

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE FARKINDALIKLARI (KOCAELİ
ÖRNEĞİ)

Serkan ATEŞ

BOLU – 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Serkan ATEŞ'e ait "Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı Ve Farkındalıkları (Kocaeli İli Örneği)" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (21.03.2017)

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

H. Memişoğlu

Üye : Prof. Dr. Cemal AVCI

Cemal Avcı

Üye : Yrd. Doç. Dr. Barış KAYA

B. Kaya

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Enstitü Müdürü

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE
FARKINDALIKLARI (KOCAELİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Serkan ATEŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

BOLU, MART – 2017

Etik İlkelere Uyulduğuna İlişkin Beyan

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı Ve Farkındalıkları (Kocaeli Örneği) başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./..../20...

İmza

Serkan ATEŞ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında, bu noktaya gelmemde büyük emekleri olan, başta danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU' na sabır, anlayış ile yol gösterdiği için çok teşekkür ediyorum. Lisans yıllarımdan itibaren bana yol gösteren ve yüksek lisans eğitimime başlamam için bana cesaret veren sayın Yrd. Doç. Dr. Fahri KILIÇ'a, bana tarihi sevdiren, bana her daim güvenini gösteren çok değerli Prof. Dr. Cemal AVCI'ya, değerli fikirleri ve bakış açısıyla lisans eğitimimden bu yana ilham veren Doç. Dr. Adnan ALTUN'a ve tez çalışmamda çok değerli fikirlerini ve yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Hakan YAMAN'a çok teşekkür ediyorum. Tez savunmamda jüri üyeliği yapan Yrd. Doç. Dr. Barış KAYA'ya da çok teşekkür ederim.

Ayrıca şu an aramızda olmayan, bana bilimi ve doğayı sevdiren, rahmetli Prof. Dr. F.Sancar OZANER'e minnetle teşekkür ediyorum.

Tez çalışması sürecinde bana elinden geldiğince yardım etmeye çalışan, azim ve güç veren çok değerli dostlarım Mustafa Salih ÖZET, Müge BOSTAN, Fatma DEMİRKESEN ve Fatih ÖZAKYOL'a teşekkür ediyorum. Ayrıca tezime yaptıkları katkılardan dolayı Büşra İLCAY, Yunus KILIÇ, Gökçen AYVA YÖRÜ'ye minnettarım.

Gerek KPSS sürecinde beni cesaretlendiren ve güç veren, gerek yüksek lisansa başlama konusunda bana rehber ve yoldaş olan, en zor zamanlarımda sabırla beni toparlayan, hakkını asla ödeyemeyeceğim ve her zaman en yakınım olarak kalacak Nezahat KARS'a çok teşekkür ediyorum.

En önemlisi gerek lisans gerek yüksek lisans boyunca, elinde olmasa da benim için olduran, bana her zaman destek olan, sevgisini asla esirgemeyen biricik aileme çok teşekkür ediyorum. Babam, annem, abilerim ve kız kardeşim tüm bu süreçte benim en önemli destekçilerim ve direnç kaynağım oldular.

İTHAF



Çok değerli Nezahat KARS

ve

Biricik Aileme...

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İTHAF.....	iii
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiv
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	7
1.2.2. Alt problemler.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sayıtlılar	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar	12
II. BÖLÜM.....	13
2. Kuramsal Çerçeve	13
2.1 Kültür.....	13
2.2. Çokkültürlülük.....	20
2.2.1. Ulus-devlet ve çokkültürlülük	35
2.2.2. Küreselleşme ve çokkültürlülük	37
2.2.3. Çokkültürlülük-çokkültürcülük farkı.....	41

2.2.4. Tarihte çokkültürlülük	42
2.2.5. Dünyada çokkültürlülük	43
2.2.6. Türkiye’de çokkültürlülük	51
2.2.7. Çokkültürlülüğün önemi	54
2.3 Eğitim	56
2.4. Çokkültürlü eğitim.....	57
2.4.1. Çokkültürlü eğitimin amaçları	62
2.4.2. Çokkültürlü eğitimin faydaları.....	67
2.4.3. Çokkültürlü eğitimin temel özellikleri.....	72
2.4.4. Çokkültürlü eğitimin ilkeleri	73
2.4.5. Çokkültürlü eğitimin boyutları	77
2.4.6. Çokkültürlü Eğitim ve Sosyal Bilgiler.....	78
2.4.7. Çokkültürlü Öğretmen	82
2.4.8. Dünya’da çokkültürlü eğitim	86
2.4.9. Türkiye’de çokkültürlü eğitim	89
2.5. İlgili Araştırmalar	92
2.5.1. Yurt içi araştırmaları	92
2.5.1.1. Tez çalışmaları	92
2.5.1.1. Makale çalışmaları	98
2.5.2. Yurtdışı araştırmaları	104
III. BÖLÜM.....	107
3. Yöntem.....	107
3.1.Araştırmanın Modeli	107
3.2.Evren ve Örneklem.....	108
3.3. Veri Toplama Aracı	111
3.4. Veri Toplama Süreci.....	113

3.5. Verilerin Analizi	114
3.5.1. Öğretmenlere uygulanan “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği”nin analizi .	115
3.5.2. Öğrencilere uygulanan “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeğinin analizi	117
IV. BÖLÜM.....	120
4. Bulgular ve Yorum.....	120
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	120
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	137
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	141
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	148
V. BÖLÜM	154
5. Sonuç.....	154
5.1. Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı ve Farkındalıkları.....	154
5.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları	157
5.3. Öneriler.....	159
5.3.1. Araştırma sonuçlarına göre öneriler	159
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	161
KAYNAKÇA.....	162
Ekler.....	171

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans değerleri.....	109
Tablo 3.2. Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans değerleri.....	111
Tablo 3.3. Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği Kolmogorov-Smirnov normallik testi bulguları.....	116
Tablo 3.4. Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları Ölçeği'nin Kolmogorov-Smirnov normallik testi bulguları.....	118
Tablo 4.1 Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	121
Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.	124
Tablo 4.3. Sınıf değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	126
Tablo 4.4. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	128
Tablo 4.5. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	130
Tablo 4.6. Öğrencilerin aylık geliri değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	132
Tablo 4.7. Farklı bir kültürden arkadaşı olma değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.....	134
Tablo 4.8. Öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait 6Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	136

Tablo 4.9. Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan ‘‘Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği’’ ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri.....	138
Tablo 4.10. Cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.	141
Tablo 4.11. Yaş değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.	143
Tablo 4.12. Mezun olunan bölüm değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.	144
Tablo 4.13. Eğitim durumu değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.	145
Tablo 4.14. Meslekteki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	146
Tablo 4.15. Yaşamını geçirdiği bölge değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	147
Tablo 4.16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı.....	149
Tablo 4.17. Erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı.....	150
Tablo 4.18. Kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı.....	150
Tablo 4.19. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata eğitim sistemine aktarılması durumunda en büyük getirisine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı.....	151
Tablo 4.20. Erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata eğitim sistemine aktarılması durumunda en büyük getirisine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı.....	152

Tablo 4.21. Kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata eğitim sistemine aktarılması durumunda en büyük getirisine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı.....	153
---	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1: Verimli Bir Çokkültürlü Okulu Değerlendirmek Ve Devamlı Kılmak İçin Çokkültürlülük Göstergeleri	77
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

- A.B.D. : Amerika Birleşik Devletleri
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK :Türk Dil Kurumu
TTKB :Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı



ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE FARKINDALIKLARI (KOCAELİ ÖRNEĞİ)

Ateş, Serkan

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

Mart, 2017 197 Sayfa

Çokkültürlülük, son yıllarda dünyada öne çıkan bir kavramdır. Siyaset, hukuk, eğitim gibi alanlarda önemi gün geçtikçe artmaktadır. Farklı kültürlerin, dinlerin, kimliklerin bir arada adaletli, hoşgörülü ve önyargısız varlıklarını sürdürmesini benimseyen bir felsefeye sahip olan çokkültürlülük, insan haklarına yaraşır bir toplumsal hayat için devlet politikalarına dahil edilmektedir. Çokkültürlü eğitimin en önemli amaçları; eğitim ortamında gerek eğitimcilerin gerek öğrencilerin açısından ön yargıların azaltılması, farklılıklara saygı duyulması, empati kurulması, demokratik tutumlar, eylemler ve inanışlar edinmelerine yardımcı olunmasıdır. Çokkültürlü eğitim konusunda en büyük görev sosyal bilgiler dersine; dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının nasıl olduğu oldukça önemli bir noktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük algı ve farkındalıklarını; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise çokkültürlü eğitim algılarının belirlenmesidir.

Kocaeli ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeği; sosyal bilgiler öğretmenlerine ise “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 1222 ortaokul öğrencisi ve 355 sosyal bilgiler öğret-

meni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Öğretmenler için kullanılan ölçme aracının güvenirlik katsayısı 0,91; öğrenciler için kullanılan ölçme aracının güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek, hem Ortaokul öğrencilerinin çok kültürlülük algı ve farkındalıklarında hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülüğe yönelik algıları olumlu yönde yüksek bulunmuştur. Ayrıca çokkültürlülük algı ve farkındalıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve farklı kültürlerden arkadaşlık durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenleri ile çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları yüksek derecede olumlu bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları ile cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, kıdem ve yaşamını geçirdiği bölge değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata aktarılmasının en önemli getirisi olarak olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlaması ve evrensel değerlerin ön plana çıkmasını sağlaması olarak gördükleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitimin en büyük dezavantajı ise ülkemizde suistimale açık bir konu olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Algı ve Farkındalık, Öğrenci ve öğretmen

ABSTRACT**PERCEPTION AND AWARENESS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS AND
SOCIAL SCIENCES TEACHERS ON MULTICULTURALISM AND
MULTICULTURAL EDUCATION (KOCAELI PROVINCE AS CASE STUDY)**

Ateş, Serkan

Master's Thesis

Elementary Education Department

Department of Social Studies Teacher Science

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

March – 2017 197 Pages

Multiculturalism is a concept with increasing popularity in recent years. It has growing usage in many fields such as politics, law, education. Multiculturalism solution to critical problems of government in an era of globalization. Different cultures have to coexist with the collapse of the boundaries, and intense influx of migration. Multiculturalism has a philosophy that embraces different cultures, religions, and identities altogether maintaining a just, tolerant and prejudiced free order. Multicultural policies are adopted in governance to facilitate a social life respecting human rights. Especially in democratic states with a multicultural structure, multicultural education is being implemented to provide equal education without discrimination in the educational setting and to ensure that students with different cultures can protect their own culture. With the multicultural education, it is aimed that the students first learn the culture and learn about themselves. The most outstanding aims of multicultural education are; In the educational environment, to help educators in reducing prejudices of themselves and their students, to respect diversity, to build empathy, to attain democratic attitudes, actions and beliefs. The most important task in multicultural education is on social sciences course; thus the responsibility falls in the arms of social sciences teachers. Therefore, it is very important how multiculturalism and multicultural education perceived by social sciences teachers.

The aim of this research is to examine perception and awareness of middle school students towards multiculturalism; And determine the perceptions of social sciences teachers towards multicultural education.

"Multicultural Citizenship Perceptions and Awareness" scale for 6th, 7th and 8th grade students in secondary schools in Kocaeli; And "Multicultural Education Perception Scale" were applied to social sciences teachers. 1222 middle school students and 355 social studies teachers were selected by the sampling method of the study. In the research, a descriptive scanning model was applied as a quantitative research method. Reliability coefficient of the instrument used for teachers was 0.91; The reliability coefficient of the measuring instrument used for the students was found to be 0.94.

By analyzing the data obtained from the research, Mann-Whitney and Kruskal Wallis tests were applied to determine whether there were any significant differences among both the secondary school students' awareness and perceptions of multiculturalism and the social sciences teachers' perceptions of multicultural education in terms of various variables. According to the findings of the research, the perception of middle school students towards multiculturalism was found to be high on the positive side. In addition, there was a significant difference in multicultural perception and awareness regarding gender, grade level, parental education level, family monthly income and friendship status in different cultures. There was no significant difference between students' mother tongue, the frequency of using a mother tongue, the language spoken at home, the variables of learning and information sources, and multicultural citizenship perceptions and awareness.

Additionally, social sciences teachers' perceptions on multicultural education are highly positive. There was no significant difference between social sciences teachers' perceptions of multicultural education in terms of various variables such as gender, age, graduated department, educational status and seniority. It has also been found that social sciences teachers see multifaceted events as the most important consequence of the transfer of curriculum to multicultural education and that they see universal values as being in the forefront. According to social sciences teachers, the biggest disadvantage of multicultural education is that it is an issue open to abuse in our country.

Key Words: Multiculturalism, Multicultural Education, Perception and Awareness, Student and Teacher.



I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmaya konu olan kavramların tanımına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

20. yy'ın ortalarında kendini iyice belli eden ve günümüze kadar gelen süreçte dünyada, toplumların çoğunun karşılaştığı en temel problem farklı etnik yapıların, kültürlerin ve grupların dilsel, kimliksel ve dinsel aidiyet sorununun geçmişteki gibi o bölge ile sınırlı kalmayıp evrensel sorunlar haline bürünmesidir. Fransız İhtilalinden sonra fikir yapısı ortaya çıkan ulus-devlet düşüncesi, kısa bir zaman sonra icraata dökülmüştür. Ardından ulus-devlet fikri ile kurulan devletler, kültürel anlamda “homojenlik” varsayımını kabul etmiş ve bu yönde politikalarını yönlendirmişlerdir.

Fransız Devriminden sonra ortaya çıkan bu ulus-devlet sistemi sonucu çok uluslu imparatorluklar sonraki yıllarda birer birer yıkılmış ve yerine onlarca yeni ulus-devlet kurulmuştur. Günümüzde de mevcut devletlerin çoğu ulus-devlettir. Ulus-devletler, devlet sınırları dahilinde yaşayan bireylere “yurttaşlık bağı” ile bütünleşmiş bir topluluk olarak varsayan bir model olarak ifade edilmektedir. Ulus-devletlerde bireyler farklı kültüre, dine ya da etnik gruba dahil olabilir; fakat yurttaşlık hukuku

temelinde ortak bir kimliğe de sahiptirler. Bu birleştirici güç olmazsa ulusal birlik sağlanamaz iddiası ulus-devletlerin en kült iddiasıdır. Ulus-devletlere göre ulus, homojen bir siyasal toplumdur. Fakat özellikle 20.yy’da yaşanan siyasi gelişmeler, uluslarüstü örgütlenmeler, devletler arası meydana gelen göçler, kırsal kesimdeki insanların kentlere göç etmesi ülkelerdeki nüfusların farklı kültürel aidiyetlere sahip “çokkültürlü” bir toplum olmasına yol açmıştır (Ergil ve diğerleri, 2005, 175).

Günümüzde ulus-devletlerin “homojenlik” ifadeleri yerine, farklı din, dil ve kültürel birlikteliklerin mevcut olduğu “heterojen birliktelikler” düşüncesi yer almaya başlamıştır. Ulus-devletlerin günümüzde heterojen bir yapıda oldukları da kendini iyice göstermektedir. Bundan dolayı modern dönemdeki bu heterojen olan toplumlarda temel problem bu farklılıkların ve kültürel unsurların taleplerinin nasıl ele alınacağı üzerinedir. Geçmiş dönemlerde kültürel açıdan tek tipçi tek kültürlü bir yapı için verilmiş olan “birleştirici” çabalar batıda uzun yıllar egemen olmuş; egemen etnik unsurun dışındaki unsurlar yok sayılmıştır (Yanık, 2013, 11).

Teknolojinin muazzam bir hızla ivme kazandığı 19. ve 20. Yüzyıllarda her şeyde olduğu gibi iletişim araçlarında da büyük gelişmeler meydana gelmiştir. Sınırların ve mesafelerin kalktığı bu yüzyıllarda değişim ve ilerleme hız kesmeden devam etmiş ve küreselleşmenin getirdiği imkânlar ile insanoğlu sadece kendi çevresini değil dünyayı da tanımaya başlamıştır. Kendi kültürünü ve dünyadaki diğer kültürleri yakından tanıyan toplumlar kültürlerarası bir yakınlaşma ve etkileşim içine girdi. Özellikle insanların kültürel anlamda kendilerini yeniden ifade etmelerine olanak sağlayan teknoloji ile birlikte ortaya çıkan küreselleşme, insanların potansiyellerini görmelerine olanak sağlamıştır. Küreselleşmenin bu etkisi kültürleri birbirine iyice yaklaştırmakta ve kültürel talepleri tetiklemektedir (İnal, 2016).

Kültürlerin bu talep ve kimlik iddialarının kaynağı Doytcheva(2016)’nın da belirttiği gibi küreselleşmedir. Aslında bu tartışmaların temelinde ulus-devletlerin

homojen toplum kurgusu yatmaktadır. Modernite sürecinin etkisiyle ulus-devlet modelini benimseyen devletler tek kültürlü ve tek merkezli bir inşa sürecine girmiştir. Bu süreç beraberinde birçok sorunu da ortaya çıkarmıştır. Özellikle 1960'lardan sonra sorgulanmaya başlayan bu devlet yapıları esnetilmeye, değiştirilmeye başlanmıştır. Post-modern eleştiriler ile bastırılan, yok sayılan kültürler seslerini duyurmaya çalışmıştır. 1980'lerden sonra daha da ivme kazanan bu süreç, çokkültürcülük tartışmalarının da sesinin yükselmesine sebep olmuştur. Bu süreçte küreselleşmenin rolü kuşkusuz çok önemlidir (Durdu, 2009, 57).

Çokkültürlülük farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bunlar; çeşitli kültürlerin aynı zamanda bir arada yaşaması (Uygun, 1996); kamusal alanda farklı kültürlerin adil bir şekilde ifade edildiği siyasi program (Doytcheva,2016); milli kültüre inananlar, kültür kaynağı olarak etnik kimliklerini görenler ve kültür kaynağı olarak dinlerini görenler arasında eşitliğin ve adaletin nasıl sağlanacağına yönelik çözüm arayışı (Baumann, 2006); asimilasyona karşı bir alternatif (Kaya ve Aydın, 2014); farklı kültürel grupların eşit statüye sahip olması (Kymlicka, 1998); demokratik devletlerde grup şuru olan topluluklara has politik bir örgütlenme (Kastoryano, 2000); farklı kültürlerin, etnilerin, kimliklerin ve azınlıkların kamusal görünürlüklerinin temin edilmesi (Yanık, 2012a) ve kültürlerin bir arada eşit ve barış içinde yaşaması (Parekh, 2002)'dir. Çokkültürlülüğe yönelik birçok ifade olmasına karşın birleşilen nokta birden fazla kültürel grubun aynı zamanda aynı yerde var olması ve birlikte yaşamasıdır.

Çokkültürlülük ayrıca sadece etnik unsurlarla sınırlanamayacak bir kavramdır. İçinde cinsiyet, cinsel yönelim, sakatlık, engel durumu, siyasi görüş, farklı dünya görüşü, entelektüel anlamda farklı düşünce yapısına sahip insanlar da çokkültürlülük kavramının içerisinde kendisine yer bulmuş öğelerdir. Çokkültürlülük her anlamda farklı bireylerin kendilerine özgü kimliklerini koruyabildikleri, her alanda varlıkların sürdürmelerine imkan sağlayan bir tavidir.

Kültürleri birbirinden ayıran ve farklılaştıran bazı özellikler vardır. Kültürlerin, diğer kültürlerle etkileşim halinde olması, kültürlerin zenginleşmesine yardımcı olur. Çokkültürlülük sayesinde insanlar kendi içindeki zenginlikleri farkeder; farklı kültürlere hoşgörülü olmaya, diğer kültürlerin içindeki zenginlikleri kendi kültürü ile karşılaştırıp eleştirmeye başlar (Kaya, 2013: 10). Böylece çokkültürlü bir bakış açısı ile insanların kültürlerin iç içe olması farkındalığı kazanma ve kültürel çeşitlilik ve etkileşimin yadsınamaz bir gerçek olduğu konusunda farkındalık kazanması sağlanır. Zaten tabiat gereği bütün kültürlerin sınırlarının kısıtlı olduğu ve insanlığın bütün zenginliklerini barındırmadığı gerçeğinin görülmesi çokkültürlü bakış açısıyla kazanılabilir (Parekh, 2002: 430).

Bir siyasi proje olarak çokkültürlülük ilk defa 1970'lerde Kanada'da azınlıkların ve göçmenlerin kültürel ve etnik talepleri sonucu ortaya çıkmıştır(Doytcheva, 2016, 12). Kanada'dan sonra Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da gündeme gelen bu kavram, 1980'lerden sonra daha yoğun bir şekilde gündeme alınmış ve bazı Avrupa ülkelerinde de uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı sonrası yoğun göçler ile çeşitlenen etnik yapı ile farklılıklar konusunda ortaya çıkan sorunlar, çokkültürlülük kavramının uygulanmasına sebep olan faktörlerden en önemlisidir (Canatan, 2009, 83).

Kanada, farklılıklar konusunu çokkültürlülük politikası ile çözen ülkelerin başında gelmektedir. Çokkültürlülük politikası ile farklılıklar kabul edilmiş ve farklılıklar desteklenerek toplumla bütünleşmeleri ve katılım göstermeleri teşvik edilmiştir. Kanada'yı diğer devletlerden ayıran en önemli nokta "çokkültürlü tek devlet" politikasını sistematik bir şekilde hazırlayarak uygulamasıdır. Devlet, kendi kimliğini ve farklılığını korumak ve devam ettirmek isteyen her gruba yardım etmiş; toplumu oluşturan parçaları bir arada tutmuş ve Kanada'daki göçmenlere dil öğrenme konusunda destekçi olmuştur. Kanada toplumu oluşturan yurttaşlarına ulusal bir vatandaşlıktan ziyade bir kimlik tanımı olmayan "sosyal vatandaşlık"ı merkez alan bir politika uygulamıştır. Merkeze alınan bu vatandaşlık şekli, aslında vatandaşlık bilincidir

(Özensel, 2012: 64). Toplumdaki farklılıklar böylece eşitlik, uzlaşma, hoşgörü temelinde, karşılıklı diyalogun önemsendiği, çeşitliliğin kabul edildiği, barışı merkeze alan ve şiddete dayanmayan bir tutum ile vatandaşlık bilincinde yer almaktadır ve vatandaşlar tarafından da benimsenmektedir.

Çokkültürlülük politikasının eşitlikçi ve adil mantalitesinden yola çıkarak eğitim sistemine uyarlanması olarak tanımlayabileceğimiz çokkültürlü eğitim, tekkültürlü eğitime eleştiri olarak ortaya çıkmıştır (Parekh, 2002: 288). Son yıllarda eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların içeriği incelendiğinde, çokkültürlü eğitim konusunda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Özellikle küreselleşme ile toplumların yerellikten çıkması farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşime girmesine yol açmıştır. İşte modern toplumlarda bu noktada ortaya çıkan kültürel grupların etkileşime geçtiği diğer kültürel gruplara karşı olumlu bir tutum içinde bulunmaları beklentisi sorununa çözüm arayışları, çokkültürlü eğitimin de ortaya çıkışını sağlayan sorunların başında gelmektedir (Cırık, 2008: 27).

Banks(2013)'a göre çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde bazı köklü değişimlerin gerçekleştirilmesi için hazırlanmış bir reform hareketidir. Banks çokkültürlü eğitimi öğrencilerin hangi ırk, din, yaş, cinsiyet, kültür, engel ve etnik kimlikten olursa olsun eşit ve hoşgörülü bir şekilde eğitim alma hakkına sahip olması olarak tanımlamıştır. Çokkültürlü eğitim ile öğrenciler, okuldaki kazanımlar ile farklı kültür ve bireysel özelliklere sahip öğrenciler ile aynı ortamda sosyal, kültürel ve ırksal farklılıkları deneyimlemektedir. Böylece öğrencilere kendi kültürünü yaşama ve kendilerini gerçekleştirme fırsatı verdiği söylenebilir.

Gay'e göre ise çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürel gruplarla bir arada yaşamalarını; eşit ve adil akademik imkanlarla başarıya ulaşmalarını hedefleyen bir eğitim felsefesidir ve eğitimin her seviyesinde çoğulculuk esaslı bir düzenlemeye sahip eğitim politikasıdır (Kaya ve Aydın, 2013, 34).

Çokkültürlü eğitim ile vurgulanmak istenen asıl nokta, alınan eğitimle çokkültürlülüğe duyarlılık gösterilmesi, öğrenen bireylerin farklı gruplara üye olabileceklerinin göz önünde bulundurulması ve öğretim yöntemlerinde öğrenen bireylerin çokkültürlülüğü göz önünde bulundurularak çeşitliliğe önem verilmesidir. Bundan hareketle çokkültürlü eğitimin öğrenci merkezli olduğu söylenebilir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204).

Çokkültürlü eğitimin yapıcı birçok amacı vardır. Bunlar; akademik başarıyı artırmak, ön yargıları azaltmak –hatta yok etmek-, farklı gruplar arası iletişimi geliştirmek, bireylerin değerlerini dile getirmelerine fırsat vererek saygı ve hoşgörüyü artırmak, kültürel farkındalık yaratmak, okulda eleştirel düşünce ortamı oluşturmak, okulda eşitliği sağlamak ve önyargılarla, ayrımcılıklarla mücadele bilinci geliştirmek olarak özetleyebiliriz (Kılıç ve Polat, 2013: 362). Irkçılık karşıtı bir eğitim olan çokkültürlü eğitimin, toplumun farklılıklara karşı barışçıl ve hoşgörülü bir tutum kazanmasına da katkı sağlayan bir eğitim olduğu belirtilmektedir.

Vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek ve toplumsal öğelerin kazandırılmasında büyük bir role sahip olan sosyal bilgiler dersi, çokkültürlü bir ülke olan Türkiye’de önemli derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersini amaçları açısından düşündüğümüzde, çokkültürlü eğitim ile en ilgili derslerden biri olduğu görülmektedir. 2005-2006 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Eğitim Programı’nda çokkültürlü eğitim ile ilgili bağdaştırılabilecek konular, kazanımlar ve üniteler vardır(Alan yazın bölümünde yer verilmiştir) (Cırık, 2008, 36).

Sosyal bilgiler dersini ülkemizde uygulayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları önemlidir. Çünkü öğretmenler, belli bir kültür, ırk ya da etnik sınıfa dahil olmasına bakmaksızın tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmalıdır (Banks, 2013: 45). Öğretmenler, öğrencilerine hangi farklılığa sahip olursa olsun eşit, adil ve hoşgörülü olmalıdır. Objektif bir şekilde eşit bir eğitim olanağı sağlamalı ve her

öğrenciyi aynı derecede önemli görmelidirler. Ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin toplumsal çevresini tanıyan ve farklı gruplar arası orta yolu bulabilen ve çokkültürlü ortamlarda hizmet verebilen öğretmenler olmalıdırlar (Şişman, 2008: 204). Olası bir çokkültürlü eğitim programının hazırlanıp uygulanması sürecinde de çok büyük görevler düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma, ileride yapılabilecek bir çokkültürlü eğitim programı hazırlanması sürecinde araştırmacılara kaynak olma amacı gütmektedir.

Öğrenciler ise öğretmenlerin ve eğitim programının birer çıktılarıdır. Öğrencilerin sosyal bilgiler ve din kültürlü ve ahlak bilgisi derslerinde farklılıklara saygılı olma, hoşgörülü olma, empati kurma gibi değerler ile etkin vatandaş olma becerisini kazanma durumları, aslında eğitim programı ve öğretmenlerin başarılarına bağlıdır. Öğrencilerin çokkültürlülüğe ilişkin algı ve farkındalık düzeyleri belirlenerek, öğrencilerin 4,5,6 ve 7. sınıfta aldıkları sosyal bilgiler dersinin çokkültürlülük ile ilgili kazanımlarının öğrenciler tarafından benimsenme durumu incelenmiştir. Böylece eğitim programının çokkültürlülük boyutunda işlevselliği belirlenerek gelecekteki çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalara ışık tutmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Ortaokul öğrencilerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalık düzeyleri nelerdir?

1.2.2. Alt problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık düzeyleri nelerdir?

2.-Ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algılarının ve farkındalıklarının;

2.1. Cinsiyet,

2.1. Sınıf,

2.3. Anne ve baba eğitim düzeyi,

2.4. Ailenin ekonomik durumu,

2.5. Farklı kültürlerden arkadaş olma durumu,

2.6.Öğrenme ve bilgi kaynağı, değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.-Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları nelerdir?

4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarında

4.1. Cinsiyet,

4.2. Yaş,

4.3. Mezun olunan bölüm,

4.4. Eğitim durumu,

4.5. Kıdem durumları,

4.6. Yaşamını geçirdiği bölge değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin dezavantajlı yönlerine ve çokkültürlü eğitimin müfredata alınması durumunda en büyük getirisinin ne olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Türkiye Cumhuriyeti 2005 yılında eğitim öğretim programında köklü değişiklikler yaparak öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı eğitimi uygulamaya

başlamıştır. Bu doğrultuda bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Program ile öğrencilerin demokratik bireyler olmaları, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü bir tutum içinde olmaları hedeflenmiştir. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülüğe karşı algı ve farkındalıklarını belirlemeyi amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından olan demokratik vatandaşlar olma, birlik beraberlik ve diğer kültürlerle saygının, öğrencilere ne kadar kazandırılabilirdiğini belirlemek; bir nevi kazanımların ne kadar başarılı olduğunu belirlemektir. Bundan dolayı öğrencilerin çokkültürlülük algı ve farkındalıklarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırma ayrıca sosyal bilgiler dersinin uygulayıcıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı algısını ortaya koyma amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi, toplumdaki kültürler arası barış, farklılıklara saygı, önyargısız tutum geliştirme, demokratik tutum kazanma ve çokkültürlü toplum algısı kazanmada önde gelen derslerden biridir. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersinin çokkültürlülük ile ilgili kazanımlarının başarıyla uygulanmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu kavrama karşı algıları oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları belirlenerek ileride yapılacak diğer çalışmalara ışık tutmak önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Çokkültürlülük, son zamanlarda özellikle eğitim olmak üzere, siyaset, hukuk gibi alanlarda önemi gitgide artan bir olgudur. Dünyadaki ülkelerin çoğu farklı etnik köken ve kültüre sahiptir. Bu mevcut çeşitlilik, beraberinde birçok problemi de getirmektedir. Kültürler arası çatışma ve ön yargılar bunlara sadece ufak birer örnektir. Dünya hızla gelişmekte ve akabinde değişmektedir. Küreselleşen ve gitgide sınırların kalktığı bir hale bürünen dünyada, kültürler birbirleriyle etkileşim halindedir. Ulus-devletler, uyguladıkları tek tipçi uygulamaların yerine yavaş yavaş çağın gereklerine

daha uygun olan çoğulcu yapılar geçmektedir. Böylece geçmişteki kültürel, etnik ve dinsel bu çatışmalara, çokkültürlülük gibi kavramlar ile çözüm üretilmeye çalışılmaktadır. Birçok ülke çokkültürlülüğü politika olarak benimseyerek eğitim sistemlerine aktarmışlardır. Bunlara örnek olarak Kanada, A.B.D. ve İsveç örnek gösterilebilir (Doytcheva, 2016; Rabo, 2011; Cırık,2008; Açıkalm,2010). Türkiye de çokkültürlü bir ulus-devlet olarak uzun yıllar ulus-devletçi politikayı benimsemiş bir devlettir. Fakat son yıllarda -özellikle Avrupa Birliği uyum süreci sonrası- Türkiye’de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim, üzerinde tartışılan konular haline gelmiştir (Kaya, 2013). Çokkültürlü eğitimin temel amacı, öğrencilere demokratik bir toplum içerisinde, farklı irksal, kültürel, etnik ve dinsel gibi farklılıklara yönelik olumlu tutumlara sahip aktif vatandaşlar yetiştirmektir (Banks, 2013).

Küreselleşen dünyada, farklı kültürel ve etnik kökene sahip insanlar, farklı coğrafyalara göç etmekte ve göç ettikleri coğrafyalardaki toplum ile uyum sorunu yaşayabilmektedir. Bunun yanında farklı kültürlerin ve etnik grupların yüzyıllarca aynı bölgede birlikte yaşayan toplumlarda birlikte yaşama ve çoğulculuk temel kavram olmuştur. Çoğulculuğun temelinde de “çokkültürlülük” vardır (Kaya, 2013).

Türkiye’de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim, son zamanlarda birçok araştırmaya (Anık, 2011; Yakışır, 2009; Damgacı, 2013; Başeymez, 2009; Marangoz, 2014; Erzurumlu, 2008; Kaya, 2013; Bahadır, 2016; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Başbay ve Bektaş, 2009; Çiftçi ve Aydın, 2014; Demir, 2012; Polat, 2009; Ünlü ve Örtten, 2013; Polat ve Kılıç, 2013; Yanık, 2011; Yılmaz, 2012) konu olmuştur. Türkiye’deki bu çalışmaların sayıları az olsa da gün geçtikçe artmaktadır. Yabancı kaynaklara baktığımızda ise, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konularında zengin bir literatür mevcuttur. Örneğin “çokkültürlü eğitim” kavramına bakıldığında Şubat 2009 itibariyle ERIC veritabanında 10655 yayın bulunmaktadır (Yazıcı ve diğerleri, 2009, 229).

Bu araştırma toplumsal bir gerçek olan çokkültürlü toplum yapısı içerisinde önemli bir birleştirici politika olduğu varsayımından yola çıkan çokkültürlülüğe yönelik geleceğin büyükleri olacak ortaokul öğrencilerin algılarının ölçülmesi açısından önemlidir. Ayrıca gelecek nesilleri demokratik ve aktif vatandaşlar olarak yetiştirme sorumluluğu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim üzerine düşüncelerinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Alan yazına kazandırılmayı amaçlayan bu çalışma, gelecekte yapılacak sosyal bilgilerde çokkültürlü eğitim çalışmalarına kaynak olarak ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları ve ölçek sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular,

- 1.Kocaeli ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 1222 öğrenciden toplanan veriler,
- 2.Bu ilde görev yapan 355 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanan veriler,
- 3.Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenleri için kullanılan ölçeklerin ölçtüğü maddeler,
- 4.Bu maddelere verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kültür: “*doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi herşey*” (Demirel, 2012).

Küreselleşme: “*Uluslar arasında artan ilişki, iletişim ve etkileşime bağlı kalarak bilgi, sermaye, mal, kültür, insan vb. kaynakların dolaşımındaki artışı, insanla ilgili konuların ön planda olduğu bir süreç*” (Şişman, 2008).

Ulus-devlet: “*Ülke sınırları içinde yaşayan bireyleri “yurttaşlık bağı” ile bütünleşmiş bir kitle sayan bir model*” (Ergil ve diğerleri, 2005).

Çokkültürlülük: Farklı din, dil, ırk, gelenek göreneğe sahip insanların bir arada barış ve saygı içinde yaşamasıdır (Kaya ve Aydın, 2014).

Çokkültürlü Eğitim: Hangi cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ırk, kültür, engel durumu ve etnisiteden olursa olsun bütün öğrencilerin eşit ve hoşgörülü bir şekilde okulda eğitim alma hakkına sahip olmasıdır (Banks, 2013).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür bölümünde araştırma kapsamındaki ilgili kuramsal temeller ve literatür açıklanmaktadır.

2.1 Kültür

Kültür, “cultura” sözcüğünden türemiş olan, Latince “colera” kökeninden gelen bir kavramdır ve bu anlamı ile “sürmek, ekip biçmek” anlamında kullanılmaktadır (Kocaoğlu, 2015, 101). Kelime anlamı olarak Fransızcadaki “kültür” kelimesi, gelişme ya da oluşmayı ifade eder. Bu bağlamda bir şeyi, özellikle tarımsal ürünleri yetiştirmeyi ifade eder. Fransızcadaki yetiştirme/geliştirme anlamıyla düşünüldüğünde, doğada var olan bazı nitelikleri fiili kılmayı da kapsar. Filozof ve antropologlar kültürü, uzun yıllar boyunca uygarlıkla özdeşirdi. Bundan dolayı kültürden anlaşılan şey öğretme, yetiştirme süreci değil, kurumların direk kendisidir. Bir toplumda bireylerin oluşumuna öncülük eden değer ve davranış modelidir. Toplumun aktardığı, insan hayatının bütün maddi ve manevi öğelerini bir araya getirmektedir. Sanat, inanç, yemekler, konut tipleri, aileye bakış, yıkanma, giyim-kuşam, evlilik kuralları, gelenekleri, dillerini ve bir çok özelliklerini kapsar. Dinlenme, beslenme, üreme gibi faaliyetler kültürel bir görünüm içindedir ve bu davranışlar kültür tarafından belirlenmektedir. Kültürü böylece bir toplumun “yaşam tarzı” olarak tanımladığımızda, bir toplumsal gruba özgü toplumsal olguları belirtmiş olur. Yani o toplumsal gruba özgü davranışlar üyeler tarafından benimsenir ve “kendi doğamız” olarak atfedilir. Bu kültürel özellikler kuşaktan kuşağa

biyolojik kalıtımla değil gelenekler yoluyla aktarılır. Çoğu zaman düşünmeden itaat edilir. Dolayısıyla tüm toplulukların bir kültürü vardır ve her kültür insanın insanla ve insanın doğayla ilişkilerinde uygulanır. Kültürel olmayan, toplumsal çevrenin izini taşımayan ve imal edilmiş olmayan insan davranışı yoktur. Kültürü, “ insani ortam” olarak belirtebiliriz. Yani biyolojik işlevler dışında yaşama ve insan faaliyetlerine biçim, anlam ve içerik veren her şeydir (Bourse, 2009, 43-46).

Kültür kavramının tanımı ile ilgili çok farklı görüş vardır. Yapılan bir araştırmaya göre kültürün 162 tane farklı tanımı vardır (Van Der Ven, 2013, 61). Üstelik bu tanımların çokluğu, kültürün tanımlanamayacağına kanıt olarak ileri sürülmektedir (Kongar,1994, 19). Bundan dolayı ortak tanım yapılması çok zor bir kavramdır. Kültür kavramı üzerinde uzlaşmış bir tanımın bulunmamasının iki sebebi vardır. İlki, kültürün hayatın her alanı ile ilişkili olmasıdır. İkincisi kültüre, geçmişten günümüze farklı anlamlar yüklenmesi ve antropoloji başta olmak üzere birçok bilim dalı tarafından ele alınmış olmasındandır (Kocaoğlu, 2015, 102).

Türk Dil Kurumu, kültür kelimesini tanımlarken “*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, hars, ekin*” ifadesi kullanılmıştır. İkinci anlam olarak sosyolojik açıdan yaklaşım sergileyen” *Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü* “ olarak ifade edilmiştir. Kültürü öğrenme ve yaşantı olarak da şöyle açıklamıştır; “*Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi*”. Sözlükte kültürün zirai bir terim olarak “*tarım*” anlamında, biyoloji alanında da “*Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme*” anlamı tanımlanmıştır (TDK, 2016).

Demirel(2012), kültür kavramını, “doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi herşeydir.” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre örf,

adet, gelenek ve göreneklerle, yemek yeme alışkanlığı, giyinme diğer bir deyişle insanla ilgili her şey kültürü oluşturmaktadır. Kültürün toplumun bir üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün olduğunu belirtmektedir. Bu tanımı fonksiyonlar kuramına aktararak kültürü; toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin kapsamlı bir fonksiyonu olarak görmektedir. Matematiksel ifadeyle bu $K = f(T \text{ İ } M \text{ Ö})$ yani kültür = fonksiyon (Toplum, İnsan, Muhteva, Öğrenme) olarak gösterilmektedir (Demirel, 2012, 7-8).

Elliot (1987), kültür kelimesini bakteriyologlar ve ziraatçılar tarafından kullanıldığında anlam olarak daha düşük seviyedeki organizmaların ele alınışında kullanıldığı zaman herhangi bir anlam zorluğu çıkarmadığını belirtmiştir. Çünkü işlemek, yetiştirmek anlamındadır. Fakat bu bağlamda kültür kelimesini, insan zihninin ve ruhunun geliştirilmesi olarak kullandığımızda bu anlamlardan söz etmemiz zordur. İnsanla ilgili konularda bilinçli bir şekilde amaç edinilen bir şeyi kastettiği zaman “kültür” kelimesinin çok da eski bir tarihi olmadığı görülmektedir. İnsanın büyük gayretlerle kazanacağı bir şey olan kültür, kişinin kendi zihnini işlemesi anlamında düşünüldüğünde daha anlaşılabilir bir kavramdır. Tabi ki kişinin kültürü, içinde yaşadığı toplumun kültüründen ayrı tutulamaz (Eliot, 1987, 11).

Kültürü E.B. Tylor, “*bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, inançlar, sanat, ahlak, yasalar, görenekler ve tüm öteki beceri ile alışkanlıkları içeren karmaşık bütündür.*” diye tanımlamıştır. Yani diğer bir deyişle kültür, “insan davranışının öğrenilmiş ögesi”nden başka bir şey değildir (Uygunkan, 2005, 206; Bourse, 2009, 45). Ona göre kültür 3 kategoride incelenebilir:

- 1) *Sosyal organizasyon*: Belirli bir insan topluluğunun kendisini farklı tür gruplar biçiminde organize etme ve faaliyetlerini gelenekler ve kurumlar biçiminde ortaya koyma biçimi;
- 2) *Teknoloji*: Kültürün maddi ürünleri, teknik ve sanata ilişkin kültür yapıtları;

3) *İdeolojik Sistemler*: Bilgi, inanç, değer ve belirleyici semboller (bayrak ve milli marş gibi) (Balı, 2001, 191).

Kongar (1994), kültürün birçok tanımı olmasına rağmen aslında kültürün tanımlanmasının zor olmadığını ifade etmiştir. Ona göre zor olan, bir tanım üzerinde fikir birliğinin sağlanmasıdır. O, kültürün en genel ve nesnel tanımının “insanların yarattıklarının tümüdür.” olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir. Her türlü araç, gereç, inanç, değer, teknoloji ya da tutumlar bir kültürü oluşturan bileşenlerdir. Bir bütün oluşturan kültür, ancak çözümleme araçları ile bölünebilir. Böyle bir yorum, bizi maddi kültür ve manevi kültür ayırımına götürmektedir. İnsan tarafından yaratılan tüm araç ve gereçler maddi kültüre; aynı şekilde insan tarafından yaratılan tüm değerler, inançlar, kurallar manevi kültüre örnektir. Kongar’a göre kültüre atfedilen sıfatlar ve yorumlamalara girmeden önce kültürün aslında bir bütün olduğu unutulmamalıdır (Kongar,1994, 19).

Wells, kültürü, farkında olarak ya da olmadan, başka insanlardan öğrendiklerimiz, özellikle de kuşaklar arasında aktarılan bilgi birikimi ve bütünleşmiş davranışlar bütünü olarak tanımlamış ve kültür için "sosyal kalıtımın tümü" tanımını önerir (Uygunkan, 2005, 206). Güvenç (1984) ise kültürü açıklarken toplumdan bahsetmiştir. Ona göre, yaşamlarını devam ettirebilmek, mutlu olmak ve daha iyiye götürebilmek için birbirine bağlı ve bağımlı insanlardan oluşan bir grup insan, toplumu oluşturur. Kültür ise, böyle bir toplumun, davranış, biliş ve duyuş kalıplarından oluşan bir birikim ve bütünlük anlamında kullanılmaktadır.

Kültürün tanımını yapan sosyologlardan biri olan Ergun (2000), kültürü tanımlarken; “*medeniyet koşullarına göre öğrenilmiş toplumsal yaşayış tarzıdır.*” ifadesini kullanmıştır.. Bu tanımı açmak gerekirse, medeniyet maddi bir gelişmedir ve maddi gelişme bilincidir. Kültür bir öğrenmedir ve öğrenme ile elde edilir. Kültür öğrenilmiş bir yaşayış tarzıdır ve bu yaşayış tarzını toplumdaki toplumsal inançların, toplumsal duyguların, toplumsal düşüncülerin ve toplumsal davranışların bütünü olarak görülmelidir. Bu manevi gerçek, maddi bir gelişme ile iç içedir. Yani medeniyet ile iç

içedir. Medeniyet ve kültür bir aradadır. Kültür, manevi bir araçtır ve bir toplumdaki insanlar arasındaki ilişkileri sağlamaya yarar. Yani inanç, düşünce, duygu ve davranış ilişkilerini sağlamaya yarar. Burada asıl bahsedilmek istenen aslında kültürün, örgütleyici yapılar içinde oluştuğu ve bu kültürün toplum yaşamını yönlendirici ilkeler taşıdığı, bu ilkelerin de öğretiliğidir. Fuad Köprülü'nün kültür kavramını belirtirken kullandığı “müşterek hissiyat” ifadesi belli bir topluma ait olan duyguları belirtiyor. Bu da yukarıda belirtilen kültürün “manevi araç” olarak tanımlanmasını desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır (p. 21-26).

Uygur (1996), dil ile kültür arasında sıkı bir bağ olduğunu belirtmiştir. Dil, kültürün bir dalı, bir alanı ve bir boyutudur. Kültürün her düzeyinde, son derece önemli bir rol oynar. Uygur, hiçbir kültürün dilsiz olamayacağını ifade etmiştir. Metalar kullanarak, ne kadar önemli olduğunu şöyle açıklamaya çalışmıştır; “*Dil: kültür yapısını birarada tutan çimentodur; yada, tekyanlı izlenimleri gidermek amacıyla başka benzetmelere başvurduğumuzda, dil: kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültürel anıtlarının yansıdığı akarsudur.*” Dile kültür açısından bakacak olursak, dil, kültürü hem kurar hem de geliştirir. Ortak bir dili konuşanlara özgü bir topluluğun üyesi olan birey, aslında belli bir kültürün üyesi durumundadır (Uygur, 1996, 19).

Toplumsal evrimleşmenin gerçekleşmesi ve bu çürümede dikkate alınması gereken kavramlardan birisi olan kültür, toplumsal bir üründür. Çünkü insan doğumundan ölümüne kadar bir toplum içinde yaşar. Bundan dolayı toplumun kültürle ortak bağı vardır. Birbirini tamamlarlar. Ne kadar toplum varsa o kadar kültür vardır. Toplumun varlığını sürdürebilmesi, kültür edinme, kültür verme, kültürü geliştirme ile mümkün olabilir. Bu kültür sirkülasyonu ise eğitimle mümkün olur (Uygurkan, 2005, 206; Bourse, 2009, 45). Örneğin, yeni doğan bir çocuk dilini, çevresini, değerlerini, normlarını ve diğer her şeyi kültür çevresinde öğrenir. Perspektiften bakıldığında kültür, toplumda yaşayan insanların bütün öğrendiklerini ve paylaştıklarını kapsayan bir kavramdır. Bundan dolayıdır ki kültür kalıtsal özellikler değil, sonradan kazanılan,

öğrenilmiş özelliklerdir. Topluma katılan her yeni üye, kültürü öğrenerek onu daha da geliştirir (Özkan,2006, 30).

Her birey bir kültür ortamına doğar ve kendini ufukları iyi seçilmeyen, çeşitliliklerle ve karşıtlıklarla dolu bir kültür ortamında bulur. Her birey bir kültür ortamının üyesi olmakla bir uygarlığa katılmaktadır. Uygarlık kavramı tüm insan etkinliklerini sarar ya da kavrar. Yaşamı açıklayan kültür değerleri ve yaşamı kolaylaştıran uygulama usulleri uygarlığın bileşenleridir. Öyleyse üstyapı alanı olan kültür, altyapı alanı olan teknikle birlikte uygarlığı oluşturur. Buna göre kültürle teknik ayrılmaz bir bütündür. Kültür değerleri teknik yaşam koşullarını sürekli olarak dönüştürürken teknik yaşam koşulları da kültür değerlerinin sürekli dönüşümünü sağlarlar (Timuçin, 2002, 342).

Kültürü toplumsal hayatın belli bir alanına göre (teknik, sanat, estetik vb) kısıtlamamak lazımdır. Kültür, insan yaşamının her anındadır. Zira kültür, insanın yaşamını, geçmişten gelen deneyimleri ve birikimleriyle nasıl ürettiğini anlatır. İnsan kendini nasıl üretiyorsa, bu üretme yolu onun kültürüdür. Bunun anlamı tekdüze bir kültürün (örneğin Türk kültürü, İngiliz kültürü, Yunan kültürü) söz konusu olması değildir. Kültür oluşum yerinin özelliklerine göre siyasal, sosyal, ekonomik, müzik, sanat, edebiyat, toplumsal sınıf, iş, dostluk, çevre, teknoloji, din, hukuk vb gibi gruplara ayrılabilir. Bu farklılık insanların belli zaman, mekan ve şartlarda kendi varlıklarını üretmede söz konusu olabilir. Dolayısıyla kültür, belli bir topluluğun belli zaman ve şartlarda üretim biçimindeki kişiliğidir (Özkan,2006, 30).

Dünyadaki kültür politikalarını incelemek ve çözüm önerilerini sunmak adına 1982 yılında Meksika'da UNESCO'nun gerçekleştirmiş olduğu Kültür Politikaları Dünya Konferansı (Cultural Policies World Conference on Cultural Policies)'nda kültürün tanımı üzerine çalışmalar yapılmıştır (UNESCO, 1982). Alınan 9 maddelik kararlardan öne çıkanlar şunlardır (Damgacı, 2013);

1. Her kültür yeri doldurulamaz bir vücudu temsil eder.
2. Kültürel kimlik, o kimliği taşıyan halkın özgürleşmesine katkıda bulunur. Aksinin iddiası ise, kültürün/kimliğin bozulmasına neden olur.
3. Bütün kültürler değerlidir ve insanlığın ortak mirasının bir parçasıdır.
4. Bütün kültürlerin eşitliliği ve onurluluğu tanınmalıdır.
5. Bütün kültürel topluluklar, kendi kültürünü korumalı ve diğer kültürlere saygı duymalıdır.
6. Kültürel kimlik ve kültürel çeşitlilik birbirinden ayrılamaz.
7. Herhangi bir kültürün ihmali ya da imhası, bütün insanlığın kaybıdır.

Kültürü başka bir açıdan inceleyecek olursak, antropologlarca ortaya konulmuş insanın tanımından hareket ederek her insan üç farklı şekilde tanımlanabilir. Birincisinde, “herkesle aynı insani karakter özelliklerini (insanın evrensel özellikleri = universal characteristics of the species)” paylaşmaktadır. İkincisinde herkes sadece “bir grup insanla aynı özellikleri (insan belli bir grup üyesi olarak tanımlayan özellikler)” paylaşmaktadır. Üçüncüsünde ise herkesin “başka hiç kimseyle paylaşmadığı bazı özellikleri (mizaç = idiosyncratic characteristics)” vardır. İşte insanın evrensel ve mizaca ilişkin özellikleri dışındaki davranış, değer ve inanç gibi özellikleri hakkında genellikle “kültür” teriminden bahsedilir. Buna göre her grup kendine özgü bir kültüre sahiptir. Emin olduğumuz şey çağdaş toplumlarda, her bireyin, dil, tarih, ırk, sınıf, cinsiyet, din, milliyet gibi unsurlar tarafından belirlenen bir veya birden çok gruba üye olduğudur (Balı, 2001, 187).

Kültür için bileşilen ortak nokta, “insan ürünü” olan her şeydir. İnsanın maddi ve manevi ortaya koyduğu her şey kültürü oluşturmaktadır. Yukarıda örneklerini verdiğimiz antropolog, sosyolog ve dilbilimcilerin bir birinden farklı tanımları olmasına

rağmen ortak çıkış noktasının insan olduğu görülmektedir. Kültür için de insanın toplumdan öğrendiği tüm bilgiler ve tutumlar toplamı denilebilir.

2.2. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük, son zamanlarda özellikle eğitim dünyasında öne çıkan bir olgudur (Aydın, 2013b, 31). Sadece eğitim değil siyaset, hukuk gibi alanlarda da önemi gitgide artmaktadır. Bugün küreselleşen dünyada neredeyse tek kültürlü, kültürel bakımdan homojen bir insan topluluğundan oluşan bir devletin kalmadığı söylenebilir. Kymlicka (1998)'ya göre dünyada 184 devlet içinde 5.000 etnik grup ve bunların sınırlarında konuşulan 600 dil bulunmaktadır. Çok az ülke aynı dili konuşan tek bir etnik gruba sahiptir. Bu çeşitlilik önemli ve potansiyel olarak ayrılıkçı bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. Bu durum, ulusal birlik ihtiyacının artık türdeşlik (homojenlik) kavramı çerçevesinde değil, çokkültürlülük çerçevesinde yeniden kurgulanması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Azınlıklar ve çoğunluklar dil hakları, siyasi temsil, müfredat değişikliği, göç ve vatandaşlığa alınma, ulusal marş ya da resmi tatiller gibi ulusal sembollerde giderek daha sık karşı karşıya gelmektedir (Kymlicka, 1998, 25-26; Ergil ve diğerleri, 2005, 175).

Birçok ülkedeki dini ve etnik kökenli çatışmalar bunu desteklemektedir. Bu çatışmalar birçok şekilde meydana gelebilmektedir. Geçmişteki düşmanlıklar, dinsel farklılıklar, önyargılar şeklinde olabilir. Ayrıca gelişmiş toplumlara işçi olarak getirilenlerin çocukları ya da torunları kendilerini toplumun bir parçası olarak görmekte, onlarla aynı hak ve özgürlüklere sahip olmayı talep etmektedir (Balı, 2011, 195-196).

Çokkültürlülük kelimesi deyim olarak da kullanılmaktadır. Çokkültürlülük kelimesini deyim olarak ifade eden Uygur (1996), kelime köküne inilerek şöyle ifade etmiştir; "... 'çok' ön eki, 'çokluk', 'sayıca çokluk', 'çeşitlilik' anlamına geldiğine göre,

'çokkültürlülük', *kültür yönünden çokluk demektir. Anlamca kökene indikçe, 'çokkültürlülük': hep bir ve aynı kültürde içerik bakımından çeşit çeşit kültür dallanıp budaklanmalarını olduğu gibi, çeşit çeşit kültürlerin aynı zamanda yanyana birlikte var olduklarını da göstermeye yarar*". Bir çok kültürün aynı zamanda ve yanyana birlikte olması gerçeği, önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle birbirine yakın zamanlarda çıkan iki tane dünya savaşı ile ülkesinden dışarı atılanlar, sürülenler derken Avrupa'da büyük bir insan hareketliliği olmuştur. Günümüzde de bu akan insanların çoğu Avrupa'dadır. Göçmenler, gezgin işçiler, sığınmacılar, devletsizler Avrupa'daki hareketliliğin başlıca unsurlarıdır. Kendisini çevreleyen kültürle temel bir uyumsuzluk içinde yaşayan insan sayısı oldukça fazladır (Uygur, 1996, 22).

Çokkültürlülük kavramı, sıfat olarak ilk defa 1941 yılında eski milliyetçilerin bir anlam taşımadığı, önyargısız ve bağısız bireylerden oluşan kozmopolit toplumu ifade etmek için kullanılmıştır. İsim olarak da 1970'lerde yaygınlaşan bu kavram, Kanada ve Avustralya'da bu toplumların bir özelliği olan kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikasının adı olmuştur (Doytcheva, 2016, 15; Say, 2013, 141).

Oxford Dictionaries (2016)'ın sürekli güncellenen internet veritabanında bu kavram; "*Bir toplumda birkaç ayrı kültürel veya etnik grubun varlığı veya varlığı için destek verilmesi.*" olarak açıklanmaktadır ve isim olarak kullanılmıştır. Çokkültürlülük kavramı TDK'nın internet veritabanında anlam olarak kendisine yer bulamamıştır.

Çokkültürlülük kavramı APA (2016)'da, çokkültürlülük (multiculturalism) ve çeşitlilik (diversity) kavramları birlikte verilerek açıklanmaktadır. Cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik, sosyo-ekonomik durum ya da yaştan kaynaklanan kimlik yönlerini belirtmek; bu unsurların bir arada yaşadığını belirtmek için birbiri yerine kullanılmaktadır. Çok kültürlülük mutlak anlamda ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, sakatlık, sınıf statüsü, eğitim, din ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamını tanır. Bunların hepsi bir bireyin etnik / ırksal ve kişisel kimliğinin kritik

yönüdür. Toplum, bu unsurların hepsinin bir arada olduğu heterojen bir topluluktur (APA, 2016). Özetle çokkültürlülük, yaş, cinsiyet –ya da cinsel tercih-, sosyal sınıf, engellik, etnik köken, dil, din ve kültürel özelliklerin bir arada yaşamasıdır.

Çokkültürlülük, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir “*tanınma politikası*”nı yansıtmakta ve kelime kendi içinde bir tavır alma anlamını barındırmaktadır (Yakışır, 2009, 23). Yani çokkültürlülük farklı etnik kimliklere ve kültürlere sahip insanların kendi kültürlerini korumalarına imkan sağlayan bir modeldir ve her türlü kültürel kimliğe varlıklarını koruma imkanı tanır.

Doytcheva(2016), çokkültürlülüğün üç farklı şekilde düşünülebileceğini ifade etmiştir. İlk olarak demografik özelliklere dikkat çekerek, farklı sosyal çevrelerin, dini inançların, ırkların, etnik kökenlerin, milletlerin ve kültürlerin bir arada yaşaması olarak ifade etmiş ve “kültürel çeşitliliğin” eş anlamlısı olduğunu ifade etmiştir. İkinci olarak farklılıkların toplumsal örgütlenmesi olarak ifade etmiş ve farklılıkların birbirlerinden etkilenecek karşılıklı etkileşime geçmelerini ifade etmiştir. Bu duruma siyasi otoritelerin kültürel çeşitliliğe değer vermesi fakat siyasi düzene dahil etmemesini örnek göstererek demokratik bir ifade olan çoğulculuk olarak ifade edildiğini söylemiştir. Üçüncü olarak çokkültürlülüğü bir siyasi program olarak görebileceğimizi ifade etmiştir. Ona göre bir takım özel aidiyetlerin varlığı ve değerleri kabul etmekle sınırlamayıp onları siyasi kurumlara kaydeden bir siyasi programdır. İdeolojik ve toplumsal çoğulculuk yerini normatif ve yapısal bir çoğulculuğa dönüştürür. Doytcheva (2016), Farklı milletlerden oluşan imparatorluklardan örnek vererek şöyle açıklamıştır:

“Farklı milletlerden oluşan imparatorluklar (Çarlık Rusya, Habsburg İmparatorluğu) antropolojide “çoğul” olarak nitelenen sömürge toplumları, ırk ayrımı rejimlerinin tümü; etnik, dini ya da ırka dayalı bileşenlerin anayasal olarak tanınması üzerine kurulu entegrasyon politikası biçimleriydiler. Ancak bu tarihsel deneyimler ya demokrasi öncesiydi ya da demokratik değildi. Tam bu noktadan hareketle, kurumsal bir değişim kavramı olarak çokkültürlülüğün en

azından ortaya çıkışında demokratik topluluklara özgü olması bakımından özgüllüğünü kavramak mümkün.”

Doytcheva'nın bu tanımından yola çıkarak çokkültürlü bir siyasi programın demokratik topluluklara özgül olmasına dikkat çekildiğini belirtebiliriz. Yine bu tanıma göre çokkültürlülük toplumun bir özelliği değil, bir ideal ya da bir siyasi programdır. İnsanlar tarihin her döneminde çeşitli olmuştur ve bu çeşitliliğe farklı dönemlerde farklı siyasi cevaplar verilmiştir. Çokkültürlülük, kültürel farklılıklar sorununa toplumsal adalet çerçevesinde çözüm bulduğundan dolayı demokratik topluluklara özgü çağdaş bir yeniliktir (Doytcheva, 2016, 25).

“Multiculturalism” sözcüğünü tanımlarken “çokkültürlülük” ile “çok kültürlülük” olarak iki kullanımın farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu farklılığı da şöyle ifade etmiştir;

“... Çokkültürlülük, kavramsal olarak farklı kimliklerin, etnisitelerin ve dilsel aidiyetliklerin, toplumsal alandaki görünürlüklerine ilişkin farklılık taleplerine karşı geliştirilen bir politikadır. Bu anlamda çokkültürlülük daha çok siyasi ve toplumsal bir işlevi yerine getirmek için kullanılır. Ancak “multicultural society” kavramına karşılık gelen “çok kültürlülük” ise; tarihsel bağlamı içinde, toplumsal alanda var olan kültürel, dilsel, dinsel vb. farklılıklar ile ilgili durumu nitелеmek için kullanılmıştır. ... Bu nedenle çok kültürlülük toplumda halihazırda var olan bir durum olmasına karşın; farklılık vurgusundan yola çıkılarak, bu farklılıkların siyasi ve kültürel boyutu ile birlikte karşılanması hususunda çokkültürlülük politikası uygulanmaktadır. Zira toplumlar “çok kültürlü” olabilir, ancak “çokkültürlülük” bir politika ifade eder.” (Yanık, 2013, 14).

Bu tanımdan yola çıkacak olursak “multiculturalism” ile “multicultural society” birbirinden farklı kavramlardır ve Türkçeye çevrilirken birbirine yakın kelimelerle ifade

edilmiştir. Aynı şekilde Yanık'ın kullanımından yola çıkacak olursak eğer, dünyada “çok kültürlü” olmayan toplum sayısı oldukça azdır. Ancak “çokkültürlülüğü” uygulayan ülke sayısı gittikçe artmaktadır.

Baumann (2006), çokkültürlülük kavramını açıklarken, mevcut çeşitlilik içinde tekleştirilmiş milli bir kültüre inananlar, kültürlerinin kaynağını etnik kimliklerinde arayanlar ve kültürleri olarak dinlerini görenlerden oluşan üç tarafın arasında eşitlik ve adaletin nasıl sağlanacağına dair çözüm arayışı olarak ifade etmiştir. Bu tanıma göre, çokkültürlülük için eski kültür kavramından üretilmişten ziyade yeni ve kendi içinde çoğulcu bir kültür uygulaması diyebiliriz. Çokkültürlülüğü oluşturan üç unsur etnisite, ulus devlet ve dindir. İlk unsur olan etnisite için kültürel kimlikle aynı olduğu söylenebilir. Etnisite köklerdir ve bu nedenle doğal kimliktir. İkinci unsur olan ulus-devlet, amaç ve verimliliği amaçlayan akılcılık ile duygulardan beslenen romantizmin bir bileşenidir. Üçüncü unsur olan din ise algılanan grup çatışmalarının tüm tavırlarının bir tercümesi işlevini görür. Bu üç unsurdan bahsedilirken aslında, modern devletlerin homojenlik ve heterojenlik bağlamında geliştirmeye çalıştığı ortak bir formülden söz edilmektedir. Modern devletler böylece varlıklarını devam ettirebilmek için uyguladıkları politikalardaki değişiklikleri, çokkültürlülüğün açıklaması olarak görmektedir (Say, 2013, 145-146).

Çokkültürlülük toplumsal barış için çok önemlidir. Çokkültürlülük farklı din, dil, ırk, gelenek göreneğe sahip insanların bir arada barış ve saygı içinde yaşamasıdır. Farklı din, ırk ve dile sahip insanların bir arada barış içinde yaşaması çokkültürlülükle sağlanabilir. Ayrıca çokkültürlülüğün çeşitli biçimleri olsa da en genel anlamıyla “asimilasyon” anlayışına karşı bir alternatif olarak kabul edilmektedir (Kaya ve Aydın, 2014, 33). Çokkültürcülük, soy, dil, din farklılıklarına dayalı “kültürel aidiyetlerin, siyasal düzlemde temsiline ilişkin süreçte yeni bir siyasi anlayış ve yapılanma modeli önermektedir. Temelde her kültürü eşit sayan ve bugüne kadar gelen kültürler arası eşitsizliğe karşı adil bir politikadır. Bir arada yaşayan, yaşamak isteyen kültürlere karşı eşit mesafede olan, toplumda birey temel hak ve özgürlüklerine dayalı demokratik

rejimden beslenen çokkültürcülüğün siyasi dayanağı “çoğulculuk”tur (Ergil ve arkadaşları, 2005, 177-178). Çokkültürcülük, bir ülkedeki kültürel çeşitliliğin tanınması, ve bu kültürlerin yaşayabileceği bir siyasi ortamı önemser. Temel amaç kültürel çeşitliliği kaldırma ve ya yok etmek değil, yaşamasına ve güçlenmesine olanak sağlamaktır.

Çokkültürlülük ve kültürel farklılık aynı şeyler değildir. Kültürel farklılıklar değişik kültürel öğelerin çeşitliliğine dayanır. Fakat çokkültürlülükte sadece farklı kültürlerden ziyade farklı etnisite, din, kimlik gibi unsurlar da çokkültürlülüğün içinde barınır. Çokkültürlülük bütün bu kültürel farklılıkları içine alır. Çokkültürlülükteki amaç, bütün kültürleri ve farklı unsurları bir arada barındırarak çıkabilecek çatışmayı engellemektir. Bu çabalar bir arada barış içinde, eşit haklara sahip bireylerin toplumda huzurunu sağlamak içindir (Yakışır, 2009, 20-21).

Liberalizm’den yola çıkan Kymlicka (1998), çokkültürlülüğü ulusal ve etnik farklılık odaklı bir anlatımı tercih etmiştir. Kymlicka, “kültür”ü, “ulus” ya da “halk” kavramları ile eş anlamlı kullanmaktadır. Yani kurumsal olarak belli bir toprak parçasında yaşayan, ayrı bir dili ve tarihi paylaşan, soy bağları olan bir cemaatten bahsetmektedir. Ona göre: “...bir devlet, eğer üyeleri ya farklı uluslara ait (çokuluslu devlet) ya da farklı uluslardan kopup gelmişse (çoketnikli devlet) ve bu olgu bireysel kimliğin ve siyasi hayatın önemli bir yanını teşkil ediyorsa, o devlet çokkültürlüdür” (Kymlicka,1998, 48). Kymlicka’nın, liberalizm’den hareketle, eşitlik temelli argümanlar, tarihi argümanlar ve tarih temelli argümanlar ve kültürel çeşitliliğin içsel bir değer olarak görüldüğü argümanların örtüşmesiyle grup haklarının desteklenmesinin mümkün olduğunu göstermektedir (Carlson ve Rabo, 2011, 2).

Kastoryano, çokkültürlülüğü tanımlarken demokratik devletlerde bir grup bilinciyle hareket edebilen topluluklara has olarak ortaya çıkan politik bir örgütlenme olarak ifade etmiştir. Topluluklar kendi başlarına bir devlet olma bilincine sahip olmadıkları için milli bir nitelik de gösterememektedirler. Ancak farklılıklarının bilincinde oldukları için talepleri vardır ve bu siyasi bir ifade tarzıdır. Bu görüşe göre

çokkültürlülük, etnik ve kültürel hareketlenmelerin artmasından dolayı devletlerin kendi siyasal varlıklarını sürdürebilmek için uygulamaya çalıştıkları bir politika olarak görülmektedir (Say, 2013, 149).

Yanık (2012a)'a göre çokkültürlülüğün teorik arkaplanı şu şekildedir;

“Çokkültürlülük düşüncesinin oluşmasında toplumsal, siyasi,ekonomik, düşünsel ve kültürel gelişmelerin etkili olduğu; bu gelişmelere paralel olarak yaşanan dönüşümler ve değişimler sonucu çokkültürlülüğün şekillendiği ifade edilebilir. Çokkültürlülük düşünce olarak farklı kimliklerin, kültürlerin, etnilerin ve azınlıkların kamusal görünürlüklerinin sağlanmasını içermektedir. ... teorik olarak çokkültürlülüğün içerisinde farklı kimliklerin, dilsel ifadelerin ve kültürel yansımalarının farklılıklarını dile getirebilmesi sürecinde etkili olabilen uluslararası göç, küreselleşme, postmodernizm ve ötekileştirmenin sonucu olarak teorik zeminde ele alınabilmektedir. ... göç kavramı çokkültürlülük tartışmalarının temelini oluşturmaktadır.”
(Yanık,2012a, 91).

Yanık'ın bu tanımından hareketle, çokkültürlülüğün siyasi, ekonomik, düşünsel ve kültürel etkenlere bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Ayrıca çokkültürlülüğün işlevini farklı kimliklerin, kültürlerin, etnilerin ve azınlıkların kamusal görünürlüklerinin sağlanması olarak ifade etmiştir. Göç kavramı çokkültürlülük tartışmalarının temelini oluşturmaktadır ve bu etmen geçmişteki sömürgecilik faaliyetlerindeki göçlerden ayrılmaktadır.

Bazı ülkelerde “çokkültürlü” terimi, çeşitli sebeplerle, toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş, etnisiteden ziyade çok çeşitli sosyal grupları içine alacak şekilde oldukça geniş bir anlamda kullanılır. Bu kullanım ABD’de özellikle yaygındır ve “çokkültürlü” bir gündemin hamileri bu terimi sıklıkla engelliler, eşcinseller, kadınlar,

işçi sınıfı, ateistler ve Komünistler gibi grupların tarihsel anlamda ötekileştirilmelerini tersine çevirme çabalarını ifade etmek için kullanırlar (Kymlicka, 1998, 48).

Çokkültürlü ülkelerde milliyetçi akımlardan dolayı, mevcut sistemin “türdeşlik” iddiasının milliyetçiliğe kaynaklık ettiği ileri sürülmektedir. Diğer bir ifade ile, milliyetçilik politikasının itici gücünü, insanların yaşadıkları çevrelerdeki başka insanları aşağılanmalarını ya da saygı görmemeleri oluşturur. Dolayısıyla, egemen gruplar kendi hegemonyalarını, ezilen gruplara bir “aşağı” inancı yerleştirerek kurdukları kabulünden hareketle, eşitlik ve özgürlüğün, öncelikle bu imajın düzeltilmesinden geçeceği inanılır. Çokkültürlü politika, çokuluslu devlet içinde dayanışma ve birliğin, boyun eğdirme ile değil, “uzlaşma” ile sağlanacağıdır. Bunun da, “ortak değerler”in belirlenmesi ile mümkün olabileceğini dile getirir (Ergil ve diğerleri, 2005, 212-213).

Sarah W. Oelberg, çokkültürlülüğün amacını toplumu oluşturan bütün parçaların birbirine eşit olmasının sağlanması olarak ifade etmektedir. Bu ifadeyi şöyle açıklamıştır;

“Çokkültürlülüğün amacı ırk, etnik grup, millet bütün grupların tamamen eşit parçası olabileceği bir toplum oluşturmaktır. İdeal olarak bu toplum, kontrolün ve karar alma süreçlerinin eşit paylaşıldığı; standartların belli bir grup tarafından koyulmadığı bir toplumdur. Ancak öncelikle ırkçılığı, baskıyı ve nefreti ortadan kaldırmadan çokkültürlülük gerçekleştirilemez. Gerçek bir çokkültürlü toplum için daha gidilecek çok yol vardır. Şu anda varolan şey, kendi kimliklerini devam ettirmek, iktidar ve itibar için çabalamak, onay görmek ve kabul edilmek için mücadele eden birçok grubun oluşturduğu çok dilli toplamlardır. Her grubun eşit statüde olduğu ve her grubun kendi dilini ve kültürünü koruyarak büyük toplumu oluşturduğu, çok dilli, çok renkli çokkültürlü toplum idealine ulaşmak çok zor olacaktır. Ama bence hümanistlerin uğruna mücadele etmeleri gereken hedef bu olmalıdır.” (Ergil ve diğerleri, 2005, 213).

Bu tanımdan yola çıkarak çok kültürlülüğün toplumdaki bütün etnik köken ve kültürlerin bir bütün içinde eşit bir yaşam sürmesi gerektiğini çıkarabiliriz. Çokkültürlülüğün karşısındaki en büyük düşmanın ırkçılık, baskı ve nefret olduğu yine apaçık ortadadır. Şu an varolan şeyin aslında ideal bir çokkültürlü toplum olmadığı da açıkça belirtilmiştir.

Skeie (2013), çokkültürlülüğü açıklarken çoğulluk ve çoğulculuk(pluralism) üzerinde durmuştur. Çoğulluk kavramı genel olarak herhangi bir tür çokluğu ve çeşitliliği ifade etmek için kullanılır. Çoğulculuk(pluralism) ise belirli bir çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi ifade etmek için kullanılır. Başka bir ifadeyle çoğulcu, çoğulluğu severdir. Çoğulluktan söz ederken özel olarak sosyo-kültürel çoğulluktan bahsetmektedir. Bu geçmişte ve günümüzde toplum yaşamının bir özelliğidir. “Çokkültürlü toplum” ifadesi ile belirtilen şey çoğulluk halinin toplumsal düzeyidir (Skeie, 2013, 136-138). Ona göre kültür, çeşitliliğe dayalı bir birleşimdir.

Çeşitlilik, kültürü tamamlayan unsurlardan biri değil, onu aktif bir şekilde kuran şeydir. Modern çağda, özellikle 18. yüzyıl sonu ve 19. yüzyıl başlarında Avrupa’da ve başka yerlerde ulusal kültürleri homojenleştirme eğilimlerine karşın, tarihsel bilgi açıkça gösteriyor ki, eğer ulus devletler ve vatandaşları tarafından geriye dönük olarak yapılandırılmış ve tasarlanmış olmaları söz konusu değilse, bütün kültürler oluşumları itibariyle çeşitli ve melezdirler. Bu çeşitliliği artıran şeylerden birisi göçtür ve kentler daima göçmenlerin varış noktası olmuştur. Bu göçmenler, birkaç yıl içinde kentin yerleşik halkı ve vatandaşı haline gelirler. Kentlerin kimliği çok açık bir şekilde dinamiktir: Bu kimlik, geleneksel kültürlerin ifadesini daima yeni kültürel formların yaratılması ile dengelemiştir. Yeni kültürlerin şehre gelmesiyle birlikte şehrin kültürel yapısı mozaikleşmeye başlayarak kültürler iç içe yaşamaktadır (Ertürk,2011, 32).

Çokkültürlü bir toplumun vatandaşları arasında ortak bir aidiyet hissi geliştirilmeden istikrar sağlanması ve uzun süre ayakta kalması çok zordur. Çokkültürlü bir toplum bunu sağlayamayacak kadar çok çeşitliliğe sahip olduğu için, aidiyet hissi, etnik kökenli ya da kültürel, etnik ve diğer özelliklere dayalı olamaz. Politik yapıda olmalı ve politik topluluğa yönelik ortak bir bağlılığa dayanmalıdır. Üyeleri etnik bir grupta olduğu gibi doğrudan değil, ortak bir topluluğa üyelikleri dolayısıyla birbirine aittirler. Böyle olduğundan dolayı kişisel olarak diğer bazı üyelere nefret edebilirler, yaşam biçimlerinden hoşlanmayabilirler fakat bu topluluğun üyeleri olarak karşılıklı bağlılıkları etkilemez. Bağlılıkları kişisel, etnik ya da kültürel değil topluluk bilincinde olur ve aidiyetleri güçlü olur (Parekh, 2002, 434).

Yıldırım (2016), toplum tarafından azınlık olarak ifade edilen grupların farklı olmasını sağlayan özgün karakteristik özelliklerin, toplumsal süreklilik için korunmalarının ve geliştirilmelerinin sağlanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunda da en büyük rolün toplumda daha güçlü bir yere sahip olan çoğunluğa düştüğünü belirtmiştir. Devletin çatısının altında farklı diller, dinler, etnik gruplar, kültürler hatta özyönetim bölgelerinin olmasının zemininin sağlanmasının devleti zayıflatmayacağını, hatta güçlendireceğini ifade etmiştir. Böylece bu ilkeyi benimseyen devletlerde çokkültürlülük bir durum betimlemesi olmaktadır. Ayrıca ona göre bünyesinde birden fazla din, dil ve etnik unsur barındıran tüm devlet ve toplumların çokkültürlülüğü benimsemeleri hem siyasal açıdan hem de insan haklarının korunup güçlendirilmesi açısından en iyi seçenektir.

Modern toplumlarda kültürel çeşitliliğin aldığı farklı biçimler arasında üç tanesi çok yaygındır. Bunlardan *birincisi*; üyelerinin çoğunun geniş ölçüde ortak kültürü paylaşmasına rağmen, bazıları ya yaşamın belli alanları hakkında farklı inanç ve uygulamaları kabul eder ya da kendilerine özgü, göreceli olarak farklı yaşam biçimleri geliştirir. Eşcinseller, geleneksel olmayan yaşam biçimlerine veya aile yapısına sahip olanlar, sanatçılar, sosyetik uluslararası yöneticiler bunlara örnektir. Hepsi toplumun baskın anlam ve değerler sistemini paylaşır fakat bunun içerisinde kendi değişik yaşam

tarzları için yer açmaya çalışır. Alternatif bir kültür oluşturmaz, var olanı çoğaltmaya çalışırlar. *İkincisinde*; toplumun bazı üyeleri baskın kültürün bazı merkezi ilke veya değerlerine fazlasıyla eleştirel yaklaşır ve bunları uygun biçimlerde yeniden oluşturmaya çalışırlar. Örneğin feministler topluma işlemiş ataerkil önyargılarına, çevreciler insan merkezli teknokrat önyargılarına saldırır. Bu ve diğer gruplar var olan kültürün temellerine saldırdıkları için alt kültür de değillerdir, kendi değer yargılarına göre yaşayan farklı kültürel gruplar da. Bunlar sadece baskın kültürün yeniden yapılandırılması gerektiğini savunan entelektüel bakış açılarıdır. Parekh (2002), buna “*görüngesel çeşitlilik*” demektedir. *Üçüncü* olarak, modern toplumların çoğunda sahip oldukları kendi inanç ve uygulama sistemlerine göre yaşayan bilinçli ve iyi örgütlenmiş topluluklar bulunur. Bunlara Yahudiler, Çingenerler örnek gösterilebilir. Ayrıca çeşitli dini cemaatler, yerli halklar gibi belirli bölgede yaşayan kültürel gruplar örnek gösterilebilir. Buna toplumsal çeşitlilik denilebilir. “Çokkültürlü toplum” ve “çokkültürlülük” terimleri genel olarak bu üç çeşitlilik tipini ya da son ikisini barındıran toplumlar için kullanılır. Bu üç çeşitliliğin birçok ortak özelliği olmasına rağmen önemli farklılıkları vardır (Parekh,2002, 6-7).

Kimlik iddiaları ve kültürel özgürlüklerin savunulmasının günümüzdeki ortak taleplerin önemli bir faktörü olduğunu vurgulayan Doytcheva (2016), demokratik toplumlarda ortak taleplerin kamu yaşamının merkezinde olması gerektiğini belirtmiştir. Fakat bu talepler siyasi istikrar ya da toplumsal uyum adına duymazdan gelinebilmektedir. Bundan dolayı, bu taleplerin tanınmasında modern toplumun çokkültürlülüğü benimsemesi oldukça önemlidir. Çokkültürlülük ona göre; “*Kamusal alanda farklı kültürlerin adil biçimde ifade edilmesi projesi olarak tasarlanmıştır ve savunucularına göre dünyadaki kimlik hareketlerinin, aynı siyasi örgütlenme içinde farklı kültürel ufuklara sahip nüfus topluluklarının barışçı bir şekilde bir arada var olabilmelerini sağlayacak olan ilaçtır*”. Çokkültürlülüğün uygulanması ile birçok kazanım elde edilmiştir. Bunlarda en önemlileri, okul müfredatlarının gözden geçirilmesi, pozitif ayrımcılık, anadilin öğrenilmesi, çok dilli eğitim, giyim konusunda muafiyet ya da feminist ya da eşcinsellerin kimlikleri sonucunda elde ettikleridir (Doytcheva, 2016, 11-12).

Çokkültürlülük, bir toplumda kültürel olarak anlamlı farklılıklar gösteren sosyolojik kategorilerin var olması durumudur. Balı (2001), çokkültürlülüğü açıklarken bir toplumdaki demografik özelliklerden(ırk, dil, din, kültür vs.) başka, inanılan değerlerin ve adalet anlayışının farklı olmasının da çokkültürlülük olduğunu şöyle belirtmiştir (Balı, 2001, 205);

“Bir toplumun çokkültürlü olması demek sadece o toplumun üyeleri arasında mevcut fiili yaşantı (örf-adet, gelenek, görenek) bakımından bir farklılığın değil, aynı zamanda farklı kültüre mensup olmak hasebiyle, benimsenen, kendilerini bağlı gördükleri, uymakla yükümlü hissettikleri etik değerler ve dolayısıyla inandıkları bu değerlerle uyumlu olarak gerçekleşmesini arzuladıkları adalet anlayışları arasında da bir farklılığın bulunduğu anlamına gelir”.

Taylor, çokkültürlülük politikasından bahsederken 2 çeşit politikadan örnek vererek açıklamıştır. Bunlardan birincisi hakların ve yetkilerin eşitlenmesini belirten, bütün vatandaşları eşit kabul eden evrenselci politikadır. İkincisi, herkesin eşsiz kimliğinin tanınmasını sağlayan eşitlikçi tanınma politikası ya da farklılık politikasıdır. Birinci türdeki gibi bir politika bütün vatandaşları eşit kabul eder fakat aradaki farklılıkları görmez. “Farklılık politikası” ise gerçek anlamda eşitliğe ulaşmak için gerçekte farklılaşmış bir muameleyi gerektirdiğini belirtir. Bu noktada arada fark olduğu aşıkardır. “Eşit haysiyet” politikasına göre bütün insanlara eşit değer verilmesi gerektiği fikri ortaya atılmıştır ve vatandaşların birbirinden farklılık taşıyan dikkate alınmayarak ayırım gözetilmemeye çalışılmıştır. Fakat “farklılık politikası” ile tam tersine farklılıklar ön plana alınmış ve ayrı muamele görmeleri gerektiği belirtilmiştir. Eşit haysiyeti savunanlara göre farklı muameleyle azınlıklar kendi kültürel bütünlüklerini korumak için diğerlerini dışarıda tutacaktır. Farklılık politikasını savunanlara göre ise “eşit haysiyet” politikasının uygulanması, insanları tek bir kalıba sokmaya itecek ve azınlık kültürlerin ya da bastırılmış kültürlerin yabancı bir şekle girmesine neden olacaktır. Taylor’a göre kimlik özlemi, en temel insan

gereksinimlerinden olduğu için “farklılık politikası” sadece farklılıkları dikkate almakla kalmamalı, farklılıkların eşit değerde olduğunu kabul etmelidir (Doytcheva, 2016, 57 ; Say, 2013, 151).

Çokkültürlülük, mantalite olarak farklı kültürlerin, kimliklerin ve azınlıkların kamusal anlamda tanınmasının sağlanmasını içermektedir. Ayrıca çokkültürlülük “ötekileştirilen” grupların nasıl ötekileştirilebildiklerinin toplumsal ve düşünsel arka planının açıklanmasına teorik açılımlar sunmuştur. Farklı kimliklerin, dilsel ifadelerin ve kültürel yansımaların farklılıklarını dile getirebilmesi sürecinde etkili olan göç, küreselleşme, postmodernizm ve ötekileştirme çokkültürlülüğün düşünsel ve pratik arka planını oluşturmaktadır. Uluslararası göç, günümüz ile geçmişteki sömürgecilik dönemlerindeki göç olarak ayrılabilir. Günümüzde yapılan göçler genel olarak Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerine olmaktadır. Çokkültürlülüğün teorik çalışmaları da bu yoğun göçleri alan ülkelerde yapılmakta ve uygulanmaktadır. Aynı şekilde küreselleşme ile ilgili sorunların sıklıkla yaşandığı ülkeler yine bunlardır. Çokkültürlülük düşüncesinin şekillenmesinde önemli etmenlerden olan postmodernizmi siyasi alanda yarattığı eleştirel tavır sonucunda ulus-devletlerin sınırlayıcı özelliklerinin sorgulanabilmesine neden olmuş ve bireysel ve toplumsal kimliklerin özgünlüklerinin kamusal düzlemde görünür hale gelmesine kaynaklık etmiştir (Yanık,2013, 102).

Günümüzde bir toplumda yer alan kültürel toplulukların siyasal düzeydeki talepleri ikiye ayrılabilir. İlki, bir devlet içindeki grupların kendi kültürlerine özgü yaşamalarına imkan sağlayacak düzenlemeleri kapsayan hizmet alma talepleridir. İkincisi ise kültürel grupların doğrudan özerklik istediği taleplerdir. Eğer aynı gruptan insanlar bir aradaysa ancak özerklik talebi istenmektedir. Fakat kültürel gruba ait insanlar genel olarak ülkeye dağılmışlarsa özerklik talebinden ziyade birinci türdeki bir siyasal örgütlenmeden daha fazla hizmet alma eğilimindedir. Bu her iki türden de siyasal taleplerin yer aldığı devlet örgütlenmesi isterse üyeleri arasında din, dil, kültür ve tarih bağı aramaksızın siyasal ve hukuksal eşitlik ilkesiyle aynı sınırlar içerisinde yaşamayı taahhüt edebilmektedir. Bir devlet içindeki farklı kültürlerin, kültürel

toplulukların, hukuksal ve siyasi düzeyde kabul görüp özgürce yaşamasını sağlayan politikaya, “çokkültürlülük politikası” denilmektedir. Tanım olarak da bir ulus-devletin içinde her biri ayrı kültüre sahip olan farklı kültürel toplulukların bir arada eşit imkanlara sahip olarak yaşayabilmesine çokkültürlülük denir. Çokkültürlülüğün çıkış noktası olan birlikte yaşama olgusunun ana düşüncesi; kültürel farklılıklara rağmen aynı devlete aidiyet duygusunun sürekliliğini sağlamaktır (Say, 2013, 138-139).

Kymlica, çokkültürlülük politikasının en yaygın sembolik formlarının sekiz uygulamadan oluştuğunu ifade eder. Bunlar (Damgacı, 2013, 9);

1. *Çokkültürlülüğün anayasai mevzuat ya da parlamento tarafından onaylanması.*
2. *Medyada lisans alınırken etnik temsilin dahil edilmesi.*
3. *Çokkültürlü eğitimin öğretim müfredatına dahil edilmesi.*
4. *Kıyafetlere muafiyet tanınması*
5. *Kültürel aktiviteler için etnik grup organizasyonlarına maddi destek sağlanması.*
6. *Çifte vatandaşlığa izin verilmesi.*
7. *İki dilde eğitim için destek verilmesi*
8. *Dezavantajlı göçmen gruplar için pozitif ayrımcılık yapılması.*

Çokkültürlülüğün birbiriyle ilişkili olan üç farklı kategorik kullanımı mevcuttur. Bunlar; demografik-tanımlayıcı, ideolojik-normatif ve programlı-politik kullanımlardır (Damgacı, 2013, 10-11):

1. *Demografik-tanımlayıcı kullanımı: Çokkültürlü bir toplumun veya bir devletin farklı etnik kökündeki vatandaşlarının varlığını ifade etmek için kullanılır. Devletteki yapısal farklılaşma aslında kültürel çeşitliliği temsil eder.*
2. *İdeolojik-normatif kullanımı: Çağdaş toplumda farklı kültürel kimliklerin sosyolojik kuram ve etik- felsefe açısından tartışıldığı kullanımdır.*
3. *Programlı-politik kullanımı: Etnik çeşitliliği yönetmek için tasarlanmış programları ve politik girişimlerin bazı türlerini ifade eder.*

Bu tanımlamalara ek olarak çokkültürlülük, etnik çeşitliliğin varlığını kabul eder ve bireylerin el ele vererek kendi kültürlerini koruma, haklarını güvence altına alma ve paylaştıkları değerleri üstün tutmayı garanti eder.

Çokkültürlülüğün savunucuları olduğu kadar eleştiren ve karşı çıkanlar da vardır. Çokkültürlülüğün birçok sorunun kaynağı olacağı, çatışmaya ve bölünmeye sebep olacağı yönünde görüş bildiren yazarlar vardır. Çokkültürlülük onlara göre, toplumu bir millet olarak birleştireceği yerde sınıflandırarak bölmektedir. Toplum içerisinde “biz” ve “öteki” ayrımına yol açtığını belirten yazarlar, çokkültürlülüğün toplumu gitgide böldüğünü ifade etmektedirler. Çokkültürlülük karşıtları, bu kavramı “küresel kapitalizmin yeni bir tuzağı” şeklinde görmekte ve “milli birlik ve bütünlük ruhuna aykırı” olarak ifade etmektedirler (Kılıç ve Polat, 2013, 256). Çokkültürlülüğe karşı çıkan düşünürlerin görüşleri şu şekilde ifade edilebilir;

-“Çokkültürlü toplum, farklı etnik gruplar arasında kültürel çatışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çatışma beklentisinin gerisinde kültürlerin uzlaşması mümkün olmayan çelişkiler taşıdığı fikri yatmaktadır.”

-“Kültürel farklılıklar, etnik grupların yerleşik topluma uyumuna ve bütünleşmesine engel olmaktadır. Göçmenler, kendi kültürlerine aşırı bağlılıklarından dolayı, kendilerini toplumdan dışlamaktadır.”

-“Batı kültürü, örnek ve üstün bir kültürdür. Diğer kültürler, Batı toplumlarına katkı da bulunmak bir yana, hem yerleşik topluma hem de göçmen gruplara sorunlar çıkarmaktan başka bir işe yaramamaktadır.”

-“Entegrasyon sorunu, göçmenlerin tam veya sınırlı oranda asimilasyonu ile çözülebilir. Göçmenlerin ve azınlıkların özellikle kamusal alanda egemen değer ve normlara uymaları zorunludur” (Kılıç ve Polat, 2013, 256).

2.2.1. Ulus-devlet ve çokkültürlülük

18.yüzyıldan sonra Fransız İhtilali'nin gerçekleşmesinden itibaren yayılan özgürlük, adalet, eşitlik, cumhuriyet gibi kavramlar ile milliyetçilik gibi düşünceler hızla Avrupa'ya, oradan da tüm dünyaya yayılmaya başladı. Bu hızlı yayılış ile imparatorluklar, çok uluslu devletler yıkılmaya başladı. Yıkılan bu devletlerin parçalanmış kısımlarında ulusal devletler kurulmaya, varlıklarını sürdürmeye başladı. Bu etnik köken bakımından birbirine yakın insanların yaşadığı ulusal devletlerin sayıları çoğaldı (Arslan, 2014, 1).

Guibernau (2010b), ulusu “*ortak bir kültürü paylaşan, sınırları tartışmaya yer bırakmayacak biçimde belirlenmiş bir toprağa bağlı olan ve ortak bir gelecek projesi ile kendini yönetme hakkı iddiasıyla topluluk oluşturma bilincine sahip insan grubu*” olarak tanımlanmaktadır. Ona göre bir ulus-devlet, kendi azınlık ya da azınlıklarının kültürel farklılıklarını kabul edebilir. Fakat onların kendi kültürlerini geliştirmelerine, geleneklerinden olan kimi sosyo-kültürel unsurlarını sürdürmelerine izin vermeyebilmektedir. Buna örnek olarak İngiltere'nin Galler ve İskoçya'ya karşı tavrı örnek gösterilebilir.

Günümüzde devletlerin çoğu ulus devlettir. Ulus devletler, ülke sınırları içinde yaşayan bireyleri “yurttaşlık bağı” ile bütünleşmiş bir kitle sayan bir model olarak tanımlanmaktadır. Bireyler, birbirinden farklı kültürel aidiyetlere sahip olabilir, ama yurttaşlık hukuku (haklar, sorumluluklar ve görevler) temelinde denen siyasal ortaklığın üyesi olarak kolektif bir kimliğe de sahiptirler. Aksi halde ulus ve ulusal birlik sağlanamaz. Dolayısıyla, ulusal devlet için ulus/millet, homojen bir siyasal toplumdur. Ne var ki, özellikle son yüzyılda yaşanan uluslarüstü siyasal ve ekonomik örgütlenmeler, ülkelerarası yoğun göç, kırsal ekonominin çözülüp kentlere farklı diledin ve etnik grupların yığılması, ülke nüfuslarını farklı kültürel aidiyetleri içeren "çokkültürlü" bir niteliğe büründürmüştür. İstatistiklere göre bugün dünyada var olan 184 bağımsız devletin bünyesinde 600 dil grubu ve 5000 etnik grubun olması, ulusal

birlik ihtiyacının artık homojenlik kavramı çerçevesinde değil, çokkültürlülük çerçevesinde yeniden kurgulanması gereğini doğurmuştur (Ergil ve diğerleri, 2005, 174-175).

Batılı devletlerde göçler ile kendini gösteren veya imparatorluk ve sömürgecilik zamanlarından kalan farklı etnik ve kültürel grupların, uyum içinde birlikte yaşamalarını sağlamak, sosyal ve siyasal bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülüğün olgusal olarak ortaya çıkması durumunun, karşı karşıya kalınan problemlerin üstesinden nasıl gelineceğın kuramsal çerçevesinin sunulmak istenmesinden dolayı olduğu söylenebilir. Bu da ilk defa Avrupa’da ortaya çıkan ve amacı tüm farklılıkların tek bir potada eritilerek ortak bir tarih ve kültüre dayalı bir ulus yaratmak olan “ulus-devlet” düşüncesine karşı günümüzde ciddi bir meydan okumadır. Çoğunlukla “çokkültürcülük” olarak adlandırılan bu meydan okuma, aslında özü itibariyle toplumda her türlü tekdüzeliğe karşı olan “çeşitlilik” olgusuna dikkat çekmektedir (Canatan, 2009, 80).

Çokkültürlülük bağlamında ulus-devletlerin çağımızdaki gelişimi dikkate alındığında İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra bir değişim yaşandığı gözlemlenmektedir. Ulus-devletlerin ayırıcı özelliği olan merkezileşme yavaş yavaş terkedilmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda devletlerin dil ve nüfus politikaları da değişmeye başlamıştır. Asıl değişme ise Kanada ve Avustralya’daki çokkültürlülük politikalarının ilan edilmesinin ardından hızlanmıştır. Avrupalı devletlerin homojen toplum iddiaları da yavaş yavaş bırakılmıştır. İspanya’nın özerk bölgelere ayrılması ya da Fransa’nın merkezileşmesi buna örnektir. Böylece homojen topluluk iddiaları olan Avrupalı devletlerde mikro düzeydeki gruplar kimlik tanımlamalarında daha çok dikkat toplamıştır. Günümüzde mikro örgütlenmelerdeki çeşitliliğin günden güne artması, tüm dünyada farklılıklara önem verildiğini göstermektedir (Say, 2013, 155).

Çokkültürlülüğün ulus-devletlere karşı olduğuna dair görüşler mevcuttur. Kanada örneğinden yola çıkacak olursak, Kanada'nın çokkültürlülük politikası evrenselci ve demokratiktir. Devlet vatandaşları için temel hak ve özgürlüklerden başka kültürel özgüllüklerin tanınmasını da garanti altına almıştır. Bu herkesin kendini Kanada'ya ait hissedebilmesi için bu halkların çeşitli kimliklerinin de bir yeri olması gerektiği düşüncesine dayandığı için evrensel bir politikadır. Fakat çoklu bir milli kimlik tasarlama, milli kimliğin tarihsel temellerini ve onu temsil eden kurumların da yeniden gözden geçirilmesini gerektirir. Kanada, daha önce kesintisiz bir milli kuruluş dönemi yaşamamış olduğu için bunu uygulaması kolaydır. Fakat başta Avrupalı devletlerin tarihlerinin çok eskiye dayanması ve laiklik yapılanması içinde oldukları için bu devletlerde oldukça zordur. Günümüzde, eski asimilasyoncu düşünce yerine çokkültürlülük düşüncesini getirmiştir. Çokkültürlülük günümüzdeki ulus-devletlerde bazı sorular sormaktadır. Bu sorulara örnek olarak: “*neden çoğunluğun dini ayrıcalıklı olsun?*”, “*neden sadece milli yurttaşlık hakkı olsun?*”, “*okullarda ne öğretilmeli?*” soruları verilebilir. Bunlar çokkültürlülüğün getirdiği pratik sorulardır (Doytcheva, 2016).

Marjinalite tecrübesi olan etnik grup üyeleri, toplumda az paya sahip olduğunu düşünen ve toplumdan uzaklaşmış bireyler olabilirler. Birincil kimliklerini kaybedenlerin kendilerini gerçekleştirmekten ve toplumda işlev görmekten yoksun vatandaşlar olup siyasi ve sosyal olarak daha da uzaklaşmaları ve yabancılaşmaları olağandır. Bundan dolayı bireylerin haklarını korumak ve onları etnik ve kültürel gruplara bağlılığını sağlamak siyasi demokrasinin işidir. Bireyler demokratik tutum ile hem ulus-devlete hem de kendi etnik gruplarına bağlılıklarını sürdürürler (Banks,2013, 6).

2.2.2. Küreselleşme ve çokkültürlülük

Küreselleşme konusu son zamanlarda, dünyada çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Kimi yazılar olumlu yanlarını kimi yazılar ise küreselleşmenin uluslar arası açıdan olumsuz özelliklerine dikkat çekmektedir. Küreselleşme, “*Uluslar arasında artan ilişki, iletişim ve etkileşime bağlı kalarak bilgi, sermaye, mal, kültür, insan vb. kaynakların dolaşımındaki artışı, insanla ilgili konuların ön planda olduğu bir süreci...*” ifade etmektedir. Medeniyetler ve uluslar arasındaki iletişim ve etkileşim, küreselleşme ile iyice artmıştır. Her ulus ve kültür, karşılaştığı yeni kültürlerden etkilenmiş, bazı öğelerini de almıştır. Kültürler arası etkileşim doğal bir süreçtir. Bugün yeryüzünde saf ve etkileşimden uzak kalmış bir kültürden bahsetmek zordur (Şişman, 2008, 300). Küreselleşme, hem dünyanın küçülmesini hem de bir bütün olarak dünya bilincinin güçlenmesini sağlamaktadır.

Küreselleşme, insan faaliyetlerini bölgeler ve kıtalar arasında genişleten, arada bağlantı kuran ve insan ilişkilerinde zaman-uzam sürecini ön plana çıkaran bir süreçtir. Sürecin bu şekilde algılanması, günümüzün toplumsal ilişki biçimlerinin her çeşidinin birbirine bağlanmaya başladığı, yani aslında kendi sınırları içinde izole bir toplumsal yaşamın olmadığını ifade etmektedir. Küreselleşme süreci ile birlikte sınırlar arası kurulan bağlantılar rastlantısal değildir. Devletler ve topluluklar sürekli etkileşim halindedir. Özellikle ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler ile fikirlerin, bilgilerin, ürünlerin ve insanların küresel yayılımının hızı oldukça artmıştır. Böylece küresel ile yerel birbirine iyice birbirini etkilemiş ve bağımlı olmuştur. Küresel konular ile yerel konular arasındaki sınır bundan dolayı kesin olarak çizilememektedir. Küreselleşmenin kültür ile ilişkisi üzerine yapılan tartışmalarda küreselleşmenin tüm dünyada kültürü homojenleştirdiği ve evrensel tek bir kültürün oluşmaya başladığını iddia edenler ile evrensel tek bir kültürün olmayacağı ileri sürülmektedir. Birinci görüşe göre küreselleşme dünyadaki var olan kültürlerin çeşitliliğini yansıtmamaktadır. Fakat ikinci görüşe göre küreselleşme ile gittikçe daha da çeşitlenen bir popüler kültürün ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Kellner, günümüz küreselleşmesinin hem aynılık ve homojenleştirici etkilerinin hem de farklılık, melezlik, heterojenlik gibi birbiriyle zıt eğilimlerin karışımı olduğunu söylemiştir. Küreselleşme bir taraftan küreselleşmiş bir kitle kültürü yayarak her yerde aynılık yaratmıştır. Fakat diğer yandan küreselleşmiş

kültür melezliği ve farklılığı artırarak desteklemiştir. Bundan dolayı kültür ve küreselleşmenin ilişkisi incelenirken tek yönlü ve kalıplaşmış ifadelerden kaçınılması gereklidir (Durdu, 2009, 51).

Çağımızın en önemli özelliklerinden birisi küreselleşme süreçlerinin güçlenmesidir. Çokkültürlülük “*uzak yerelliklerin, yerel olayların millerce uzağında gerçekleşen olaylarla ilişkilendirildiği, dünya çapındaki toplumsal ilişkiler bağının yoğunlaşması*” dır. Zaman ve mekan yeniden tanımlanmış ve mekanın fiziki sınırlarının algılanış biçimleri de değişmiştir. Küreselleşmeye üç ana bakış açısıyla yaklaşılabilir. İlki, siyasal alanın, sınırları belli bir alanda egemen birimlerin yönettiği uluslarüstü düzeyde hareket yeteneğine sahip ulus-devlet sisteminin küresel özelliği vardır. Buna göre ulus-devlet küresel alanda oldukça iyi bir siyasi aktör olmuştur. İkincisi, kapitalizmi ekonomik düzene ilişkin olarak kökten küreselleştirici rolüdür. Üçüncüsü, bilgi akışını süreklileştirerek düşüncelerin hızlıca yayılmasını sağlayan küresel bir topluluğun yaratılmasıdır. Küreselleşme ayrıca bireylerin yaşamına önemli bir boyut eklemektedir. Çünkü bireylerin ufuklarını genişletmekte ve kendi faaliyetlerinin sonuçları açısından yeni perspektifler açmaktadır (Guibernau, 2010a, 62- 63).

Küresel kültür beşe ayrılabilir. Bunlar şöyle ifade edilebilir; “*etnogörünüm (ethnoscapes), bununla insan akışını kastediyor (göçmenler, turistler, mülteciler, sürgünler, misafir işçiler); teknogörünüm (technoscapes). çok uluslu ve ulusal şirketler ile devlet kurumlarınca üretilen makinelerin akışını kastediyor; finansgörünüm (finanscapes), para piyasaları ve borsalardaki hızlı para akışlarını kastediyor; medyagörünüm (mediascapes), imajların ve bilginin üretilerek gazeteler, magazinler, televizyon ve filmler aracılığıyla dağıtımını içeren akış kastediliyor; ve ideagörünüm (ideoscapes) Batı Aydınlanmacılığının dünya görüşü öğelerini kapsayan devlet karşıtı ideolojilere ilişkin imaj akışı -demokrasi, özgürlük, refah.*” (Guibernau, 2010a, 64). Buna göre küreselleşmenin sonucunda kültürler üst üste binerek birbirine karışmaktadır.

Günümüzde farklı biçimlerde kültürel özgürlüklerin tanınması ile ilgili taleplerin ve kimlik iddialarının artması söz konusudur. Bunun kaynağı ise “küreselleşme”dir. Soğuk Savaşın sona ermesinden bu yana piyasaların genişlemesi, demokrasinin gelişmesi, kültürel malların, ulaşımın, iletişimin ve teknolojinin gelişmesi ile dünya küreselleşmektedir (Doytcheva, 2016, 9).

Günümüz toplumlarında kültürel varlıkların kabulü, çoğulculuk, kimlik ve tanınma istekleri toplumsal ve siyasal gündemde oldukça önemli yer tutmaktadır. Şüphesiz bir takım gelişmelerin sonucunda öne çıkan bu olgular siyasal alanın güncel konuları arasına girmiştir. Modernite sürecinden sonra karşımıza ulus-devlet merkezli homojen bir toplum kurgusu çıkar ve bu kurguda farklılık, çeşitlilik, çoğulculuk gibi olgulara yer yoktur ve çoğu zaman sisteme yönelik bir tehdit gibi algılanmaktadır. Modernite sürecinin etkisine girerek ulus-devlet modelini benimseyen toplumlarda görülen tek merkezli, tek kimlikli ve tek kültürlü inşa, bir çok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Farklı etnik ve kültürel topluluklar içeren ve göç alan devletlerde ortaya çıkan problemler ile 1960’lardan sonra modernite sürecine karşı sorgulama ve tepkiler gelmiştir. Bu yeni arayışlar sonucunda devlet yapıları esnetilmeye ve değiştirilip dönüştürülmeye başlanmıştır. Ortaya çıkan postmodernizm, moderniteyi sorgulayarak ve eleştirerek tekil yapıyı ve ulus-devlet yapısını yeniden gözden geçirmeye zorladı. Postmodern eleştiriler sonucu bastırılan, tanınmayan, yok sayılan topluluklar seslerini duyurmaya çalışmış ve birçok topluluk kimlik ve diğer haklarını kazanmak için mücadele vermiştir. Özellikle 1980’lerden sonra büyük hız kazanan bu ulus-devletin sorgulanma sürecinde küreselleşmenin rolü çok büyüktür. Küreselleşme özellikle, ekonomik, kültürel ve siyasal alanlardaki etkileriyle ulus-devlet üzerindeki baskıları artırırken öte yandan kimlik taleplerinin de sesini yükseltti. Çokkültürcülük tartışmalarının genel çerçevesi böyle bir sürecin siyasal ifadesi olarak ortaya çıkmıştır (Durdu, 2009, 57).

2.2.3. Çokkültürlülük-çokkültürcülük farkı

Çokkültürlülük ve çokkültürcülük terimlerinin her ikisinin de, İngilizcedeki karşılığı “multiculturalism” terimidir. Fakat Türkçede bu iki farklı kavramı ifade etmek üzere iki farklı terim kullanılmıştır ve iki farklı durumu ifade etmektedir (Yıldırım, 2016). Kelimenin sonundaki “-ism” takısı İngilizce’de “-cılık”, “-cülük” olarak Türkçeye çevrilmektedir. Örneğin racism, ırkçılık; humanism, insancılık; realism, gerçekçilik olarak çevrilmektedir. Bu doğrultuda Türkçe’ye de “Çokkültürcülük” olarak çevrilmesi beklenebilir. “Multiculturalism”, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir “tanınma politikası”nı yansıtmaktadır ve bir tavrı bir duruşu barındırmaktadır. Beklenenin aksine sonu “-ism” ile biten bir kavram olan “multiculturalism(çokkültürlülük)”, İngilizce’de genel ve tanımlayıcı bir anlamda kullanılmaktadır. Böylece çokkültürlülük, bir devlet içinde yaşayan farklı kültürler ve kültürel grupların var olduğunu belirtir. Bu anlamıyla çokkültürlülük, geçmişten farklı olan yeni durumu belirtmektedir. Yani diğer bir ifade ile çokkültürlülük, siyasal bir proje ve yine çokkültürlü bir toplumu ve onun farklılıklarını olumlu ve istenir bir tutum içinde kabul eden ideolojik ve normatif bir tavidir (Yanık, 2012a, 38).

Çokkültürlülük kavramsal bir gerçektir, çokkültürcülük ise çokkültürlülükten türeyen ve çokkültürlülükle karıştırılan bir kavramdır. Çokkültürcülük, çokkültürlü bir “politika”dır. Çokkültürlülük fenomeninin ortaya çıkmasının sonucu çokkültürcülüğü savunan bir tavidir (Yakışır, 2009, 24). Çokkültürlülüğün kaynağı, felsefi bir görüş olan çokçuluğa ya da çoğulculuğa(pluralism) dayandırılabilir. Çokkültürlülük, Batılı devletlerde ortaya çıkmış bir kavramdır ve sorunsal olarak yine Batı’nın bugün yaygın bir biçimde benimsediği liberal siyaset anlayışı ile düşünüldüğünde, kültürel çoğulculuk anlayışıyla birlikte düşünülebilir. Bu bağlamda çokkültürlülük, kökeni ne olursa olsun, farklı kültürel geleneklerin eşitlik temelinde aynı toplumun üyeleri olarak yaşayabileceğini ve böyle bir durumda sorun bulunmasının mecbur olmadığını belirten bir siyasi-toplumsal sistemin adı olarak düşünülebilir (Yıldırım, 2016).

2.2.4. Tarihte çokkültürlülük

Çokkültürlülük kavramı kullanım olarak günümüzde çok karşımıza çıkmaktadır. Fakat çokkültürlü bir toplumun varlığı çok eski tarihlere dayanmaktadır. Çokkültürlülüğü sömürge faaliyetlerine giriştiği 15. ve 16. Yüzyıla kadar dayandırılabilir çokkültürlülük ve çokkültürlü toplumu daha eskilere, çeşitli etnik, kültür, din ve dilden insanların yaşadıkları devlet ve toplum modellerine kadar götürebiliriz (Demirsoy, 2013, 17).

Balı (2011), batılı ülkelerin sömürge dönemlerinde sömürge ülkelerle kültürel etkileşim yaşadığını ve bu dönemde sömürge devletler üzerinde baskı kurulduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Farklı medeniyetler ve kültürler arasındaki ilk büyük etkileşimin sömürgecilik dönemi ile başladığını söylemek yanlış olmaz. Gerçekten de bu dönemde kültürleri birbirinden ayrı tutan setlerin yavaş yavaş yıkılmaya başladığını görüyoruz. Özellikle Batılı sömürgecilerin, sömürdükleri toplum üyeleri üzerinde, onların kültürlerini değiştirmek yönünde ciddi bir baskı kurmuş olduklarını söyleyebiliriz. Sömürgecilik dönemi sırasında kültürler arası ilişki ve etkileşim sadece sömürgeci toplumun kültürü ve sömürge toplumun kültürü arasında, değil, bu vesileyle kurulan, dünya çapındaki ekonomik ilişkiler ağı sayesinde, diğer başka kültürler arasında da söz konusu olmuştur” (Balı, 2011, 188-199).

Eski çağlardaki ve modern çokkültürlülük arasındaki en büyük fark bireyin konumudur. Eski imparatorluklardaki çokkültürlülük cemaati, modern çokkültürlülük ise bireyi ön plana almaktadır. Buna göre;

“Çağdaş çokkültürlülük ideallerini daha önceki çoğulcu politikardan ayıran ilk unsur, bu ideallerin bireyselci boyutudur. Çokkültürlülük, yalnızca bazı özel düzenlemelerden yararlanan birkaç tarihsel topluluğun değil kökeni ne olursa

olsun bütün bireylerin kültürel olarak tanınması projesidir. Tersine, çok milliyetli imparatorluklar zamanında kültürel farklılıklar kolektif örgütlenmelerle düzenleniyordu. Söz konusu farklılıkların tanınması değil, gerçekte imparatorluğu oluşturan, çoğu kez imparatorluktan önce de var olmuş olan az sayıda cemaatin tanınmasıydı. Osmanlı İmparatorluğu'nda fethedilen topraklarda yaşayan otokton halklar kendi yasaları ve kurumları olan yerel cemaatler (milletler) olarak örgütlenmişti. Ancak bu toplumlarda grubun dışında birey hiçbir şeydi. Kişilerin aidiyetlerini seçme hakları ya da değiştirme olasılıkları yoktu” (Doytcheva, 2016, 18).

Bu ifade yorumlanacak olursa, eski çokkültürlülük anlayışı toplulukları, cemaatleri tanıyarak örgütlenmeleri cemaatlere göre farklılaştırırdı. Modern çokkültürlülükte ise birey merkeze alınmıştır. Osmanlı Devletinden örnek verilen bu cemaati ve topluluğu merkeze alan çokkültürlülüğe karşın Osmanlı Hukuku'ndaki *“İslâm hukukunda hangi din, ırk, nesep, cins ve ekonomik sınıftan olursa olsun, herkesin can, mal ve ırz emniyeti esastır. Meşru bir sebep ve mahkeme kararı olmaksızın, kimsenin canına ve malına dokunulamaz”* ifadesinde etnik ve kültürel kimliğine bakılmaksızın Osmanlı Devleti'nde bireyin can, mal ve namus güvenliğinin, din, ibadet, vicdan ve düşünce hürriyetinin olduğunu belirtilmiş; kimsenin Müslüman olmak için dahi zorlanmadığını ifade etmiştir (Demirsoy, 2013, 19-20).

2.2.5. Dünyada çokkültürlülük

Fransız İhtilali ile birlikte ilan edilen yeni siyasi görüş ile geleneksel olarak soy, ırk, ve cinsiyete dayalı tabakalaşma yerine vatandaşlık kavramı öne sürülerek insanlık onuru adını büyük bir adım atılmıştır. Ayrıca insanlar arası eşitliği amaçlayan bu evrensel vatandaşlık statüsü ulus-devletlerin olduğu yerlerde, millet kavramının aynı topraklar üzerindeki sayısız kültürel öğeyi hakim unsur yönünde değiştirmeyi, tesviye

etmeye dayandığı görülmüştür. Böylece eşit muameleyi kazanmak adına bazı kültürel öğelerden vazgeçmek zorunda kalmaya zorlanmak, Fransız Devrimindeki bütün bu olumlu fikirlerin yara almasına yol açmıştır. Ulus-devletlere karşı eşitlik anlamında itirazlar da bu tesviyeci unsura karşıdır (Aktay, 2001).

Dünyada toplumsal yapı içinde farklı olduğunu iddia eden insanların, farklılıklarını muhafaza etmek ve devam ettirmek için kimliklerinin tanınmasını istemeleri, çokkültürlülük konusunu gündeme getirmiştir. 1960'larda ABD'de toplumsal çeşitlilik artmış, insan hakları ve azınlık hakları konuları ve kadınların eşit hak ve olanak taleplerinin artması üzerine, bu gruplara yönelik ırkçılık, baskı ve cinsiyetçiliğin farkına varılmıştır. 1970'lerde kavram olarak ortaya çıkmış ve tartışılmaya başlanmıştır. 1980'ler ve 1990'larda ise çokkültürlülük bilimsel olarak çalışmalara konu olmaya başlamıştır (Başbay ve Bektaş, 2009, 33).

ABD, kuruluş felsefesiyle paralel olarak farklı kültürleri bir arada yaşatabilme politikasını uygulama iddiasındadır. Dünya'nın her tarafından gelen insanlar, istedikleri sürece kendi dillerini, kültürlerini, dinlerini yaşama imkanı bulma ve bunları sergileme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca diğer ulus-devletlerin çoğunun aksine ABD'de vatandaşlık, kan bağıyla değil toprak bağıyla tescillenmektedir. Yani ABD sınırları içerisinde dünyaya gelmiş olmak, bir insanı bu ülkenin vatandaşı yapmak için yeterlidir ve ABD vatandaşlarının her hakkını kullanmasını sağlamaktadır. Bu da kültürel kökenin tanınması ve bir arada yaşaması konusunda uygulanan bir takım politikanın parçasıdır (Aktay, 2001).

Çokkültürlülük bir siyasi proje olarak ilk defa Kanada'da, 1970'li yıllarda ulusal azınlıkların ve göçmenlerin kültürel, etnik, toplumsal ve siyasi taleplerine bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Doytcheva, 2016, 12). Bu dönemin başbakanı Pierre Trudeau, çokkültürlülük teriminden sıklıkla bahsetmesine rağmen, Kanada bir süre daha çift kültürlülük ilkesine devam etti. Çokkültürlülük, 1960'lı yıllarda, Avrupa'ya göç eden

grupların kültürel ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır (Damgacı, 2013, 9). Kanada'nın ardından Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da bu kavram devreye girmiştir. 1980'lerden sonra oldukça detaylı bir şekilde gündeme gelen çokkültürlülük diğer Avrupa ülkelerinde de uygulanmaya konmaya başlamıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra meydana gelen yoğun göç hareketleri ile çeşitlenen etnik yapı, buna zemin hazırlamıştır (Canatan, 2009, 83). Farklılıklar konusundaki problemleri büyük oranda çözüldüğünü iddia eden ülkeler arasında en meşhurlarından birisi Kanada'dır. Kanada, farklılıklara karşı problemleri çözmek için "çokkültürlülük" politikasını uygulamaktadır. Bu politika ile tüm farklılıkların potansiyellerini kabul etmiş, bu farklılıkların toplumla bütünleşmelerine ve sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik konularda etkin katılımlarını ve görev almalarını sağlamak üzere teşviklerde bulunduğunu iddia eden bir ülkedir. Kanada'yı diğer devletler arasında farklı kılan bu "çokkültürlü tek devlet" politikası sistematik bir çerçeveye oturtulmuştur. 1971 yılında Kanada'nın aldığı ve 4 karar şu şekildedir (Özensel, 2012, 64); "

1. Kendi kimliğini ve farklılığını devam ettirmek isteyen her gruba izin verip yardım eder. 2. Kültürlerini geliştirme ve aynı zamanda Kanada toplumunun bir parçası olma konusunda her topluma yardım eder. 3. Toplumunu oluşturan unsurları bir arada tutarak yaratıcılığı gösterir. 4. Göçmenlere Kanada'daki dilleri öğretmede yardımcı olur".

Kanada, her bireyi "eşitlik", "takdir etme" ve özellikle "katılım" temelinde bütünleştiren bir politika uygulamaya çalışır. Kanada için öncelikle "katılım" kavramını uygulamaya çalıştığı söylenebilir. Kanada tüm yurttaşlarının mevcut farklılıklarını kendi öz değeri olarak görür ve bu farklılıkların kendilerini tanıtmalarına, kültürlerini devam ettirmelerine devlet olarak maddi ve manevi destek verir. Bu kadar farklılığın bir arada yaşadığı Kanada'da, birlikteliğin asıl etmeni, tüm farklılıkların katılımlarının ve takdir edilmelerinin sağlanmasıdır. Slogan olarak seçilen "*Gücümüz sahip olduğumuz farklılıklardır; 169 ülke, 500 etnik grup*", bu ifadeyi destekler niteliktedir. Ve aynı şekilde Kanada çokkültürlülüğünün en önemli unsurlarından biri vatandaşlık konusudur. Kanada devleti, vatandaşlarından ulusal bir vatandaşlık ile bir kimlik tanımında bulunmayan "*sosyal vatandaşlığı*" referans olarak bir politika izlemektedir. Kanada

çokkültürlülüğü, sosyal vatandaşlıkla işleyen bir süreçtir. Yani aslında vatandaşlık bilincinden başka bir şey değildir. Kanada Yurttaşlık Formu'nda vatandaşlık bilinci ile ilgili şu öğeler vardır (Özensel, 2012, 67); “1. Eşitlik ve hakkaniyet inancı 2. İstişare ve Diyalog inancı 3. Uzlaşma ve hoşgörü 4. Çeşitliliğin Desteklenmesi 5. Şefkat ve cömertlik 6. Doğal çevreye tutkunluk 7. Özgürlük, barış ve şiddete dayanmayan değişim”.

Avrupa'da çeşitlilik olgusu en az üç kaynaktan beslenmektedir. İlk kaynağı tarihi çok eskilere dayanan yerli azınlıklardır. Ekseriyetle ulusal azınlıklar olarak söz edilen bu grupların yansıttığı kültürel çeşitlilik, belli bir toprak parçasında yaşayan kültürlerin, bir devlet bünyesine alınmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu topluluklar genel olarak kendilerini çoğunluk kültüründen ayrı tutmak ve kendi kültürlerini korumak istemektedirler. Avrupa'daki çokkültürlülüğün diğer bir kaynağı göçmenlerdir. Uluslar arası göçlerden meydana gelen bu olgu, zamanla o göçmenlerin evlilik kurması ve o bölgeye yerleşmeleri ile farklılık unsuru olmaktadır. Diğer bir unsur da Avrupa Birliği içerisindeki serbest dolaşım sonrası yaşanan iç göçlerdir. Ayrıca Avrupa'da dini bakımdan da çeşitlilik oldukça fazladır. Avrupa, dini reformlardan sonra dini anlamda oldukça çeşitlilik barındırmaktadır. Yahudilik, Hristiyanlık, Müslümanlık, Hinduizm, Budizm gibi dinlerden ziyade bir de bu dinlerin kendi içlerinde mezhepsel ayrılıkları devreye girince dinsel açıdan oldukça çeşitli bir toplum yapısı meydana çıkıyor. Böylece, kaynakları ne olursa olsun Avrupa çokkültürlü bir toplumsal yapıya sahiptir (Canatan, 2009, 82).

İmparatorluk geçmişinden dolayı farklılık politikasına sahip olan İngiltere'nin çokkültürlü yapısını, imparatorluk dağıldığında sömürgelerinden gelen kişiler oluşturmuştur. İngiltere, sahip olduğu demokrasi geleneği ve topluluklardan önce bireye öncelik verdiğinden dolayı çokkültürcü politikaya dikkatli yaklaşmıştır. 1800'lü yıllardaki Sanayi Devrimi'yle kurulan fabrikalarda ihtiyacı karşılamak için sömürge topraklardan getirilen işçiler, İngiltere'nin çokkültürlü yapısının en büyük kaynağıdır. Ayrıca 2. Dünya Harbi sonrası bağımsızlığını kazanan sömürgelerdeki idare

görevlerdeki İngiliz asıllıların tersine göç etmesi de toplum yapısının çeşitli olmasında rol oynamıştır. Bunlara ek olarak, İngiltere tarihin her döneminde göç alan bir ülkedir ve eski sömürgelerinden olan Hindistan ve Pakistan'dan iş bulmak amacıyla İngiltere'ye özellikle 2. Dünya Harbinden sonra yoğun bir göç yaşanması sonucu ülkedeki göçmen oranları oldukça artmıştır. Bu durum İngiltere'nin günümüzdeki çok kültürlü yapısını biçimlendirmiştir. Bir politika olarak çokkültürcülük ise etnik azınlıkların, eğitim özgürlükleri çerçevesinde şekillenmiştir. Etnik azınlıklara kendi okullarını kurma, ana dilde eğitim, kamusal alanda kültürel simgelerinin kullanımı, dini günlerin tatil edilmesi ve siyahi tarihinin okullarda öğretilmesi gibi istekleri, İngiltere'deki çokkültürcülük politikasının ana unsurlarını oluşturmaktadır. İngiltere, diğer Batılı devletlerden önce “ırklar arası ilişkilerin uyumlu hale getirilmesi” düşüncesi kapsamında bir politikayı uygulamıştır. 1976 yılında ırklar arası eşitlik konusunda kurulan bağımsız bir komisyonla ayrımcılığa karşı mücadele edilmiştir. Ülkedeki azınlıklara kategori olarak ayrıcalık vermeyi reddeden İngiltere, etnik azınlıkları hoşgörü değerleri temelinde kurulmuş birçok ırklı toplumun bileşenleri olarak görmüştür. Göçmenlerin ve etnik azınlıkların, kamu alanında geleneksel pratiklerini uygulamalarına izin veren yasal önlemler ortaya çıkmıştır. Buna örnek olarak İngiltere'deki Müslüman azınlığın ibadetlerini gerçekleştirmek için şehirlerde cami, mescid gibi yapıların inşasını ve ibadetlerinde kolaylıkların sağlanmasında devletin destek vermesi ya da Polonya asıllı azınlığın kendi dillerinde gazete basmalarına imkan tanınması bu yasal önlemlere örnektir. Tüm bu olumlu gelişmelere karşın 11 Eylül 2005 yılındaki bombalama olaylarından dolayı çokkültürcülüğe karşı inanç zedelenmiştir (Yazıcı, 2013, 33).

Fransa'da çokkültürlülük geniş kitlelere ulaştırılamamıştır ve olumsuz bir tutumla karşılaşmaktadır. Çünkü Fransa'da, kültürel farklılığın tanınmasının tarihi değerlere ters düştüğü iddia edilmektedir. Fransız Milliyetçilik tanımının bir ilkesi olan” Ben Fransız'ım diyen Fransızdır” ifadesi ile, Fransa'da “iradi milliyetçilik” uygulanmakta ve üst kimlik oluşturularak toplumsal bağ geçmişten bugüne bu şekilde sağlanmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2008, 327). Bundan dolayı çokkültürcülük çoğu zaman ayrılıkçaların, cumhuriyet geleneğine uzak olanların ya da Anglosakson'ların

icadı olarak görülmektedir. Fransa’da, kültürel özgürlüklerin tanınması düşüncesi, vatandaşlığın evrensel ve özgürleştirici olması; devlet ve vatandaş arasındaki araçların reddi ve laiklik gibi Fransa’nın tarihi değerleriyle çatışır. Fakat bir şekilde Fransa’da çokkültürlülük düşüncesi kendine yer bulabilmiştir. 1990’lı yılların başlarında araştırmacıların, cumhuriyetçi duruşun hala mümkün olup olmadığı, alternatif olarak kültürel demokrasiye bırakılmasının uygun olup olmasıyla ilgili çalışmaları ile gündeme gelmiştir. Sömürgecilik sonrası Fransa’ya doğru oluşan göç sonrası, eski sömürgelerden çok sayıda göçmen Fransa’ya gelmiştir. Fransa resmi olarak çokkültürlülük politikası uygulamamıştır. Cumhuriyetçi tutum ile siyasi hayatta, toplumda ve okullarda laiklik yasasında olduğu gibi bir değerler sistemi vardır. Fakat pozitif ayrımcılık politikaları uygulanmıştır. Teşvik etme yoluyla milli devlet, seçmeli müdahale ilkelerini benimsedi. ZEP(Öncelikli Eğitim Bölgesi) ve ZUS(Hassas Kentsel Bölgeler) ile bölgesel pozitif ayrımcılık uygulamaları gerçekleştirmiştir. Bölgesel pozitif ayrımcılık ile ırk ayrımcılığı ve yerel demokrasinin gelişmesi, aslında cumhuriyetçi prensiplere karşı bir duruştur. Ayrıca Fransa’da özel kimlikler devlet desteği alamaz (Doytcheva, 2016, 76-79). Vatandaşlık görevleri, toplumsal bağ ve kültür gibi yasal siyasi ideallerin hizmetindedir.

Almanya’da ise, kültürel fark tanındığı halde vatandaşlık çok da özendirilen bir şey değildir. Dolayısıyla farklılıkların Alman kültürü içinde erimesi çok da teşvik edilen bir şey değildir. Çokkültürlülük gerçeğine bakış açısı ABD’ye benzemektedir fakat vatandaşlık bağı ABD’den farklı olarak kan bağı iledir. Almanya’da dolayısıyla vatandaşlık bağından ziyade, kan bağı çok daha önemli bir unsurdur. Bu kan bağı ilkesi Almanlara nerede olursa olsun Almanya vatandaşı olmak hakkı vermektedir. Öyle ki 3 kuşaktır Almanya’da yaşayan Türkler, kültürel anlamda rahat ve toleranslı bir şekilde yaşamalarına rağmen çok zor şartlarda vatandaşlık statüsüne geçmektedir. Fakat vatandaşlık statüsüne geçenler bile “yabancı” statüsünden yer yer kurtulamamaktadır. Türkler ve diğer göçmenler, Alman kültürünü, Alman devletiyle ilişkilerini sağlıklı yürütmek için öğrenmeye zorlandılar fakat kendi kültürlerini terk etmeye ve Almanlaşmaya kesinlikle zorlanmadılar. Bundan dolayı göçmen işçi çocukları Alman okullarına gitmek ve Almancayı öğrenmeye zorlandılar. Böylece Alman kültürüne aşına

oldular ve yakından öğrendiler. Fakat vatandaşlık bağı ayrı bir unsur olarak kabul edildi (Aktay, 2001).

Avrupa’da en kapsamlı çokkültürlülük politikaları, tarihsel olarak çokkültürlülüğün tanınması ve bireysel bağlılıktan ziyade cemaate bağlı bir milli bütünleştirme fikrini bir araya getiren devletlerde görülmüştür. Korporatist olarak nitelenen bu model, Hollanda’nın milli bütünleştirme modelidir. Hollanda’da çokkültürlülük teşvik edilmektedir ve aslında daha önceleri uygulanan her dini cemaatin kendi kurumlarını geliştirme haklarına sahip olduğu bölümlenme (pillaziration) sistemi olan dini ve kültürel çoğulculuğun devamıdır. Çokkültürlülük böylece göçmenler konusuna uyarlandığında Avrupa’daki en zengin çokkültürlülük örneğini göstermektedir. Hollanda’da çokkültürlülüğün temeli 1980’li yıllarda, ülkedeki göçmenlerin kültürel kimliklerini ve geleneklerini korumaları için hazırlanan “etnik azınlık” politikasıyla atılmıştır. Bu politikanın içeriğinde, okullarda ana dilde eğitim, devlet tarafından desteklenen dini okullar, etnik derneklere destek verilmesi ve geleneksel adetlerin uygulanmasına yönelik yasal çalışmalar gibi örnekleri bulunmaktadır. 1970 ve 1980’lerde öne çıkan yabancı unsurlar ve yerli halk arasındaki eşitlik sağlama kaygılar sorunu vardı. Fakat Hollanda, yabancılara oy hakkı, kamu hizmetinde çalışma hakkı gibi çok geniş haklar vermiştir. Irka dayalı ayrımcılıkla mücadele eden Hollanda’daki azınlıklarla ilgili politikayı belirleyen eşitlikçi boyut 1990’larda devam etmiştir. “Pozitif ayrımcılık” uygulamaları ile daha da güçlenen eşitlikçi boyut, Hollanda çokkültürlülüğünün ülke çapında yerleşmesinde büyük rol oynamaktadır (Doytcheva, 2016, 72-73).

Avustralya ve Yeni Zelanda, yoğun göç alan iki devlettir. Sömürgecilik zamanında, Avrupa’dan –özellikle İskoçya- bu bölgeye yapılan bu “beyaz” göç dalgası yaşanmıştır. Özellikle sömürge kolonilerine yerleştirilen Avrupalılar buralarda uzun yıllar yaşamıştır. Özellikle 1900’lü yıllardan sonra ikinci bir göç dalgası siyasi, ekonomik ve sosyal gibi sebeplerle Güney Asya’dan olmuştur. Bir zamanlar bu bölgelerde yaşayıp varlıklarını sürdüren Aborjinler, günümüzde azınlık olarak

yaşamaktalarsa da dilsel, ekonomik ve kültürel talep seslerini duyurmak adına birçok girişimlerde bulunmaktadır. Son dönemlerde yaşanan bu yoğun göç olgusu ve Aborjinler gibi etnik grupların siyasi, dilsel ve kültürel talepleri, Avustralya ve Yeni Zelanda'daki çokkültürlülük hareketinin sac ayaklarıdır. Yeni Zelanda'da etnik anlamda iki kültür öne çıkmaktadır. İlki bu ülkenin yerlileri olan Maoriler, ikincisi ise ülkedeki beyazlarla evlenmiş ayrı bir etnik yapıya sahip olan Pakehalardır. Maorilerin hak talepleri sonucu Yeni Zelanda anayasasındaki bazı maddelerde değişiklik yapma zorunluluğu doğmuştur. Anayasal değişikliğin etkilediği alanlardan biri de eğitim olmuştur. 1980'li yıllarda Maori kültürü ile ilgili okullarda ve üniversitelerde çalışmalar yapılmış ve Maori diline yönelik incelemelere gidilmiştir. 1970 ve 1980'li yıllardaki bu gelişmeler ve hak mücadeleleri sonucu Yeni Zelanda'da iki kültürlülük anlayışından çokkültürlülük anlayışına geçilmeye başlanmıştır (Yanık, 2012b).

Avustralya da çokkültürlü bir devlettir ve yoğun göç almaktadır. Bir zamanlar İngiliz kolonisi olan Avustralya'ya 1700'lü yıllardan itibaren Avrupa'dan göçler olmuştur. Göçmen nüfusunun kıtada kalarak aile kurmaları ile nüfus iyice arttı. Özellikle 1966 yılında beyaz göç politikasının terkedilmesi ile birlikte bu ülkeye Güney Asya başta olmak üzere yoğun göç yaşanmış ve toplum yapısı iyice kozmopolit bir hal almıştır. Kıtanın yerlileri olan Aborjinlerin ve sonradan gelen göçmenlerin kültürel ve dilsel talepleri yoğunluk kazanmış; özellikle Aborjinlerin tanınma doğrultusunda çabaları ile asimile politikası değiştirilmiştir. Tekkültürlü ve asimilasyoncu politikadan 1970'li yıllarda vazgeçen Avustralya, çokkültürlülüğü benimsemiştir. Yerli halk olan özellikle Aborjinlere kültürlerini devam ettirme konusunda pozitif ayrımcılık yapılmıştır. Toplum içerisinde kültürlerini tanıtmaya yönelik eylemler gerçekleştirmeleri sağlanmış ve eğitim alanında çokkültürlü uygulamalara yer verilmiştir. Üniversitelerde Aborjin tarihi, kültürü ve dilsel özellikleriyle ilgili dersler müfredata alınmıştır. Özetle 1980'li yıllardan günümüze, Avustralya hükümeti, etnik çeşitliliği ve kültürel farklılığı bir politika olarak benimsemiştir (Yanık, 2012b).

2.2.6. Türkiye’de çokkültürlülük

Türkiye Cumhuriyeti’nin temelli Osmanlı Devleti üzerine kurulmuştur. Osmanlı Devleti’nin sınırları 15. ve 16. Yüzyıllarda güneyde bütün Kuzey Afrika ve Orta Doğu’ya, Batı’da Balkanlar ve Orta Avrupa’nın içlerine kadar genişlemiştir. Böylece topraklarında farklı dinlere, kültürlere, ırklara ve dillere sahip insanların yaşadığı bir devlet olmuştur. Bünyesindeki bu farklılıklara baskı ve zorbalık ile, korku politikası ile bir arada tutma politikası yerine; bünyesinde bulunan bütün farklılıklara, etnik ve kültürel gruplara kendilerini yabancı ve ayrıştırılmış hissetmeyecekleri bir vatan verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, devletin belli bir kültürel türdeşlik anlayışından vazgeçmemiş olmasına rağmen, müslümanlaştırmaya çalıştığı yerlerde bile asimilasyon politikasına yanaşmamıştır. Bu anlayış ile Osmanlı bünyesindeki farklı gruplar, devlete uzun yıllar büyük bir sadakatle bağlı kalmışlardır (Kaya,2013, 22-23). Osmanlı’da toplumun her alanında kullanılan dini kurallar geçerliydi ve Müslümanlar İslam hukukuna göre yönetilirdir. Fakat gayrimüslimler İslam hukukuna dahil edilmez, kendi otonom sistemlerini kurmalarına izin verilir, kendi dinlerine göre yaşamalarına ve yargılanmalarına imkan sağlanırdır. Özellikle Fatih döneminden sonra uygulanan bu özerk statü ile “millet” statüsü verilmiştir (Yanık, 2012, 177). Ancak, Osmanlı devletinin gücünü kaybetmeye başlamasıyla, ülkedeki etnik ve dini farklılıklardan yaşanan sorunlar ortaya çıkmış, yabancı ülkelerin de kendi çıkarları doğrultusunda bu sorunları kullanmaları ülkenin bölünüp parçalanmasında önemli bir etken olmuştur.

Birinci Dünya Savaşı’ndan yenilgiyle ayrılan Osmanlı Devleti, büyük işgallere maruz kalmış ve Anadolu toprakların büyük bir direniş hareketi başlayarak düşman devletlere karşı büyük bir zafer kazanılmıştır. Bu zaferin ardından büyük fedakarlıklarla kurulan Türkiye Cumhuriyeti, yeni siyasi, toplumsal, ekonomik ve kültürel yapı ortaya koymuştur. Ulus-devlet yapısında kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde yüzlerce yıldır devam eden din merkezli toplumsal yapı milli bir yapıya bürünmüştür. Toplum ümmet, tebaa ve kulluktan çıkarak vatandaş olmuş, ulus bilincine ulaşması yolunda büyük çabalar sarf edilmiştir. Osmanlı’dan da en büyük farkı cemaatçi yapısı değil, birey ve bireyin öz benliğinin ön plana çıkarılmasıdır. Milliyetçilik ve laiklik kavramlarının da

ön plana çıkarılmasıyla toplumdaki din vurgusu kaldırılmıştır. Çok sayıdaki etnik, dilsel, dinsel ve kültürel gruplardan tek bir millet yaratılmaya çalışılmış, Osmanlı İmparatorluğunun çok etnikli ve dinli yapısı bilinçli olarak reddedilmiştir. Milliyetçilik düşüncesi ile, ırksal, dinsel ya da etnik özelliklerden ziyade ortak duygu birlikteliği ön plana çıkmıştır. Bu anlayışa göre millet bazı sübjektif bağlar ile birbirine bağlanmış bir topluluktur. Bu bağlar manevi bağlardır. Ortak geçmiş, amaç, hedef, istikbal, ülkü birliği, bu bağlara örnektir. Geçmişte yaşanan ortak acılar, ortak zaferler, bir amaç için girişilen ortak çaba, tehlikelere karşı hep beraber karşı koyma gibi istekler insanları birbirine bağlayan unsurlardandır (Ercins ve Görüşük, 2016, 396). Atatürk, milletin oluşumunda etkili olan olguları; siyasal birlik, dil birliği, yurt birliği, ırk ve köken birliği, tarihi yakınlık ve ahlaki yakınlık olarak belirtmekte ve millet olmada üniter devleti işaret etmektedir. Atatürk, millet olmada ırk ve köken birliğinden bahsetmesine rağmen Türk milleti için hiçbir zaman ırksal ölçüt kullanmamıştır (Yanık, 2012, 193-197).

Osmanlı'nın mirasını devralan Türkiye'de de pek çok etnik, dini, dilsel vb. grup bir arada yaşamaktadır. Türkiye'nin nüfusunu yerliler ve göçmenler olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bunların ilkini Türkler ve Türk olmayan ama Türkiye topraklarında yaşayan gayrimüslimler(Ermeniler, Rumlar, Yahudiler, Süryaniler gibi.),Kürtler, Lazlar, Araplar oluşturmaktadır. İkincisi ise göçmenlerdir. Bunlar Kuzey Kafkasyalılar(Çerkezler, Çeçenler, Abhazlar gibi.), Arnavutlar, Gürcüler, Boşnaklar, Çingeneler, Kazaklar, Polonyalılar ve Birinci Dünya Savaşı'nda elden çıkan Arap bölgelerinden göç eden Araplardır (Çiftçi ve Aydın, 2014, 209).

Türkiye Cumhuriyeti, ulus-devlet yapısında kurulmuş bir devlettir. Türkiye Cumhuriyeti'nde çokkültürlülük tartışmaları diğer ulus-devletler gibi kendine has bir seyir izlemiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda millet tanımı olarak, misâk-ı milli sınırları içinde kalan herkesin Türk olduğu kabul edilmiştir. Böylece anayasal bağlamda Türklük tanımı ırksal, soysal olmaktan ziyade teritoryal vatandaşlık olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu ifadeyi destekleyen bir ifade ile, Türkiye

Cumhuriyeti'nin oluşum döneminde 1924 Anayasası'nda Türkiye'de yaşayan herkesin Türk sayıldığı belirtilmiştir. Bu tanımda etnik kökene bakılmaksızın herkes eşit bir Türk vatandaşıdır (Aktay, 2001; Ercins ve Görüşük, 2016, 396).

1982 anayasasına göre “kimse eğitim hakkından mahrum bırakılamaz”. Eğitim hakkı sosyal bir hak olarak Atatürk ilke ve İnkılaplarına uygun hizmet etmesi beklenmektedir. Devletin eğitim politikası, yöntem ve eğitim araçlarıyla müfredat içeriği olarak her vatandaşa eşit olarak ulaştırılmayı hedeflemiştir (Kaya, 2013, 26).

Atatürk “Medeni Bilgiler” kitabında milletin tanımını şöyle yapmıştır; “*Millet, dil, kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği, siyasi ve içtimai (sosyal) heyettir.*” Türk milletini de tanımlayan Atatürk, “*Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir*” şeklinde ifade etmiştir. Atatürk ayrıca, toplumun her kesimini kucaklayan, toplum içinde ayrımcılığı ve ırkçılığı reddettiği; aksine birlik ve beraberlik duygusunu ifade eden “*Ne mutlu Türküm diyene*” sözü ile “iradi milliyetçilik” ilkesini de Türk Milliyetçiliğinin esası olarak kabul etmiştir (Çelik, 2008, 327).

2000’li yılların başındaki Türkiyelilik üst kimliği, çokkültürlülük tartışmalarına yön vermiştir. Türkiyelilik “*Modern dönem Türkiye’sindeki millet/ulus kavramsallaştırmasındaki Türklük vurgusunun yerine, bu coğrafyada yer alan azınlıkların ve etnik farklılıkların bir bütün olarak ele alınmasını sağlayabilecek referans noktası*” anlamında dönüştürülmüştür. 2004 yılında Başbakanlık İnsan Hakları Danışma Kurulu’nun hazırlamış olduğu “Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubu” raporunun yayınlanması ile çokkültürlülük ve Türkiyelilik farklı şekillerde ele alınmıştır. Azınlık Raporu’nun yayınlanması ile Türkiyelilik üst kimliği tartışmaya açılmıştır (Yanık, 2013, 239-240). Osmanlı İmparatorluğu’nda üst kimlik “Osmanlı” olarak kullanılmıştır. Türkiye’de ise “Türk” olarak belirlenmiştir. Daha sonraki dönemlerde tartışılan bu konuya Türkiyelilik kavramı öne sürülerek daha kapsamlı ve

kan bağıını görmediği için alt kimlikleri daha kucaklayıcı bir kavram olduğu yönünde görüş sunanlar olmuştur (Çelik, 2008, 326). Çokkültürlülükle ilgili farklılıkların kabulü ve tekil bir kültür ya da kimliğin ele alınışından ziyade bir arada yaşamayı mümkün kılacak kültürel, dilsel ve etnik ayırım noktalarının buluşabileceği ortak zemin olarak üst kimliğin kabulü belirtilmiştir (Yanık, 2013, 239-240).

Türkiye’de yapılmış olan çokkültürlülükle ilgili araştırmalar siyasi, sosyolojik, eğitimsel ve psikolojik çerçevede yapılmıştır. DPT (2006) tarafından hazırlanan “*Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’ni Uygulamak İçin Eylem Planı*”nda;

1. Kültürel çeşitliliğin pozitif değer taşıdığına ilişkin bir farkındalığın eğitim yoluyla destekleme ve bu amaca yönelik olarak müfredat düzenlemesini ve öğretmen eğitimini geliştirme.

2. Gerekli olan yerde, geleneksel pedagojiyi, kültürel olarak uygun iletişim yöntemlerinin ve bilgi aktarımının korunmasına ve tam bir kullanımının sağlanmasına yönelik bir bakış açısı ile eğitim sürecine ekleme. Hedeflerine ulaşmanın öneminden bahsedilmiş ve bu yolda önlemler alınmıştır (Demir, 2012, 1458).

2.2.7. Çokkültürlülüğün önemi

Bugün çokkültürlü bir modern toplum gerçekliği ile karşı karşıya bulunmaktayız. Bir toplumun çokkültürlü olması demek sadece o toplum üyeleri arasında mevcut fiili yaşantı (örf-adet, gelenek, görenek) bakımından bir farklılığın değil, aynı zamanda farklı bir kültüre dahil olmaktan dolayı, benimsenen, kendilerini bağlı gördükleri, uymakla sorumlu hissettikleri etik değerler ve dolayısıyla inandıkları bu değerlerle uyumlu olarak gerçekleşmesini arzuladıkları adalet anlayışları arasında da bir farklılığın bulunduğu anlamına gelir (Balı, 2011, 205).

Kültürleri farklılaştıran, başkalaştıran bazı özellikleri vardır. Her kültürün insan yaşamı için değerli olan, o toplumdaki insanların potansiyellerini ortaya koyan değerleri farklılık göstermektedir. Bir kültürün tüm iyi şeyleri barındırması beklenemez. Bundan dolayı, bir kültürün diğer kültürlerle etkileşim içinde olması, kendi noksanlıklarını farketmesine, kendini geliştirmesine yardımcı olur. Çokkültürlülük, insanların kendi kültürlerinin içinde bulunan çeşitliliği de farketmelerini sağlar. İnsanlara farklı kültürlerle karşı hoşgörülü bir şekilde bakmayı ve diğer kültürlerin bünyesindeki zenginlikleri görmeye başlatır. İnsanlar bu farklılıkları gördükçe kendi kültürlerindeki farklılıkları da farkeder ve onları bastırma yerine açığa çıkarmaya çalışır (Kaya, 2013, 10).

Günümüzde, neredeyse tüm topluluklar çokkültürlüdür ve gelecekte de öyle kalacaktır. Kültürel çeşitlilik lehine söylenebilecek birçok şey olduğundan çokkültürlülük ruhuyla yaklaştığımızda içinde bulunduğumuz durum büyük bir yaratıcı fırsat kaynağı haline gelebilir. Çokkültürlülüğü plan program içinde bir politik görüş olarak ya da insan ve dünyaya dair bir felsefi kuram olarak değil; insan hayatına farklı bir perspektif olarak görmek en iyisidir. Doğaları gereği tüm kültürler sınırlı olduğu için aralarında kurulacak bir diyalog bütün taraflar için yararlı olacaktır. Hem onları içlerindeki önyargılardan haberdar eder, hem de önyargıları azaltarak düşünce ufuklarını genişletmelerini sağlar. Diyalog, eğer her kültür diğerlerini, yeni fikir kaynakları olarak, ciddiye alınması gereken eşit konuşma ortakları olarak görürse ve onlara kendisini açıklama ihtiyacı hissederse mümkündür. Kültürler, birbirleriyle girdikleri etkileşimler ile gelişir. Hepsi içinde diğerlerinden parçalar taşırlar (Parekh, 2002, 428).

Çokkültürlü bakış açısı, insanların kültürlerle iç içe olduğu, kültürel çeşitlilik ve diyalogun kaçınılmaz olduğu ve tüm kültürlerin iç çoğulculuğa sahip görüşlerin yaratıcı etkileşiminden olur. Çokkültürlü bakış açısı, tüm yaşam ve düşünce biçimlerinin doğaları gereği kısıtlı olduğunu, hiçbirinin insan varoluşunun tüm zenginliği ve karmaşıklığını kapsamamasına imkan olmadığı gerçeğini görmemizi sağlar (Parekh, 2002, 430).

Özetle, tüm bu tanımlardan yola çıkacak olursak; “çokkültürlülük”; bir toplum içinde birden fazla ırk, dil, din, etnik köken, örf, adet, adalet anlayışı, değer farklılığı ve kültüre sahip insanların yaşamasıdır. Farklılıkların tanındığı bir politikadır. Çokkültürlülük ayrıca sadece etnik unsurlarla sınırlanamayacak bir kavramdır. İçinde cinsiyet, cinsel yönelimi sakatlık, engel durumu, siyasi görüş, farklı dünya görüşü, entelektüel anlamda farklı mantaliteye sahip insanlar da çokkültürlülük kavramının içerisinde kendisine yer bulmuş öğelerdir. Çokkültürlülük her anlamda farklı bireylerin kendilerine özgü kimliklerini koruyabildikleri, her alanda varlıklarını sürdürmelerine imkân sağlayan bir tavidir.

2.3 Eğitim

Eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçüleri değişmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir. Bu anlamda eğitim, *"bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen değişim, meydana getirme süreci"*dir. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel,2012, 6). Kültürleme, ailede, sokakta, okulda bilinçli ya da bilinçdışı, kendiliğinden gerçekleşen ve kişisel olan öğrenmeleri de kapsayan bir süreçtir. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir. Bu nedenle, eğitim "kasıtlı kültürlenme süreci" olarak da tanımlanmaktadır (Fidan,2012, 3).

Eğitim, disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Bundan dolayı birçok bilim alanıyla yakından ilgilidir. Eğitim süreci açısından bilgi, öğrenme, eğitim programı gibi konular hemen hemen bütün alanları kapsamaktadır. Eğitim ile bazı amaçlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Toplumdaki siyasi, sosyal, kültürel ve dini değişimlerden yola çıkarak eğitime farklı amaç ve işlevlere ulaşmada eğitim önemli bir araç olmuştur. Eğitim ile

ulusal düzeyde belirlenen amaçlar dışında evrensel düzeyde eğitimden beklenen temel amaçlar vardır. İnsani değerlerin geliştirilmesi, kültürel farklılıklara saygılı bireyler yetiştirilmesi bunlardan bazılarıdır. Eğitim, günümüzde özellikle gelişmekte olan ülkelerde uzun vadeli ve değerli bir yatırım olarak görülmektedir (Şişman, 2008, 22).

Eğitim konusunda okulların büyük payı vardır. Okullar kültür taşıyıcı yerlerdir. Okullar toplumun mevcut kültürünü gelecek nesillere aktaran kurumlardır. Bu kurumlarda farklı yaşantılara sahip olup toplumun farklı kesimlerinden ve alt kültürlerden gelen öğrenciler arasında sosyal bütünleşmenin sağlanması, çatışmanın azaltılması, ulusal çıkarlar doğrultusunda bireylerin birlik ve beraberlik içinde olması için çabalanır. Bir diğer ifade ile okul, toplumun farklı sınıflarından gelen öğrencileri, farklı değer ve inançlara göre sosyalleştirir. Farklı kültürlerle karşı duyarlılığı teşvik eder; farklı inanç, değer, norm ve geleneklerin varlığını kabullenmeyi, evrensel bir kültürün oluşmasına katkı sağlar (Şişman,2008, 28).

2.4. Çokkültürlü eğitim

Parekh (2002), çokkültürlü eğitimin, baskın eğitim sistemin Avrupa merkezli ve tekkültürlü içeriğinin ve dünya görüşünün bir eleştirisi olduğunu belirtmiştir. Tekkültürlü eğitimi şöyle ifade etmektedir;

“Tekkültürlü eğitim eleştiri yeteneğinin gelişimini de engeller. Dünyaya kendi kültürlerinin dar bakış açısından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetmeye eğilimlidir. Diğer kültür ve toplumları kendi kültürlerinin normlarına ve standartlarına göre yargılamaları ve onları garip, hatta değersiz bulmaları olasıdır. Kendi kültürlerini de kendi normlarına göre yargıladıklarından, ona gerçekten eleştirel bir gözle yaklaşamazlar. Tekkültürlü eğitim, eleştiri yeteneğinin işe yaramasını sağlayan tek şey olan hayal gücünü körelttiği için

bireyler kendi uygarlıklarının veya toplumlarının “ihtişamını” ve “dehasını” kutlamaya karşı koyamaz ve ölümcül bir kendini beğenmişlik tuzağından kaçınamazlar (p.288)”.

Bu ifadeden anlaşıldığı üzere tekkültürlü eğitim, iyi bir eğitim değildir. Çokkültürlü bir biçimde hazırlanmış ortak kültürü yaşatmanın en iyi yolu, çokkültürlü bir eğitim sistemidir. Çokkültürlü eğitim baskın eğitim sisteminin tekkültürlü içeriğine karşı bir eleştiridir. Eğitimin amacı, entelektüel merak, özeleştiri, verileri değerlendirip özgürce kararlar alabilme gibi insan yeteneklerini geliştirmek; başkalarına saygı ve farklı düşünce ve yaşam tarzlarına duyarlı olmayı sağlamaktır. Parekh, iyi bir eğitimi öğrencileri farklı kültürleri fark etmeye ve onların dünyasını görmeye teşvik eden, kendini ve kendi kültürünü de diğer kültürlerin gözünden empati kurarak görmesini sağlamaya çalışan, böylece çatışmaları ve saldırgan tutumu azaltan bir eğitim olarak görmektedir. Çokkültürlü eğitim, dünyadaki etnik, kültürel, dinsel ve toplumsal olarak karşı karşıya gelmiş toplumların bu problemini çözmeye yardımcı olacak özgürlükçü bir eğitim anlayışıdır (Parekh,2002, 289).

Son yıllarda, eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında “çokkültürlü eğitim” kavramının hatırı sayılır bir yer tuttuğu görülmektedir. Sürekli değişen toplumsal yaşam koşullarının sonucu olarak, tarım toplumundan sanayi toplumuna, ondan da bilgi toplumuna hızlıca geçiş yapan dünya toplumları; bir de üstüne yoğun göç hareketleri ve devletler arasındaki siyasi, sosyal ve ekonomik amaçlarla gerçekleştirilen birliklerin, çokkültürlülük kavramının önemini iyice artırdığı söylenebilir. Toplumlar küreselleşme ile birlikte, yerellikten evrenselliğe doğru kaymaktadır. Bundan dolayı, eğitimde evrensel ilkelere yer verilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve kültürler arası etkileşimin hız kazanması büyük oranda önem kazanmıştır. Ayrıca modern toplumda yetiştirilen bireylerin kendinden farklı kültürel gruplarla etkileşim halinde olması, etkileşime geçtiği bu gruplarla olumlu bir tutum sergilemeleri beklenmektedir. Bundan dolayı modern devletler, eğitim sorunlarını belirleyip çözüm yolları ararken, çokkültürlü eğitim uygulamalarına da yer vermektedir. Bunun sonucunda, günümüzdeki ulus-

devletler vatandaşlık kavramını tanımlarken, evrensel değerleri de göz önünde bulundurarak yeniden tanımlamak durumunda kalmaktadırlar (Cırık, 2008, 27).

Çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde bir takım temel değişimler gerçekleştirmek için hazırlanmış bir reform hareketidir. Çokkültürlü eğitim teorisyenleri, okul, kolej ve üniversitelerin ırk, dil, din, etnisite ile ilgili uygulamalarının öğrencilere zarar verdiğine ve batı toplumunun basmakalıp ve ayrımcı uygulamalarını öne çıkardığına inanmaktadır (Banks, 2013, 1).

Banks (2013), çokkültürlü eğitimi bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreç olarak ifade etmiştir. Çokkültürlü eğitim, hangi cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ırk, kültür, engel durumu ve etnisiteden olursa olsun bütün öğrencilerin eşit ve hoşgörülü bir şekilde okulda eğitim alma hakkına sahip olmasıdır. Çokkültürlü eğitimin savunduğu çok önemli fikirler vardır. Buna göre bazı kültürel farklılıklara sahip ya da farklı gruplara ait öğrencilere kıyasla bazı öğrencilerin bu özelliklerinden dolayı daha iyi öğrenme fırsatları edinmeleridir. Çokkültürlü eğitimin uygulandığı okullardaki kazanımlardan biri, farklı kültürel ve bireysel özelliklere (cinsiyet, yaş gibi) sahip öğrencilerin aynı okul içerisinde, sosyal, kültürel, ırksal, sosyal sınıf farklılıklarını belirten konuları tecrübe etmesidir. Çokkültürlü eğitim ırk, kültür, etnisite, din ve sosyal sınıfların çokkültürlü milletlerin önemli unsurları olduğunu kabul eder. Ayrıca çokkültürlü eğitim, farklılıkların milletleri zenginleştirdiğini, bireysel ve sosyal problemlerin algılanmasını ve çözüm yöntemlerini artırdığını savunmaktadır. Böylece çeşitlilik, bütün bireylere kendi kültürlerini yaşama ve kendilerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar sunar. Çokkültürlü eğitim, etnisite, sınıf, cinsiyet, cinsel tercih, din, kültür ve dilinin, öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini inceler. Çokkültürlü eğitim tüm bu değişkenleri ya tek başına ya da birbiriyle etkileşimli olarak öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini inceler. Öğretmenler sadece öğrencinin ırk ve etnisitesini bilerek öğrenci davranışlarını anlayamazlar. Ana dili, etnik kimliği, sosyal sınıfı bilirse, öğrencilerini ve davranışlarını anlayabilirler (Banks, 2013, 1-2).

Çokkültürlü eğitim, kültürel ve etnik farklılıklarla yaşama ve bu farklılıklara meşruiyet sağlayan, öğrencilerin eşit akademik olanaklar ile başarıya ulaştırmayı hedefleyen bir eğitim felsefesi ve eğitim öğretimin tüm kademelerindeki eğitim politikalarının çoğulculuk esasına göre düzenlendiği bir eğitim politikasıdır. Böylelikle çokkültürlü eğitimin demokratik bir tutum içerisinde ırkçılığı ve asimilasyonu reddeden, farklılıklara saygılı olan bir eğitim öğretim fırsatı oluşturduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitimin bazı temel noktaları vardır. Bunlar; kültürel çoğulculuk, etnik kimlik, eşit dağıtılmayan kaynaklar ve fırsatlardır. Bundan dolayı çokkültürlü eğitim, bir reform ve felsefe olarak görülebilir (Kaya ve Aydın, 2013, 34-37).

Gay, çokkültürlü eğitimi 13 farklı şekilde tanımlamıştır ve çokkültürlü eğitim uzmanlarının tanımlarına benzer bir tutum sergilemiştir. Bunlar (Damgacı, 2013, 12-13);

1. *Tüm öğrencilere eşit başarı şansı veren, eğitim kurumlarının yapısını değiştiren fikir ve süreç.*
2. *Etnik ve kültürel çeşitliliğin canlılığını ifade eden bir felsefe*
3. *Kültürün temel değerleri ile eğitim sisteminin ve kurumsal tüm öğelerin değiştiği bir reform.*
4. *Dikkatle planlanmış ve zaman, süreç ve uzun yatırım gerektiren süreç.*
5. *Eşitlik, karşılıklı saygı, sosyal adalet ve ahlaki bağlılık ilkelerinden yola çıkan bir eğitim sistemi.*
6. *Toplum ortaya çıkaran grupların kültürel miraslarını koruması*
7. *Öğrencilerin diğer kültürlere karşı önyargılarının kaldırılmasını ve diğer kültürleri tanımalarını sağlayan bir program.*
8. *İnsan hakları, sosyal adalet, eşitlik gibi kavramları barındıran hümanist bir kavram.*
9. *Demokratik bir eğitim anlayışı.*

10. Dil, din, ırk, kültür, etnik kimlik gibi konulardan ortaya çıkan sorunlara karşı çözüm için oluşturulmuş okul politikası.

11. Öğrencilerin çeşitli zulüm ve sömürgeye karşı çeşitli gruplar hakkındaki yazıları inceleyerek haberdar olması.

12. Kültürel çeşitliliğe saygı gösteren eğitim felsefesi.

13. Her türlü ayrımcılığa karşı kapsamlı bir okul reformu.

Çokkültürlü eğitimi kaliteli bir eğitim olarak gören Grant (1977b); çokkültürlü eğitimi, küresel bir toplumu daha iyi anlamak, bir güç olarak çokkültürlü toplumu araç olarak kullanmak için öğrencilerin kültürlerinden hareketle, tüm insanlık için alternatif bir yaşam, sosyal adalet, insan hakları ve farkındalıklardan güç alan insancıl bir eğitim yaklaşımı olarak ifade etmektedir (Akt.:Polat,2009, 156). Castagno'ya göre ise çokkültürlü eğitim, tüm öğrencileri kapsayan hak, eşitlik, kültür ve akademik başarı beklentileri gibi kavramların birlikte hareket edecek şekilde düzenlenmesidir (Kaya ve Aydın, 2014, 37).

Çokkültürlü eğitim ile kastedilen, formal eğitimin her bir kültürel alt grup için ayrılaştırılması, özelleşmesi değildir. Esas vurgulanmak istenen, alınan temel eğitimde çokkültürlülüğe duyarlılık gösterilmesi, öğrenenlerin farklı kültürel gruplara mensup olabileceklerinin farkında olunması ve öğretim yöntemlerinde öğrenenlerin çokkültürlülüğü göz önünde bulundurularak çeşitliliğe özen gösterilmesidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204).

Çokkültürlü eğitim bir batı hareketidir. Batıdaki adalet, eşitlik, özgürlük gibi demokratik değerleri sonucu ortaya çıkan Sivil Haklar Hareketi'nden kaynaklıdır. Çokkültürlü eğitim, batıdaki bu hakların tüm insanlara sunulmasını amaçlar (Banks, 2013, 12). Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda kabul görmektedir. Çeşitli kültürlerin ve etnik toplulukların bir arada yaşadığı topluluklarda

baskın olan kültürdeki insanlar diğer kültürleri kendi içerisinde asimile etmeye çalışabilmektedir. Ancak günümüzde kabul gören genel görüş, bireylerin ve toplulukların bir arada anlaşmazlıkları ve problemleri orta yolu bularak çözmeye çalışmasıdır. Bir topluluk ancak kendini oluşturan farklılıkları kabullendiği zaman barış içinde yaşayabilir. Bu asimilasyonu değil entegrasyonu öne alan bir yaklaşımdır (Kaya ve Aydın, 2013, 34)

2.4.1. Çokkültürlü eğitimin amaçları

Dünyaya sadece kendi kültürel perspektifinden bakan insanlar, insanlığın diğer tecrübelerinden mahrum kalmakta ve kendilerini kültürel anlamda sınırlamaktadır. Ayrıca kültürel önyargılardan dolayı kendi kültürlerini de tam anlamıyla öğrenememektedirler. Kendi kültürümüzü ancak başkalarının perspektifinden bakabilirsek görebiliriz. Çokkültürlü eğitimin hedeflerinden biri bu bakış açısına sahip olabilmemizdir. Bireylerin, başka perspektiflerden bakabilmesini, böylelikle kendisini görebilmesinin sağlanmasıdır. Çokkültürlü eğitim, küresel eğitimin hedefleri ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin kendi ulusal sınırlarının ötesine, kültürlerarası bir yeterlilik kazanmasına ve dünyada yaşayan diğer insanların geleceklerinin birbirlerine bağlı olduğuna ikna eden bir bakış açısı kazanmasını sağlamak, çokkültürlü eğitimin ve küresel eğitimin ortak hedefidir (Banks,2013, 45). Çokkültürlü eğitime göre, önce tanıma ve anlama daha sonra bunlara saygı duyma gelir. Çokkültürlü eğitimin önemli amaçlarından başka biri, öğrencilere iletişim kurma becerisi kazandırmaktır. Tüm öğrencilere içinde yaşadıkları toplumda, baskın kültür içerisinde ve diğer etnik kültürler içerisinde iletişim kurmak için gerekli olan bilgi, beceri ve yaklaşımı öğretmektir. Çokkültürlü eğitimin diğer bir amacı, çokkültürlü bir toplum içinde(farklı din, dil, etnisite, kültür gibi.) bireylerin kendi kültürel toplumunda, bölgesel kültür içinde ve küresel toplumda işlev görecek birer birey olarak yetiştirilmesini sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerin verilmesidir (Banks, 2013, 7).

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), çokkültürlü eğitimin amacını, farklılıkları kabul eden ve saygı gösteren, demokratik değerler ışığında bir araya gelmiş vatandaş yetiştirmek olarak ifade ederek şöyle tanımlamıştır (Toprak, 2008, 15).;

“Çokkültürlü eğitim, ortak iyi için çalışan bir sivil toplum yaratma ve sürdürme imkânı vererek, öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve onaylamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çokkültürlü eğitim birlik içinde çokluk fikrini ulusumuzda gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmayı arar.”.

ABD’de ve diğer batılı devletlerde eğitim programları genelde baskın güç sahibi toplulukların kültürüne ve tarihine ağırlık vermiştir. Okullar hakim gruptan olmayan öğrencilere kısmen kültürel ve etnik alternatifler sunmaktaydı. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere etnik, kültürel ve dilsel alternatifler sunma hedefini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Çokkültürlü eğitimin belki de en önemli amaçlarından birisi, bazı etnik grupların ve kültürlerin, ırksal ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadığı ayrımcılığı, önyargıyı ve acıyı azaltma hedefidir. Toplum içindeki diğer etnik kökenden gelen insanlar, ayrımcılıktan uzakta olabilmek, kendine toplumda yer bulabilmek amacıyla kendi etnik kültürlerini kısmen de olsa reddedebilmektedir. Ayrıca özellikler okullar, bu yabancı grup üyesi öğrencileri başarılı olabilmek için kendileriyle yabancılaşmaya itmektedir. Bir nevi, baskın kültür, öğrencileri başarılı olabilmek için özünü reddetmeye itmektedir. Fillmore, okulların göçmen öğrencileri kendi dillerini bırakmaya zorladığını, ailelerine nasıl uzaklaştıklarını belirtmiştir. Öğrenciler okulda ve toplumda başarılı olmaktadır, fakat ailelerine, kendilerine ve topluma yabancılaşmaktadırlar. Etnisite, etnik grupların sosyalleşmesinde önemli rol oynar. Etnik kimlik kişinin kimliğinin önemli bir parçasıdır. Bu kimliği reddettiklerinde, kendi kişiliklerinin de büyük bir bölümünü reddetmiş olurlar. Yani etnik kimliğini reddeden birey, aslında kendi kimliğini de reddetmiş sayılır. Etnik gruplardaki bir çok kişi bir etnik gruba üye olmayı kendi kimliklerinin bir parçası olarak kabul etmezler. Sosyal sınıf, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim gibi gruplar, etnik gruplardan daha öncelikli kimliklerdir (Banks, 2013,

5). Böylece çokkültürlü eğitim, iki cinsiyet için, farklı kültürel ve etnik gruplardaki öğrenciler ve dezavantajlı öğrenciler için eğitim eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Banks,2013, 44).

Parekh (2002), çokkültürlü eğitimin amaçlarını entelektüel merak, özeleştirme, tezleri ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygılı olma, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik yönelimli bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olarak ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitim, eğitim sürecini çokkültürlülüğü teşvik edecek bir yapıda inşa etmektir. Bu süreçte mühim olan unsur, farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak ve aynı zamanda ortak anlaşma sağlayacak bir ortam yaratmaktır. Bu ortamların çokkültürlü eğitime uygun olarak yaratılması, kişilerin farkındalık düzeylerinin artırılması ve çokkültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülebilmesi, tüm bireylerin sorumluluğundadır. Bu durumda öğretmenlerin yeterlilikleri ve çokkültürlülüğe ilişkin boyutlar oldukça önemlidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 202).

Dil, din, inanış, etnik köken ve toplumsal normlar açısından heterojen yani diğer bir ifade ile çokkültürlü olan toplumun bireylerinde, kültürel farkındalık oluşturma, çoklu bakış açısı geliştirme, demokratik toplum yapısını benimseme, önyargılara yönelik eleştirel olma, insancıl yaklaşımla bütün ayrımcılıklara karşı olma ve reddetme gibi bilgi, beceri ve tutumlar, çokkültürlü eğitimin hedefleri arasındadır. Bireylerin belirtilen bu hedeflere ulaşmasında, kendi etnik özellikleri ne olursa olsun eğitim süreçlerini düzenleyen öğretmenlerin rolü büyüktür. Bundan dolayı öğretmenlerde çağdaş dünyanın insancıl anlayışının eğitim ortamına yansımaları olan farklı kültür ve yeteneklere sahip bireylerin demokratik hak ve özgürlüklerini içeren eğitim anlayışının önemli bir gereği olarak öğretmenlerin kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olması gerekli bir özelliktir (Demir, 2012, 1458).

Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki ayrımcı politika ve uygulamaları eleştirmek ve eğitimde dönüşümü sağlamak üzere ilerici bir yaklaşım olarak görülür. Çokkültürlü eğitimde okullar, eşitsizliğin ve adaletsizliğin azaltılması hatta ortadan tamamen kaldırılması için ve toplumun köklü bir şekilde dönüşümü için en temel kurumlardır. Bütün öğrencilerin ulusal ve küresel anlamda sosyal farkındalığa sahip ve aktif insanlar olarak, potansiyellerine ulaşmaları için eğitim yaşantıları ve deneyimleri kazandırmayı amaçlar. Çokkültürlü eğitimin temel amacı, toplumsal değişimi sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda önemli üç dönüşüm vardır. Bunlar ise;

1.Eğitimcilerin Dönüşümü: Eğitimcilerin bu süreçte temel iki sorumluluğu vardır. Birincisi kendi önyargılarını, tutumlarını ve varsayımlarının farkına varması, bunları kullanarak çevresinin nasıl algıladığını, ikinci olarak da bu mevcut algılarının öğrencilerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Tam anlamıyla etkili bir eğitimci olmak için, eğitimcilerin bu perspektif ile kendilerini analiz etmeli ve dönüştürmelidir.

2.Okullar ve Eğitimin Dönüşümü: Çokkültürlü eğitim, okullar ve eğitimde dönüşümü sağlamak için eğitim kurumlarının ve eğitimin tüm yönleriyle eleştirel olarak tüm yönleriyle incelenmesi gereklidir. Bu dönüşüm, öğrenci merkezli eğitim, çokkültürlü müfredat, çokkültürlü eğitim ortamı ve her kültüre uygun eğitim materyalleri gerektirir. Ayrıca daha adil ölçme-değerlendirme süreçleri de gerektirir.

3. Toplumun Dönüşümü: Çokkültürlü eğitimin nihai amacı, sosyal adalet, toplumsal eşitlik sağlanması adına toplumun dönüşümüne katkıda bulunmaktır. Başka bir ifadeyle çokkültürlü eğitim, toplumu dönüştürmek adına kendini ve okulu dönüştürmeyi bir basamak olarak kullanır. Nitekim okuldaki eşitlik ve adalet, toplumdaki eşitlik ve adaleti etkileyecektir. Bu durumda çokkültürlü eğitimin amacına tam anlamıyla ulaşılır(Çiftçi ve Aydın, 2014, 205-206).

Çokkültürlü eğitimin amaçlarını birçok eğitimci farklı ifadeler kullanılarak belirtmiştir. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir(Polat ve Kılıç, 2013, 362);

- Akademik başarıyı artırmak (Dunn, 1997)
- Bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992)
- Bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak, (Hohensee ve diğerleri, 1992)
- Farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000).
- Bireylerin farklılıkları olan başka bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, (Hohensee ve diğerleri, 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).
- Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak (Hohensee ve diğerleri, 1992).
- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamak (Gay, 1994)

Çokkültürlü eğitimin tanımları ve amaçları göz önüne alındığında, çokkültürlü eğitimi öğrenci merkezli bir eğitim olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim öğrenciyi dayalı bir eğitim olduğundan dolayı amaçları ve öğretimin niteliği de devletten devlete farklılık gösterebilmektedir. Her devletin çokkültürlü eğitim konusunda amaç ve içeriği ülkenin mevcut şartlarına göre düzenlenmektedir. Ayrıca her devletin de çokkültürlü

eğitim konusundaki hassasiyeti de farklıdır. Çokkültürlü eğitimin niteliği, ülkenin demokrasi seviyesi ile doğru orantılıdır (Polat, 2009, 157).

2.4.2. Çokkültürlü eğitimin faydaları

Dünya’da ulus-devletler vatandaşların ulusal kültür içerisinde asimile olmasını ve tek kültür altında birleşmesini sağlayıp kendi kültürlerine yabancılaşmasını gerekli kılmıştır. Vatandaşlık eğitimi de bu doğrultuda yapılmaktaydı. İkinci Dünya Savaşı sonrası asimile edici vatandaşlık kavramı da yavaş yavaş sorgulanmaya başlamıştır. 1960 ve 1970’li yıllarda asimile vatandaşlık kavramına karşı çıkmıştır. Dünya çapındaki göç ve küreselleşme, ulus-devletlerde çatışmalara, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi gibi konularda tartışmalara yol açmıştır. Etkili vatandaşlık eğitimi, geleneksel vatandaşlık kavramından farklıdır. Etkili vatandaşlık eğitimi ile, ulus-devletlerde, kendi kültürel toplumlarında ve küresel toplumda etkin bir şekilde yer almaları için gerekli bilgi, değer ve becerileri edinmeleri konusunda bireyler kendilerini yetiştirir. Bu eğitim, dünyadaki tüm insanların eşitlik ve sosyal adalet sağlamak için gerekli değerleri kazanmaları için önemlidir (Banks, 2013, 7).

Eğitimde farklılıklara ve diğer kültürlere yer verilmemesi, öğrencilerin algılarını etkileyebilir. Farklılıkları öğrenememiş öğrenciler eleştiri yeteneğinden mahrum kalabildikleri gibi diğer kültürleri de sadece kendi gözünden görebilmektedir. Bu durum farklılıklara olumsuz olmaya yol açabilmektedir. Ancak farklılıkları öğrenen öğrenciler, bu farklılıkları algılayabilirler ve empati kurarak farklılıklara saygılı gösterebilirler (Demirsoy, 2013, 58).

Çeşitlilik sınıfları, okulları; dolayısıyla toplumu zenginleştirir. Çeşitlilik ülkelere ve okullara birçok fayda sağlarken birçok da zorluklar çıkarabilmektedir. Öğrenciler

okullara birçok kalıplaşmış önyargılar, kavram yanılgıları ve olumsuz tutumlarla gelebilmektedir. Bu duruma öğretim programı ile müdahale edilmezse ve öğrencilerin olumsuz tutumları düzeltilmezse öğrencilerin yaşları büyüdükçe bu durum daha da olumsuz bir hal alabilmektedir. Çokkültürlü öğretim programını benimsemiş okulların önemli amaçlarından biri, öğrencilere demokratik bir toplum içerisinde, farklı ırksal, etnik, kültürel gibi farklılıklara yönelik olumlu tutumlara sahip aktif vatandaşlar yetiştirmektir (Banks, 2013, 124).

Çokkültürlü eğitim, günümüzdeki toplumların birçok problemine çözüm üretebilecek bir sistemdir. Çünkü çokkültürlü eğitim sistemi ile, dil, din, ırk, cinsiyet, etnisite, kültür ve sosyal sınıf kaynaklı eşitsizlik, adaletli bir eğitim sistemi ile çözülmeye çalışılmaktadır. Günümüzde çokkültürlü eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun sebepleri üç madde ile açıklanabilir. İlk olarak çokkültürlü eğitim, farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler arasında dostluk bağı oluşmasına yardım etmektedir. Ayrıca insan haklarının öğrenilmesi ve uygulanmasında etkili bir rol üstlenmektedir. İkinci olarak, çokkültürlü toplumdaki sosyal anlaşmazlıkların giderilmesinde ve farklı kültürden insanların kaynaşmasında etkili rol oynar. Üçüncü olarak, Türkiye gibi birçok farklı kültürün birleşmesi sonucu oluşmuş karma yapılı toplumlar ve devletler için daha sağlıklı ve kapsamlı bir kültürel birleştirme imkanı verdiği için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya ve Aydın, 2013, 39).

Farklılıklar, toplumsal birliktelik üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Farklılıkların olmadığı birlik, kültürel baskı ve kaos ile sonuçlanır. Buna karşılık olarak birliksiz farklılık ise ulus-devletin çatlamasına sebep olmaktadır. Çokkültürlülüğün olumlu özelliği de burada devreye girmektedir. Çokkültürlü bir demokratik ulus-devletin farklılık ve birlik unsurları, çok hassas bir dengededir (Demir, 2012, 1455). Çokkültürlülük, bu unsurları bir arada tutan güçlü bir zımk gibidir. Demokratik ulus-devletlerin çokkültürlü yapıda olması bundan dolayı önemlidir.

Sosyal bütünleşme, eğitim ile sağlanabilir. Sosyal bütünleşme, “...bir toplumda yaşayan insanların amaç ve ideallerindeki ortaklığı...” olarak ifade edilebilir. Toplumsal değişimde eğitim, hem bir istikrar hem de değişme aracıdır. Bireyler arasında farklılıklar arttıkça, toplumsal bütünleşme de bundan zarar görebilmektedir. Eğitimin, bir toplumda yaşayan insanların kendi bireyselliklerini ve alt kültürlerini koruyarak ortak bir kültür çerçevesinde birleşmesi ve böylece sosyal bütünleşmeyi sağlama gibi bir katkısı vardır. Toplumsal bütünleşmede önemli olan diğer koşullar ise sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliğidir. Bu koşullar eğitim ortamında da uygulandığında toplumsal sorunlara çözüm üretebilecek bir sürecin de başladığını ifade edebiliriz (Şişman, 2008, 62).

Çokkültürlü eğitimin, toplum ve birey için birçok faydası vardır. Çokkültürlü eğitim, toplumda farklı grupların bir arada bulunmasını sağlayarak gruplar arası çatışmayı ve ön yargıyı önler. Kültürlerin bir arada, barış içinde yaşamasını sağlayan bir yapı oluşturur. Demokrasi ve eşitlik kavramlarını benimsetir. Ayrıca çeşitli zihinsel kaynakları kullandığı için üretkenliği artırır, insanların zihinsel ve ahlaki gelişimini sağlar. Problemler karşısında farklı bakış açılarını kullandığı için, problem çözme becerisini artırır. Ortak amaçlar yaratarak bireyler arasında olumlu iletişim kurulmasına ön ayak olur. Ayrıca farklı kültürden insanların bir arada bulunmasını sağlayarak etkileşim içinde olmalarını sağlar. Bu etkileşim sonucu önyargıyı azaltmaya çalışır. Dünyaya daha farklı gözle bakan, hoşgörülü bir bakış açısı oluşmasını sağlar (Kaya ve Aydın, 2013, 44).

Banks (1991a, 1993b) ve Gay (1991) tarafından derlenen araştırmaların yorumları, çokkültürlü eğitimin etkileri üzerine ortaya çıkan yönergeleri ve eğilimleri ayırt etmek için yararlı özetlerdir. Müfredat üniteleri ve dersleri, öğretim materyalleri, takviye araçları ve öğretim yöntemlerini kullanarak ırkçı tutum değişikliklerine odaklanmaktadır. Bu çalışmaların birçoğu 1970'lerde yapıldı. Bu araştırmaların sonuçları şu şekilde özetlenebilir (Gay,1994, 30):

-Öğrencilerin ırk, etnik ve cinsel tutumları müfredat ve öğretim müdahalelerinden olumlu etkilenebilir. Öğretim müdahalesinin öğrencilerin ırksal, etnik ve cinsel tutumlarına olan etkileri, müdahalenin doğası, yapısı ve yönü ile öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve yerel topluluğun özelliklerinden etkilenir.

-İşbirlikli öğrenme, tüm öğrenciler için daha olumlu ırksal tutumlara, daha çok ırklararası dostluk tercihlerine ve akademik kazançlara yol açar. İşbirlikçi, ırklar arası öğrenme öğrenci talimatını, benlik saygısını ve empati yeteneğini de artırır. Daha etkili olabilmek için, işbirlikli öğrenme deneyimleri üyeleri ortak hedefler ve eşit statü ilişkileri içine sokmalı ve bireylerin birbirlerini tanımalarına ve kurumsal desteğiyle takviye edilmesine izin vermelidir.

-Farklı kültürdeki öğrencilerin pozitif özelliklerini güçlendiren müdahalelerin öğretilmesi, gençlerin sadece kendi ırk ve kültürlerine sahip arkadaş tercihlerini azaltabilir. Kasıtlı olarak tasarlanmış öğretim müdahalesi aynı zamanda tüm grup üyelerine yönelik önyargıları azaltabilir.

-Çokkültürlü materyaller, vekil tecrübeler, rol oynama ve simülasyonlar öğrencilerin daha pozitif ırkçı tutum ve algılamalar geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Gay (1994), çokkültürlü eğitimin etkileri üzerine yapılan ampirik araştırmalardan elde edilen bulguların az olduğunu, fakat elde edilenlerin de cesaret verici olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular şunlardır (Gay,1994, 31);

-Uzun vadede başkalarına karşı negatif ırksal ve etnik tutumlar kasıtlı müdahale ile değiştirilebilir.

-Öğretim biçimi ile kültürel açıdan farklı öğrenme biçimleri arasında daha yakın bir uyum kurulması, sosyal ve akademik sonuçların olumlu olmasına neden olur.

-Alternatif eğitim araçları, herkesin eğitim standartlarını ve kalitesinden taviz vermeksizin ortak sonuç beklentilerini elde etmek için kullanılabilir.

-Bazı öğretim teknikleri –isbirlikli öğrenme gibi- etnik ve kültürel grupların bazı üyeleri için diğerlerinden daha etkilidir.

-Farklı öğrencilerle iyi çalışan kültürel açıdan hassas öğretim teknikleri, yaş, cinsiyet, okul ayarları ve konular arasında etkilidir.

Çokkültürlü eğitimin faydaları savunulduğu kadar çokkültürlü eğitimin olumsuz olduğunu iddia edenler de vardır. Yaygın bir görüşe göre çokkültürlü eğitimin ülkeyi bölme tehdidi oluşturduğu ifade edilmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204). Çokkültürlülüğün farklılıklara karşı birleştirici değil de ayrıştırıcı olduğunu savunanlara göre; çokkültürlülük, toplumsal yapı içindeki farklı grupların, bir millet bilinci etrafında bütünleşmesinden ziyade farklı farklı kategorilere ayırarak bölmektedir. Bu mevcut durumda da toplum birleşmemekte, ayrı unsurlar olarak yavaş yavaş çözünmektedir. Ayrıca bireylerde ve toplumda “biz” ve “siz” ayrımına yol açarak, birlikte olmaya değil ayrılmaya yönlendiren bir politika olduğunu ifade etmişlerdir (Demir, 2012, 1455).

Çokkültürlü eğitimle kastedilen, formal eğitimin her bir küme için ayrıştırılması değildir. Aslında anlatılmak istenen, alınan eğitimde çokkültürlülüğe duyarlılık gösterilmesi, öğrenen bireylerin farklı kültürel gruplara ait olabileceklerinin farkında olunması ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kültürleri göz önünde bulundurularak çeşitliliğin sağlanmasıdır (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204).

Çokkültürlülük “ebru”ya benzetilmektedir. Ebru sanatında nasıl ki renklerin birbirine karışmadan bir uyum içinde ve rengarenk oluşu estetik açıdan haz veriyorsa, çokkültürlülük de öyledir. Bu renklerin bir bütün halinde varolması gibi, çokkültürlülük

ile de toplumlar bir arada, saygı ve hoşgörü içinde yaşaması mümkündür. Bu uyum ve saygı ile toplumsal barış sağlanabilir(Demir, 2012, 1455).

2.4.3. Çokkültürlü eğitimin temel özellikleri

Nieto (1996)a göre, eğitimin çok kapsamlı bir okul reformu olduğunu belirtmiştir ve okullarda kullanılan öğretim programları ve yöntemlerinde önemli üç unsurun öğretmen, öğrenci ve veli olduğunu belirtmiştir. Ona göre çokkültürlü eğitim (Damgacı, 2013, 15);

1. *İrkçilik karşıtı bir eğitimidir.*
2. *Temel eğitimidir.*
3. *Bütün öğrenciler için önemlidir.*
4. *Yayılmacıdır.*
5. *Sosyal adaleti dikkate alan bir eğitimidir.*
6. *Bir süreçtir.*
7. *Eleştirel bir pedagojidir.*

Leeman (2003), çokkültürlü eğitimin okul boyutuyla daha çok ilgilenmiştir. Okul yönetiminin çokkültürlü eğitimin uygulanması için en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir. Çokkültürlü eğitimin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir. (Damgacı, 2013, 15-16);

1. *Öğretmen-öğretmen, Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında güven ortamı yaratma ve katılımı sağlama.*

- 2.Çatışmaları çözmek için fırsat yaratmak ve öğrencilerde adalet algısı oluşturmak.
3. Okulda öğrenci merkezli bir eğitim ortamı yaratmak ve işbirlikli öğrenme ile öğrenciler arası etkileşimi artırmak.
- 4.Kültürel olarak farklı grupları bir araya getirmek.
5. Kùltürler arası iletişim olanakları sunmak.
- 6.Farklı kültürel gruplar için işbirlikli öğrenme fırsatı oluşturmak.
7. Okulların her türlü ayrımcılığı reddetmesi.

2.4.4. Çokkùltürlü eğitimin ilkeleri

Çokkùltürlü eğitimin uygulanması için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gereklidir ve ilkeleri öğrenme ortamına doğru yansıtılmalıdır. Çokkùltürlü eğitimin temel ilkeleri şunlardır (Demir, 2012, 1457);

- “1.Önyargular, ırkçılık ve her türlü ayrımcılığın bertaraf edilmesi.
- 2.Tüm öğrenciler için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması.
- 3.Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.
- 4.Farklı kültürlerin özelliklerinin, deneyimlerinin ve perspektiflerinin bir araya getirilmesi ile kültürel olarak farklı olan öğrencilerin öğrenilenler ile gerçek yaşam arasında bağlantılar kurması.
- 5.Hümanistik girişimlerde bulunarak farklı kültürleri anlamak ve değer vermek.
- 6.Sistemik değişimin bilimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
- 7.Farklı kültürlerin bileşimin için bilimsel araştırma yapılması.

8. Ortak değerlerin her öğrenci tarafından öğrenilmesinin sağlanması.
9. Öğrencilerin önyargıları öğrenmelerinin sağlanması.
10. Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin bilincinde olunması.
11. İçerik ve sürecin, bilgi ve değerlerin, eylem ve yansıtmanın birlikte incelenmesi.
12. Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını etkilemesini anlayabilecekleri programların yapılması.
13. Yöneticilerin, okulları ekonomik olarak eşit desteklemesi.
14. Akademik başarıları ve birbirleri ile olan ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimini destekleyen gizil programlara öğrencilerin yönlendirilmesi.”

Gay (1994)'e göre çokkültürlü eğitimin genel ilkeleri, özel olanlarla desteklenmektedir. Çokkültürcüler, çokkültürlü eğitimin en göze çarpan “kişilik özellikleri”ni şöyle tanımlamaktadır:

- Kişisel olarak güçlendirici, sosyal olarak dönüşüm ve pedagojik olarak insancıl bir süreç.
- Kültürel olarak farklı çocukları, özellikle de renk ve yoksul çocukları eğitmek için okulların yaptığı hataların düzeltilmesi ve iyileştirilmesi.
- İnsanlığın toplumsal başarılarına çeşitli grupların ve kültürlerin katkılarından dolayı tanınan akademik dürüstlük.
- Farklı kültürlerin ve halkların daha iyi anlaşılmasını ve takdirini sağlamayı amaçlayan temelde duygusal ve insancıl bir girişimdir.
- İçerik ve süreç, yapı ve madde, eylem ve düşünce, bilgi ve değerler, felsefe ve metodoloji - bir eğitim aracı ve bir son
- Tüm sınıflarda, konularda ve okul ayarında bulunan tüm öğrenciler için.

- Farklı öğrencilere yönelik eğitim fırsatlarında eşitlik sağlamak için bir araç.
- Gelişimsel, ilerlemiş ve devam eden sistematik ve sistematik bir değişim süreci.
- Farklı kültürel mirasların, deneyimlerin, perspektiflerin ve katkıların birleştiği yer.
- Okul soyutlamaları ile etnik ve kültürel açıdan farklı öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurmak için bir köprü.
- Kültürel açıdan farklı öğrenciler için eğitimde, eşitlik, mükemmellik ve kişisel anlam ifade etme kabiliyeti için bir araç.
- İnsan hayatının normal bir olgusu olarak çeşitliliğin kabul edilmesi ve kutlanması,
- Eşitlik demokratik idealinin, tüm halkların katkılarını, kültürlerini, konusunu ve deneyimlerini, değerli eğitim içeriği olarak kabul eden okul programlarında uygulanması (Gay, 1994, 28-29).

Çokkültürlü eğitimi savunan eğitimciler, çokkültürlü eğitimle ilgili, tüm öğrencilerin dilleri, dinleri, cinsiyeti, kültürleri, sosyo-ekonomik durumları, etnisiteleri, ırkları ve cinsel yönelimleri dikkate almaksızın eğitimde fırsat eşitliğine sahip bir okul ve öğretim ortamı sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu ifadeden yola çıkarak çokkültürlü eğitimin ilkelerini şöyle sıralanabilir (Açıkalın, 2010, 1229);

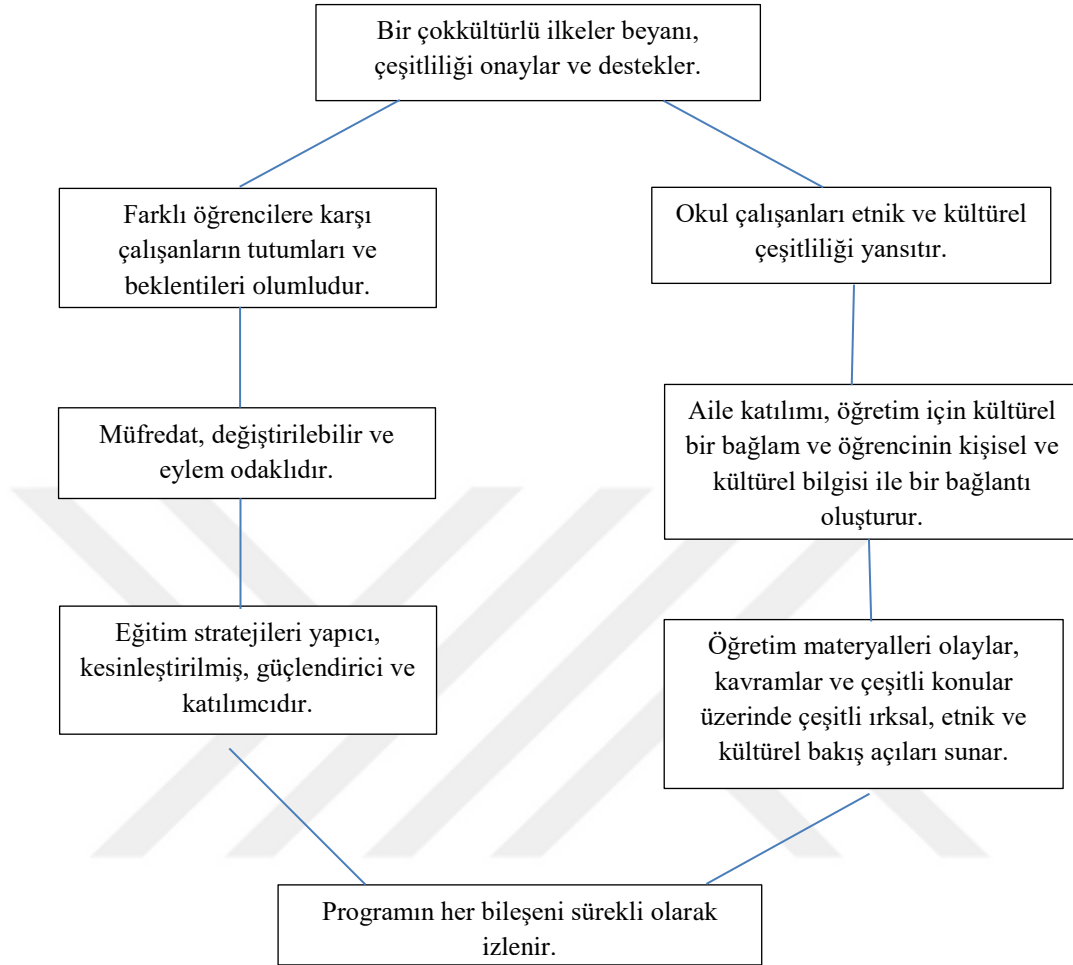
- Sosyal adalet
- Eğitimde fırsat eşitliği
- Eğitim ortamında kültürün önemini ve etkisini anlama
- Diğer kültürleri tanıma ve anlama
- Diğer kültürlere karşı önyargıları azaltma
- Okul ve eğitim ortamını çokkültürlü ilkelere göre oluşturma

- *Fırsat eşitliğini ve kültürel öğeleri gözeterek öğretim yapma.*

1980 yılında Michigan Eğitim Departmanı, ABD'deki ilk çokkültürlü eğitim bildirilerinden biri imzalanmıştır. Bildirinin bir bölümünde şu ifade vardır (Banks, 2013, 132);

“Kültürleri, değerleri, inançları, yaşam tarzları farklı ırklar, etnik ve dini gruplardan oluşan, çeşitlilik arz eden ve çokkültürlü bir toplum içinde yaşadığımız, demokratik toplumumuzun geçerli ve uygulanabilir bir parçası olduğunun kabul edilmesi için çaba göstermek Devlet Eğitim Kurulunun bir ilkesidir. Bu bağlamda Devlet Eğitim Kurulu, Michigan eğitim toplumunun bireylerinin kişisel gelişim potansiyelini en üst düzeye çıkaran kültürel deneyimler çerçevesinde öğrenim görme haklarını kabul eder.”

Banks (2013), çokkültürlü eğitimin okullarda uygulanmasını desteklemiş ve uygulanacak çokkültürlü eğitimin ilkelerini belirlemeye çalışmıştır. Banks'a göre çokkültürlü eğitimin ilkeleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir;



Şekil 2.1: Verimli Bir Çokkültürlü Okulu Değerlendirmek Ve Devamlı Kılmak İçin Çokkültürlülük Göstergeleri (Banks, 2013, 132).

2.4.5. Çokkültürlü eğitimin boyutları

Banks (2013)'e göre çokkültürlü eğitim karmaşık ve çok boyutludur. Fakat genelde insanlar ve özellikle öğretmenler çokkültürlü eğitimin etnik gruplarla ilgili içeriklerin ders müfredatlarına eklenmesi olarak görmektedir. Ayrıca yine bazıları önyargıların azaltılması olarak, fakir ve yoksul öğrencilerin diğerleriyle arasını kapatmak için oluşturulmuş bir akım olarak görmektedirler. Banks, bu yanlışlıkları

düzeltilmek için çokkültürlü eğitimin boyutlarını kavramsallaştırmıştır. Eşit eğitim imkanlarını savunan Banks'a göre çokkültürlü eğitimin boyutları şunlardır (Banks, 2013, 33-38):

a) *İçerik Entegrasyonu:* Öğretmenlerin, konuları işlerken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri ve kuramları, farklı kültür ve sosyal gruplardan örnekler ve bilgilerle işlemlerini ifade eder.

b) *Bilgiyi İnşa Süreci:* Öğretmenlerin, öğrencilere bir alandaki kültürel varsayımlar, perspektifler ve ön yargıların o alandaki bilgiyi oluşturma sürecini ne şekilde etkilediğini farketmelerine yardımcı olabilmesidir. Öğretmenler, öğrencilerine bilgileri ırksal, etnik, yaş, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarının nasıl etkilediğini farketmelerini sağlar.

c) *Önyargıyı Azaltma:* Çokkültürlü eğitimin bu boyutu, öğrencilerin olumlu ırksal, etnik ve kültürel tutumlar oluşturmalarına yardımcı olabilecek tutumlar ve stratejiler öğretir. Olumlu tutumlar için eğitim ortamı ve materyallerin nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgilenir.

d) *Eşitlikçi Pedagoji:* Öğretmenler farklı ırksal, kültürel, ve sınıfsal gruptan gelen öğrencilerine yönelik çeşitli öğretim metot ve tekniklerini kullanmasıdır. Öğrencilerin ırksal ve kültürel geçmişlerine yönelik öğretim materyallerinin geliştirilmesidir.

e) *Güçlendirici Okul Yapısı ve Sosyal Yapı:* Farklı ırksal, etnik, dilsel ve kültürel gruplara mensup öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlülüğü tecrübe edebilmesi amacıyla okul kültürü oluşturulması boyutudur.

2.4.6. Çokkültürlü Eğitim ve Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler program anlayışının anavatanı olan Amerika Birleşik Devletlerindeki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi 1992 yılında sosyal bilgilerin tanımını

şöyle yapmıştır; “*Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayak ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır*” (Öztürk ve Deveci, 2011, 2).

Çokkültürlü dünyada etkin vatandaş yetiştirmek üzere gençlere eğitim vermek sosyal bilgilerin en önemli görevleri arasındadır. Dünyadaki çeşitli ülkelerde yer alan Sosyal Bilgiler ya da sosyal bilgiler ile ilgili derslerin amaçları incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin bilgi, beceri, tutum/değer ve sosyal katılıma ilişkin olarak, tüm ülkelerin vatandaşlık eğitimine uyarlanabilen amaçları olduğu görülmektedir. Bu amaçların ülkelerin siyasal yapılarına ve eğitim politikalarına göre yansımaları da programın ulusal amaçlarını oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler bir ülkenin yetiştirmek istediği insan tipi ile doğrudan ilişkili olan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi farklı inanç ve kültürlere, ihtiyaçlara, duygulara, sorunlara, başkalarının hedeflerine, birey ve grupların sorumluluklarına, hak ve özgürlüklerin çiğnenmesine karşı duyarlılık gösterme; basmakalıp düşünceleri, önyargıları ve bağınazlığı ortadan kaldırmanın gerekliliği konusunda hassas olma gibi amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Dünyada sosyal bilgiler dersi A.B.D'deki çokkültürlü yapının toplum arasında ayrışmaya yol açmaması için ortak bir değerde -vatandaşlık- birleşmelerini sağlamak için ortaya çıkmıştır. Dünyadaki diğer çokkültürlü devletler de A.B.D'nin sosyal bilgiler programını örnek almıştır. Cumhuriyet döneminde de ilkökul müfredatına giren sosyal bilgiler programı “milli vatandaş” tipinin üretilmesini amaçlamıştır. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Sosyal Bilgiler dersinde verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde çokkültürlü bir toplumda birleştirici unsur olan ortak değerler verilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2011, 4-15).

Çokkültürlü eğimin uygulanabilmesi için, eğitim sisteminin çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanması, çokkültürlülüğe yer verilmesi gerekmektedir. 2005-2006 yılında yürürlüğe giren, yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış olan 1-5 sınıf İlköğretim Eğitim Programı çokkültürlü kazanımlar baz alınarak incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır;

Hayat Bilgisi isimli dersin 292 kazanımınının 26'sı(%8,9) çokkültürlü eğitim ile bağdaştırılabilmektedir. Örnek: “1. Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır. 2. Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.”

Sosyal bilgilerde 6. sınıfta "Güç Yönetim ve Toplum" öğrenme alanı, "Demokrasinin Serüveni" ünitesi yer verilmiştir. Bu üniteye doğrudan verilecek beceri olarak "Hak ve Özgürlüklere Saygı" becerisi verilmesi istenmiştir. 7. sınıfta "Birey ve Toplum" öğrenme alanı ile "İletişim ve İnsan İlişkileri" ünitesinde verilmiştir. Bu üniteye doğrudan verilecek beceri ise "Farklılıklara Saygı"dır. Ayrıca 7.sınıf "Küresel Bağlantılar" ile "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinde yer verilmiştir. Burada verilmesi istenen beceri ise “Barış”tır. Sosyal Bilgiler dersinde toplam 93 kazanımın 16'sı (%17.2) çokkültürlü eğitimle ilişkilendirilebilmiştir. Örnek: “1. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. 2. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.”. Türkçe dersinde ise toplam 1008 kazanımdan 24'ü(%2,3) çokkültürlü eğitimle bağdaştırılabilmektedir (Cırık, 2008, 36).

Sosyal bilgiler dersinin öğretim programında çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar vardır. Bu kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun hazırladığı yıllık planda ünitelere dağıtılmış halde bulunmaktadır. Bu kazanımlara örnek olarak şunlar gösterilebilir (TTKB, 2016) ; 5. sınıf kazanımları; “*Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.*”, “*Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.*”, “*Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını*

fark eder.”, “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.” ; 6. sınıf kazanımları; “Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.”, “Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.”, “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.” ; 7. sınıf kazanımları; “Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.”, -“Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.”, “Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.”, “Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.”, “Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.” 8. sınıf kazanımları; “Atatürk’ün “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir.” özdeyişinden hareketle “Ne mutlu Türk’üm diyene!” ifadesinin anlam ve önemini kavrar. “.

Türkiye’de son yıllarda gerçekleştirilen eğitim reformları ile özellikle ilköğretim programında büyük değişiklikler yapılmıştır. Sosyal Bilgiler programı da bu reformlardan payını almıştır. Yapılan bu değişikliklerle ilköğretim sosyal bilgiler programlarında öğrencilerin, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların günlük yaşamları ve kültürleriyle ilgili bilgiler edinmesini sağlayacak “Küresel Bağlantılar” isimli öğrenme alanı ve bu öğrenme alanını destekleyen birçok ünite hazırlanmıştır. Bu ünitelere örnek olarak 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programında “Uzaktaki Arkadaşım” ve “Hepimizin Dünyası”nı verebiliriz. Bunlara ek olarak 6 ve 7. sınıf programlarındaki “Ülkemiz ve Dünya” ve “Ülkelerarası Köprüler” üniteleri, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanını destekler. Bu örneği verilen öğrenme alanı ve ünitelerin sosyal bilgiler programına eklenmesi ile birlikte çokkültürlü eğitim, daha önce yürürlükte olan programa göre daha çok desteklenmiştir. Sosyal bilgiler programındaki üniteler ve ünitelerin kazanımları incelendiğinde “Diğer kültürleri anlama ve kültürlere saygılı

olma”, “küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olma” gibi öğeler ile kısmen de olsa çokkültürlü eğitime yer verilmiştir (Açıklan, 2010, 1233).

2.4.7. Çokkültürlü Öğretmen

Eğitimin zaman içindeki anlamı değişmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin de rolleri değişmektedir. Eskiden daimici ve esasici eğitim ile öğretmenlerin belli davranışları öğrencilere aktarması ve öğrencilerin de bu davranışları aynen alması beklenirdi. Günümüzde ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim ile teorik eğitime karşı çıkılarak öğretmenden bilgileri aktarması değil öğrencilerin bilgilere ulaşması ve kendisini tanımasını sağlaması beklenmektedir. Bunun için de eğitim ortamının hazırlanması gerekmektedir. Eski anlayışta sınıftaki tüm öğrenciler birbirine benzer olarak kabul edilmiş ve yaşantılar ile beklentiler dikkate alınmayarak öğretmen merkezli verilen bilgileri aynen kabul etmeleri beklenmiştir. Yeni yaklaşımda öğrenci merkezli bir eğitim ortamı sunulmakta ve her öğrencinin yaşantıları dikkate alınarak hepsinin biricik olduğu kabul edilmiştir. Günümüzde öğretmenlerin bu anlayışa göre yetiştirilmesi gerekmektedir (Polat, 2009, 156).

ABD’de Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmen eğitimde “*Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri*”ni altı temel standarttan biri olarak kabul etmektedir. Öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişe ve yaşantıya sahip öğrencilerin deneyimlerini dikkate alarak çokkültürlü ve evrensel bir perspektife sahip olmaları beklenmektedir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü ve öğrenme-öğretme sürecindeki eşitlik kavramını kavrayabilmeleri için dersler ve alan uygulamaları gibi olanaklar sunmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin meslekleri için güven belgesi alabilmeleri için eğitim programlarının çokkültürlü eğitim konusunda dersler içermiş olması gereklidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 202-203).

Türkiye’de ise öğretmen yeterlilikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “ Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır. 2590 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, ülkedeki öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini içine alan, 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 6 temel yeterlik alanı şöyledir; 1. kişisel ve mesleki değerler, 2. öğrenciyi tanıma, 3. öğretme ve öğrenme süreci, 4. öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5. okul, aile ve toplum ilişkileri, 6. program ve içerik bilgisi. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin temel yeterlik alanlarının içeriği özetle şöyledir; *Kişisel ve Mesleki Değerler* yeterlik alanı “Öğretmen öğrencilerini birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba sarf eder” olarak tanımlanmıştır. Bu temel yeterliğin alt yeterliklerinden biri olan *Öğrencilere Değer Verme- Anlama ve Saygı Gösterme*, “ Öğretmen öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu, kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlere ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve ileriye götürebilmek için kullanabilmelidir”; *Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme* alt yeterliğindeyse “ Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir” şeklinde tanımlanmışlardır. Bir diğer temel yeterlik olan *Öğrenciyi Tanıma* yeterlik alanının tanımı ise “Öğretmen öğrencilerinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır” şeklinde tanımlanmıştır. Öğrenme ve öğretme sürecini ifade eden alt yeterliklerden *Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme* “Öğretmen sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir” şeklinde tanımlanmıştır. Bütün bu temel ve alt yeterlik alanları, öğretmenlerin çokkültürlü öğretmen yeterlikleri

konusunda gerekli bilgiye ve yeteneğe sahip olmaları gerektiğini ifade eden niteliklerdir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 203; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013, 49).

Okulların temel işlevlerin biri kültürlemedir. Kültürleme işlevi yapılırken öğrenciler kültürel motiflerden haberdar edilir ve bu motiflerin öğrenciler tarafından benimsenmesi sağlanmaya çalışılır. Bu süreç sonunda öğrenciler, yaşamını sürdürdükleri topluma ait değerleri, kültürel öğeleri edinmiş olarak okul dışına çıkar. Öğretmen, öğrencinin okuldaki sosyalleşme ve kültürleme sürecinin temel öğesidir. Öğretmenin tek görevi dersiyle ilgili konuları anlatmakla sınırlı değildir. Öğretmen bir modeldir. Öğretmenin okul içinde ve okul dışındaki yaşantılarıyla öğrencilerine model olur. Yani öğrenciler öğretmenlerinden etkilenirler (Çelikkaya,2007, 28).

Öğretmenler, belli bir sosyal sınıf, kültür, ırk ya da etnik sınıfa ait olmasına bakmaksızın tüm öğrenciler öğrenebileceğini ve bilginin sosyal, siyasal ve normlara bağlı oluşturulmuş bir yapı olduğunu kabul etmelidir (Banks, 2013, 45). Öğretmenler Şişman(2008)'a göre öğrencilerine karşı adil, hoşgörülü, açık görüşlü, tarafsız olmalıdır. Öğretmenler içinde yaşadığı kültürü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerinin ailesel ve toplumsal çevresini tanıyan, farklı inanç ve grupları uzlaştırabilen, çokkültürlü ortamlarda hizmet verebilen biri olmalıdır (Şişman, 2008, 204).

Çokkültürlü eğitimin önemli bir hedefi, öğrencilerin küresel ve “düz” dünyada – ki bu dünyadaki farklı yerlerdeki kültürlerden bireylerle mesleki anlamda rekabet içinde olacakları bir teknolojik dünyadır-, okuma ve matematik becerileri edinmelerini sağlamaktır. Çokkültürlü eğitimin, öğrencilere küresel ve “düz” dünyada geçerli becerileri kazanmalarına yardım edeceğini varsaymaktadır. Çokkültürlü materyaller öğrenciler için anlamlı olacaktır. Öğretmenlerin toplumdaki ırk, etnisite, din, dil, sosyal sınıf gibi insanlıkla ilgili önemli sorunları içerik olarak kullandığında, öğrencilerin kazanımlara ulaşma şansı daha yüksektir. Bütün dünyada çokkültürlü toplumlarda ırk,

dil, kültür, etnisite gibi birçok sorun yaşanmaktadır. Bu konularda öğrencilere içerik sağlamak öğrenciler için oldukça önemlidir. Çoğulcul toplumlarda eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve toplumun kültürünü benimsemesini ve bu kültürü kavramasını sağlamalıdır. Demokratik bir toplumda eğitim, ortak fayda için sivil toplumu ve devam ettirmek için toplumu daha eşit ve adil durumu getirecek öğrencilere bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmalıdır (Banks, 2013, 6). Bu ifadelerden hareketle, küresel ve düz dünyada, öğrencilerin yeterli bir şekilde hazırlanmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencileri bu küresel dünyaya hazırlamak üzere çokkültürlü materyal hazırlama görevi öğretmenlere aittir. Öğretmenler çokkültürlü toplumlardaki ırk, etnisite, kültür, din gibi bir çok soruna çözüm üretecek kişilerdir.

Villegas ve Lucas (2002), çokkültürlü öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik belirlemişlerdir. Bu özellikler şunlardır (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204);

- 1) *sosyokültürel açıdan bilinçli olmak, yani olayların birçok farklı yönü olduğunu ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak.*
- 2) *öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek, farklılıkları problemler olarak görmemek*
- 3) *okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak*
- 4) *öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak*
- 5) *öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak*
- 6) *öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak.*

Çokkültürlü eğitimde kilit rol öğretmenlerdir. Çünkü eğitim programını uygulayacak, uygun yöntem ve teknikleri seçerek öğrenme ortamını oluşturan ve öğrenmeyi değerlendiren kişi öğretmendir. Bu yüzden öğretmenler, çokkültürlü bir

kişilik özelliklerine sahip olmalıdır (Polat,2009, 158). Bu bağlamda, modern toplumlardaki insancıl anlayışın eğitim ortamına yansımaları ile öne çıkan, farklı kültür ve yeteneklere sahip bireylerin, demokratik hak ve özgürlüklerine yönelik eğitim anlayışının gereği olarak, kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörü, öğretmenlerde bulunması gereken önemli özelliklerdedir (Demir, 2012, 1458).

2.4.8. Dünya’da çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim hareketi ilk kez 1950’lerde görülmeye başlasa da, bu eğitim hareketinin en çok geliştiği dönem, farklı ırklara ve etnik topluluklara duyarlı davranılmaya odaklanılan 1970’lerdedir. Bu düşüncenin bir eğitim programı olarak hazırlanması 1989’da Derman-Sparks ve ABC Task Force ile olmuştur. Derman-Sparks ve ABC Task Force(1998)’a göre çokkültürlü eğitim programı, önyargıların ve ayrımcılıkların hedef alındığı, bireyin aktif olduğu bir yaklaşımdır. Her birey ırkçılık, cinsel ayrımcılık, sosyal ve kültürel ayrımcılık vb. karşı duruş sergilemelidir. Bu programla öğrencilerde kendine güvenen bir kimlik oluşturmak, farklı insanlarla rahat ve empatik bir iletişim kurmalarını sağlamak, önyargılarını sorgulamalarını ve ayrımcılığa karşı ayakta kalma becerisi kazandırmak hedeflenmiştir. Çokkültürlü eğitim programı A.B.D., Kanada, Almanya, Avustralya gibi ülkelerde okul öncesi sınıflarda uygulanmakta ve 21.yy’ın eğitim programı olarak görülmektedir (Güven, 2005, 7).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı ABD’de 1960’ların başlarında insan hakları, azınlık hakları ve vatandaşlık haklarının yoğunluk kazanmasıyla birlikte önem kazanmaya başlamıştır (Açıkalm, 2010, 1228). Amerika Birleşik Devletleri’nin kuruluşunda farklı etnik ve kültürel gruplar yer almıştır. Bu durum kültürel çeşitliliğin artmasına yol açmıştır (Cırık,2008, 31). ABD günümüzde olduğu gibi, 1960’larda da çokkültürlü ve çok etnikli bir yapıya sahipti. Bu farklı kültür ve etnik kökene sahip nüfusun bir bölümü, Amerika’ya Afrika’dan köle olarak götürülmüş siyahi insanlar ve

göçmen olarak gelmiş Avrupalılardan; bir bölümü de vatanları işgal edilen Amerika'nın yerli halklarından ve Meksikalılardan oluşmaktadır. Geçmişte bu topraklarda bu gruplar birçok ayrımcılığa uğramıştır. Fakat siyahiler ve Amerikan yerlileri birçok alanda – özellikle eğitimde- büyük bir ayrımcılığa uğramıştır. Siyahi Amerika vatandaşları beyazlar ile aynı otobüse dahi binememekteydiler. Keza aynı okula gitmeleri de söz konusu değildi. ABD'de başlayan reform hareketleri, vatandaşlık haklarındaki gelişmeler, siyahlar ile beyazların eşit olması sürecini hızlandırmıştır. Bu önemli gelişmelerin etkileri eğitim alanında da görülmeye başlamıştır. Eğitimde eşitlik ve adalet ön plana çıkmıştır. 1954 yılında Amerikan Anayasa Mahkemesi, kişilerin etnik kökenlerine ve renklerine göre ayrı okullarda okutulması eşitliğe aykırı olduğunu belirtmesi, eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik büyük adımların atılmasını sağlamıştır. Siyahi öğrenciler beyazlarla birlikte aynı okula gitmeye başlayarak büyük bir gelişme sağlanmıştır. Bunun devamında çıkarılan etnik ve cinsel ayrımcılığa karşı yasalar ve mahkeme kararları, okullardaki ayrımcılığın azaltılmasına büyük katkıda bulunmuştur. Tüm bu gelişmelerin olduğu sırada gündeme alınan çokkültürlü eğitim yaklaşımı, günümüzde ABD'nin artan azınlık nüfusu ile daha da önem kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımı benimseyen ve savunan başta Banks, Gay, Bennett, Grant, gibi eğitimcilerin ABD'de sayıları günden güne artmış ve üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerinde çokkültürlü eğitim dersleri ve konuları yer almaya başlamıştır (Açıkalm, 2010, 1228).

Çokkültürlü eğitimin bazı ülkelerde üniversite ve kolejlerde ders olarak okutulması fikri önerilen bir kavram haline gelmiştir. Örneğin ABD'deki “Öğretmen Eğitiminin Denkliği” ile ilgili ulusal kurul, öğretmen hazırlama programlarına çokkültürlü eğitim dersleri konulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle bazı üniversitelerde çokkültürlülükle ilgili en az bir ders alınması gerektiği belirtilmektedir. ABD'deki Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyonu (NCATE), öğretmen adaylarının yetiştirilmelerinde kültüre duyarlılığın önemini vurgulamış ve kültürel çeşitliliği, ırk, etnik kökeni, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, birey ve topluluklar arası farklılıklar olarak ifade etmiştir (Cırık, 2008, 29; Polat ve Kılıç, 2013, 363). Ayrıca APA'nın psikoloji alanında yüksek lisans ve doktora programlarında çokkültürlülük ve kültürel farklılıklardan bahsedilmektedir. Massachusetts eyaletinde, psikolog olmak için

sertifika almak isteyenlerin çokkültürlü eğitime tabi tutulması gerekmektedir ve Massachusetts eyaleti bu eğitimi şart koşan ilk eyalettir (Cırık, 2008, 29).

İsveç'te 1996 yılında devlet tarafından hazırlanan bir rapor ile İsveç'in resmen çokkültürlü bir toplum olduğu ilan edildi. Bu rapora göre çokkültürlü olmalarının sebepleri; insanların ve düşüncelerin artan bir biçimde uluslararası hareketi, ülkeye gelen göçmenler ve en az bir ebeveyni yurt dışında doğmuş vatandaşlardı. 1960'larda İsveç'e bir çok yabancı işçi geldi ve bu işçilerden bazıları ülkede kalıcı olarak ikamet etmeye başlayınca "yabancılar"ın varlığı ve durumu hakkında siyasi partiler, sendikalar ve İsveç'li yetkililer düşünmeye başladı. 1990'lı yıllardan sonra eğitim ile ilgili bazı adımlar atıldı. "Göçmen çocuklar"ın ülkeleriyle ilgili dilsel ve kültürel becerileri sıradan İsveç okullarında geliştirme hakları sağlandı. İsveç okullarında hala İsveççenin haricinde bir anadile sahip çocuklar kayıt olmaya devam etmektedir. Malmö, Göteborg, Stockholm gibi şehirlerin çevrelerindeki okullarda elliden fazla dilin konuşulduğu okullar vardır. Bu çeşitlilik bazı kesimler tarafından övülürken bazı kesimler tarafından pedagojik bir sorun olarak görülmektedir. 2001 yılındaki öğretmen yetiştirme reformu ile birlikte "çokkültürlü İsveç" verileri ile bir olgu olarak kabul edilmiş ve İsveç'in giderek daha da çokkültürlü olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı farklı kültürel kimliklere yönelik anlayış ve saygı istekleri artmıştır. Çokkültürlü öğretmen yetiştirme reformu ile artık çokkültürlü eğitim uygulanmaya başlanmış ve öğretmenler çokkültürlü eğitim kurumlarında çalışmak üzere yetiştirilmeye başlanmıştır. Böylece çokkültürlülük ve çeşitlilik kabul edilmiştir (Rabo,2011, 29-31).

İngiltere'de, 1940'ların sonunda sömürge sonrası Karayip kaynaklı işçi göçü ve bunu takiben 1960 ve 1970'lerde de Güney Asya ve Afrika kaynaklı bazı işçi kategorilerinde ülkeye giriş izni verildiği bir göç süreci yaşanmıştır. 1960'ların ortalarına kadar İngiltere'de eğitimsel konular ufak bir Güney Asyalı göçmen grup dışında çok gündeme gelmedi. Daha sonraki yıllarda İngiltere okullarında etnik azınlıkların yüz yüze kaldığı kültürel izolasyon ve ırkçılığın baskısı hissedilmeye başlandı. Özellikle bir grup siyah ve Asyalı çocuğun okul sistemi içinde beliren

ihtiyaçları ve istenmeyen şekilde maruz kaldıkları tutumlar ile bu durum sorun haline gelmiştir. 1970'lerde bu azınlık öğrenciler için cumartesi okulları kurulmuş ve sosyal dezavantajlar ve dışlamaların neden olduğu başarısızlık örneklerinden yola çıkılarak konuya eğilmeye başlanmıştır (Modood ve May, 2013, 97-101). İngiltere'de çokkültürlü ve hoşgörülü bir toplumun hazırlanmasında okul çok önemlidir. İngiltere'yi ortak değerler çerçevesinde etnik azınlıkların kimliklerini muhafaza etmelerine olanak sağlama konusunda ağırıda bulunan "Herkes için eğitim" başlıklı "Swann raporu"ndan sonra devlet kurumları, özel okulların gelişmesine, okul müfredatının gözden geçirilmesine, ğretmen profilinin çeşitlenmesine ve öğretmenlerin kültürel ve ırksal çeşitlilik konusunda hassasiyet kazanmasına önem verilmeye başlanmıştır (Yazıcı, 2013, 33).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngiltere, Fransa, Almanya, Hollanda gibi ülkelerin Asya, Afrika gibi kıtalardaki kolonilerinden işçi ihtiyaını karşılamak üzere Avrupa'ya büyük bir işçi g meydana gelmiştir. Bu durum da Avrupa'da etnik ve kültürel farklılıkları büyük oranda artmıştır (Cırık, 2008, 31). Yoğun işçi nüfusuna sahip Avrupa lkelerinde, çokkültürlü eğitimin teorik temeli ancak 1980'lerde benimsenmeye başlamıştır. 1983 yılında Avrupa'daki eğitim bakanları ortak bir karar alarak yabancı öğrencilerin eğitinde kültürel boyuta öneme vurgu yapılmış ve sonraki yıllarda ğretmen yetiştirme programlarında kültürel etkileşime ağırlık verilmesi kararı alınmıştır. Bunu takip eden yıllarda Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği, UNESCO, UNICEF gibi kurumların desteği ile kültürlerarası etkileşimi geliştirmek amacıyla birçok proje gerçekleştirilmiştir. Bugünün Avrupa'sında çokkültürlü eğitim, globalleşen dünyadaki farklı kültür ve fikirlerin etkileşim halinde olduğu bir ortamın yansıması olarak tanımlanmaktadır (Açıkalm, 2010, 1223).

2.4.9. Türkiye'de çokkültürlü eğitim

Türkiye'de pek çok etnik, dini, dilsel vb. grup bir arada yaşamaktadır (ifti ve Aydın, 2014, 209). Türkiye'de birçok dil konuşulmaktadır. Bunlar Türkçe, Kürtçe,

Lazca, Çerkezce, Ermenice, Gürcüce, Rumca, Arapça, Arnavutça, Tatarca, Abhazca gibi dillerdir ve örnekler daha da çoğaltılabilir. Bu durum ülkede birçok farklı etnik grubun olduğunu da ispatlamaktadır. Bu kategorilere bölgesel farklılıklar, mezhepsel farklılıklar, cinsel tercihler, herhangi bir dine inanmayanlar, kendini herhangi bir grup içinde görmeyenleri de ekleyebiliriz (Polat ve Kılıç, 2013, 357).

Türkiye Cumhuriyeti, ulus-devlet yapısında kurulmuş bir devlettir ve millet kavramı, türdeş bir millet tanımına dayanmaktadır. Böylece anayasal bağlamda Türklük tanımı ırksal, soysal olmaktan ziyade anayasal vatandaşlık olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu ifadeye paralel bir ifade ile, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında 1924 Anayasası'nda Türkiye'de yaşayan herkesin Türk sayıldığı bir tanım söz konusudur (Aktay, 2001; Ercins ve Görüşük, 2016, 396).

Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde Türkiye Cumhuriyeti, Anadolu'daki farklı grupların, dil, kültür ve dini özelliklerini göz önünde bulundurmaya başlamıştır. Çünkü Avrupa Birliği sürecinde insan hakları konusunda iyileştirmeler yapılması, sınırlar içerisindeki azınlıklara kültürel hakların sağlanması, Avrupa Birliğine üyeliğin ön şartlarından. Bu uyum yasaları çerçevesinde kültürel ve etnik farklılıklar ile cinsiyet, engel durumu gibi etkenlerin de dikkate alınarak insan haklarına ve eşitliğe saygılı bir şekilde eğitim sisteminin düzenlenmesi yönünde birçok proje ve düzenleme yapılmaktadır (Cırık, 2008, 35; Marangoz, 2014, 21).

Türkiye'de eğitim programı 2004 yılından itibaren köklü değişikliklere gidilerek yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacılık temelinde oluşturulan bu yeni eğitim programında Avrupa Birliği normlarına da oldukça yer verilmiştir. Programdaki bazı kazanımlar çokkültürlü eğitim baz alınarak düzenlenmiştir. “kalıp yargıları fark etme”, “farklılıkları tanıma” gibi bir çok kazanımın yanında toplumsal cinsiyet eşitliğine vurgu yapan ifadelere yer verilmiş; ders kitaplarında “ütü yapan erkek” resimlerine yer

verilerek eski programa göre daha eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturma yolunda önemli adımlar atılmıştır (Kaya, 2013, 40).

Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim, devletin sorumluluğunda kabul edilmektedir. 1997 yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış; çocuklarını okula göndermeyen ebeveynlere yaptırımlar uygulanmıştır. 1997 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile eğitim öğretim devlet tarafından finanse edilmekte ve denetlenmekteydi. Fakat 8 yıldan sonra öğrencinin öğretimine devam ettirilip ettirilmeme kararı ebeveynlere bırakılmıştı. İstatistiksel sonuçlar incelendiğinde eğitim öğretimdeki kopuşların ilköğretimden ortaöğretime geçişte çok fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca kızlar ve erkekler arasında büyük farklılıklar vardır. Kız öğrenciler ortaöğretime çok daha az oranda gönderilmekteydi. Bu duruma önlem olarak 2012 yılında zorunlu eğitim 12(4+4+4) yıla çıkarılarak bu kopuşlar azaltılmaya çalışılmıştır (Gök, 2011b, 284-285). Böylece zorunlu eğitim süresi yükseltilerek eğitimin eşit olarak dağıtılması, fırsat eşitliğinin sağlanmasının devlet tarafından sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Türkiye'deki eğitim sisteminin en çarpıcı özelliklerinden birisi, eğitimin kadınlar ve erkekler arasında eşitsiz dağılımıdır. İstatistiklere göre kadınların okullara gönderilme oranı erkeklerden daha düşüktür. Aynı şekilde istatistiklere göre kırsal kesimde okuma yazma bilme istatistiklerinde kadınların erkeklerden daha az olduğu görülmektedir (Gök, 2011b, 285).

Çokkültürlü eğitim, yalnızca ırksal, etnik ve kültürel eşitlik değil demografik olarak farklı bireylerin de eşit eğitim almasını içeren bir eğitim sistemidir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan eğitim reformlarında, geçmişte eğitim konusunda göz ardı edilen kadınların eğitimlerine önem verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda "Kız Enstitüleri" kurulmuştur. Resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak ortaöğretim düzeyinde mesleki bir okul olarak kurulmuştur. Modern eğitim sistemi kurmak amacıyla dünyanın çeşitli yerlerinden Türkiye'ye davet edilen

eğitimcilerden biri olan Omar Buyse'nin fikirlerinden hareketle kurulan Kız Enstitülerinin ilki Ankara'ya kurulmuştur. Kız Enstitüleri ile baskı gören, eve kapatılan, çocuk doğuran olarak değil, “modern batılı kadınlar” haline getirilen öğrenciler hedeflenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın kimliği açısından büyük öneme sahip olan Kız Enstitüleri, çokkültürlü eğitimin temel hedeflerinden olan “eşit eğitim” yolunda Türkiye Cumhuriyetinin erken dönemlerinde attığı önemli adımlardan biridir (Gök, 2011a, 97-110).

Avrupa Birliği uyum sürecinde Türkiye'den istenen değişiklikler arasında eğitimde her türlü eşitsizliğin önlenmesi, farklı etnik grupların okullarda ana dillerinde eğitim yapmalarına imkan sağlanması, “Avrupa Birliği Vatandaşlığı” olgusu göz önünde bulundurularak ders kitapları ve ders programlarının yeniden düzenlenmesi gibi şartlar bulunmaktadır (Kaya, 2013, 41).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve dünyada yapılmış olan “Çokkültürlülük” ve “Çokkültürlü Eğitim” ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. İlgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmaları olmak üzere 2 başlıkta incelenecektir.

2.5.1. Yurt içi araştırmaları

2.5.1.1. Tez çalışmaları

Anık (2011), “Çokkültürlü Bir Toplumda Kimlik Algısı İsveç’te Yasayan Türk Göçmenleri Örneği” isimli doktora tezinde, “çokkültürlülüğü bir devlet politikası olarak benimsemiş Kuzey Avrupa ülkelerinden İsveç’te yaşamakta olan Türk göçmenlerinin kimlik algılarının ne yönde olduğunu ve bu ekseninde kuşaklararası ne tür farklılıkların bulunduğunu ortaya koymayı” amaçlamaktadır. Araştırmanın örnekleme, Stockholm, Göteborg ve Malmö şehirlerinde yaşayan Türkler ile sınırlandırılmıştır. Uygulama kısmı için nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemini tercih etmiştir (Anık, 2011, 11). Araştırmanın sonuçlarına göre; 1960’larda Türkiye’den İsveç’e gerçekleşen göçlerden günümüze Türklerin kimlik algılamasında, çeşitli düzeylerde farklılıklar bulunmuştur. Ulusal kimlik bilincini edindiği topraklarda doğduktan sonra başka bir ulusun topraklarına göç eden birinci kuşak göçmenler, bu ülkede doğan diğer kuşaklara göre köklerine daha bağlıdır. Ülkelerine geri döneceklerini düşündüklerinden ve eğitim seviyesi olarak da düşük olduğundan içlerine kapanık yaşamışlar ve kimliklerini korumuşlardır. İkinci kuşak Türklerin de etnik kimlik bilinci yüksektir. Siyasal açıdan bakıldığında genellikle sol partileri destekledikleri görülmüştür. Bunun da sebebi sol partilerin göçmenlerin haklarını daha çok korumaları olmuştur. Üçüncü kuşak göçmen Türklerin ise, İsveççeleri önceki kuşaklara göre daha iyidir fakat Türkçeleri genelde kötüdür. Türkiye ile ilişkileri de zayıftır. İsveçte doğmuş olmaları ve kimlik edinme süreçlerinin burada olması bu konuda Türkiye ile olan bağlarının zayıf olmasına yol açmıştır.

Damgacı (2013), “Türkiye’deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Yöntem olarak karma araştırma yöntemini seçen Damgacı, 520 kişiye “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” isimli ölçeği uygulamıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar ile yapılan aritmetik ortalama sonucu akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek derecede olumlu olduğunu belirtmiştir. Damgacı araştırmanın bulgularını şöyle yorumlamıştır: “Bu değerlendirmeler sonucunda akademisyenlerin (%92) çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim türü olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin dezavantajlarının, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı

olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans derslerine çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır”. Büyük oranda olumlu düşünceleri olan akademisyenlerin yanında olumsuz düşünce ve kaygılara sahip akademisyenler de vardır. Akademisyenlerin en büyük kaygısı, çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanacağını bilmeyen öğretmenler tarafından uygulanmasıdır. Akademisyenler başarıyla çokkültürlü eğitimin uygulanması için nitelikli bir eğitim programının hazırlanması ve eğitimi verecek öğretmenlerin de çeşitliliğe saygı duyan, adil insanlar olarak yetiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Başeymez (2009)’in “Çokkültürlülük Açısından Hatay; Sosyolojik Bir Yaklaşım” adlı yüksek lisans çalışmasında, çokkültürlü bir şehir olan Hatay’dan yola çıkılarak çokkültürlülüğün olumlu ya da olumsuz etkileri ve sonuçları anlatılmıştır. Araştırmada kültür, kültür sosyolojisi ve çokkültürlülük kavramları üzerinde durulmuştur. Farklı din, dil ve ırktan olan insanlarla görüşmeler yapılmış ve birlikte nasıl yaşadıkları sorulmuştur. Bu görüşmeler sonucunda Hatay’da çokkültürlülüğün nasıl algılandığı ve nasıl yorumlandığı ile ilgili bulgular açıklanmıştır. Bu bulgulara göre her toplulukta kendini azınlık olarak gören bireylere rastlanmıştır. Araştırmaya göre Hatay çok kimlikli bir yapıdadır. Kimlik yapıları ise değişen ve gelişen bir özelliktedir. Din ve ırk olarak farklı olan Hatay’daki bireyler, kendi kimliklerini “öteki”nin kimliğine göre şekillendirdiğini ifade etmişler. Ayrılığın kaynağı da ırktan ziyade din farklılığı olmuştur. Yapılan bu araştırmada yapılacak topluluklar arası evliliğe hiçbir topluluk sıcak bakmamıştır. Evlilikleri dışa kapalı gerçekleştirmeye eğilimlidir. Kendi öz benliklerini korumak için gayret gösterdiklerini belirtmişlerdir. Özetle Hatay’da etnik, kültürel ve dini farklılıklar olmasına rağmen halk birlikte sosyal ve ekonomik olarak kendi kimliklerini rahatça yaşayabilmektedirler. Bu anlamda Hatay çokkültürlüdür sonucuna ulaşılmıştır.

Toprak (2008)’ın “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği’nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışması” isimli tezi, Jojeph G. Ponterotto(1998) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin bir adaptasyon çalışmasıdır. Ölçek Tokat ilinde ve ilçelerinde görev yapan random örneklemeyle seçilmiş farklı branşlardaki 135’i kadın 280’i erkek olmak üzere toplam

415 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tercüme ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak tespit edilmiş ve faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’deki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlere göre tutumların dağılımı ile ilgili yapılan analizler sonucu; çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsünden mezun olanlardan yüksek bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branşları bazında da çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin, sosyal bilimler öğretmenlerine göre daha olumsuz tutum sergilemektedirler. İlköğretim hayatını heterojen bir yerde geçtiğini belirten öğretmenlerin tutumları ($X = 72.39$), homojen bir yerde geçiren öğretmenlerden ($X = 69.81$) daha olumludur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre yapılan analizlerde, ilçede görev yapan öğretmenlerin, ilde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Marangoz (2014)’un yüksek lisans tez çalışması olan “Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı”nın amacı, çokkültürlü eğitim hakkında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarını incelemektir. Marangoz’un geliştirmiş olduğu Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği ile 420 katılımcıya uygulanan bu çalışma nicel ve nitel sorulardan oluşan ölçeğinin analizleri sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ve çokkültürlü eğitimi destekledikleri belirlenmiştir. Bu olumlu tutuma sahip olmalarının sebepleri kültürler arası iletişimde sosyal medyanın ve kitle iletişim araçlarının etkisinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarından hareketle çokkültürlü eğitimin öğretmenler ve idareciler tarafından avantajlı bir eğitim olduğu ve eğitimde eşitliğin ön plana çıkmasını sağladığı belirtilmiştir. Araştırmadaki en büyük kaygı ise çokkültürlü eğitimin bazı

kesimler tarafından kullanılarak ülke bütünlüğünü bozacağı ve bölücülük yaratabileceği algısı üzerinedir.

Erzurumlu (2008), “ Çokkültürcülük Politikası ve Kanada’da Çokkültürcülük” isimli yüksek lisans tezinin amacı, “çokkültürcülük kavramını ve çokkültürcülük politikaları ve uygulamalarını yakından incelemek ve konu ile ilgili olarak Kanada’daki gelişmelerini ve uygulamalarını örneklendirmektir”. Erzurumlu, bu çalışmasında ilk olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramlarını açıklamıştır. Daha sonra Kanada’nın çokkültürlü yapısından örnekler vererek çokkültürcülük politikasından bahsetmiştir. Çokkültürlülüğe ve çokkültürcülüğe olan tutumları da değerlendiren Erzurumlu araştırmasını, Kanada ile Quebec’in ilişkisinden örnekler vererek ve Quebec’in ayrılma durumundan bahsederek sonlandırmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin araştırıldığı bir başka çalışma Kaya (2013) tarafından yazılan “Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)” isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı “öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dilli eğitim hakkındaki düşünceleri tespit etmek” olarak belirlenmiştir. Nicel bir araştırma olan bu çalışma için bir ölçek geliştirilmiş ve Diyarbakır ilinde görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan toplam 426 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Kaya’nın yaptığı analizler sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etnik köken ve cinsiyet gibi bazı değişkenler arasında da anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, çokkültürlülük konusunda olumlu algılara sahiptir. Çokkültürlü eğitimi desteklemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %21,8’i Türk kökenli olduğunu belirtmiştir. Ana dilde eğitimi savunan diğer etnik kökenden öğretmenlere göre Türk kökenli öğretmenlerin ana dilde eğitime destekleri diğerlerine göre daha azdır. Araştırmanın en göze çarpan özelliği, araştırmaya katılan öğretmenlerin, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda olumlu görüş

belirtmeleri fakat kendi özel hayatları ile ilgili kültürel tercihlerinde desteğin daha düşük olduğu görülmüştür.

Yakışır (2009) tarafından yazılan “Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük” isimli yüksek lisans tezi, çokkültürlülük olgusuna değinmektedir. Yakışır’a göre günümüzde sıkça tartışılan kültürel ve politik sorunlardan birisi çokkültürlülüktür. Bu araştırmasında post-modern dönemde meydana gelen bir olan çokkültürlülüğün temeline inmiştir. Araştırmasında önyargıların, farklılıkların, çatışmalarının ve kavgalarının önlenmesinde çokkültürlülüğün bir alternatif olduğunu belirtmiştir. Literatür taraması olarak yapılan çalışmanın amacı, toplumbilimlerinde önemli bir yere sahip olan çokkültürlülük üzerinde durularak birlikte yaşama bağlamında konu şekillendirilerek, toplumsal yönden incelenerek bir tez oluşturmaktır. Çokkültürlü devletlerden Kanada, Amerika ve Avustralya’nın uluslararası ortamda göç artışıyla da çokkültürlülüğü bir sosyo-politik proje olmaktan çıkararak bir siyaset haline getirdikleri iddiaları ile Avrupa Birliği de bu açıdan değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bahadır (2016)’ın yüksek lisans tezi olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği “, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmadır. 50 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış soru formu ile toplanan verilerin ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında öğretmenlerin %90’ının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarının olumlu yönde tespit edildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algıları olumlu yöndedir. Çokkültürlü eğitim algısı noktasında katılımcıların %90’ı çokkültürlü eğitimi farklı kültürlerin eğitim ortamında tanıtılması, kültürel yapılarını korumalarına fırsat verilmesi, farklı kültürlerin eğitim ortamında birbirlerini etkilemesi, eşitlik temelli evrensel eğitim olarak algılamışlardır. Öğretmenlerin %64’ü çokkültürlü eğitim uygulamalarını yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Müfredat gereği 5. Sınıflarda ülkemizdeki farklı kültürleri tanıttıklarını,

birçok evrensel değeri öğrettiklerini fakat bunların tamamen kendi inisiyatiflerinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algıları noktasında öğretmenlerin % 88'i evrensel değerleri mutlaka benimsetmeye çalıştıkları yönünde görüş bildirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri genel olarak çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutumları bulunmakla birlikte, konuya mesafeli yaklaşmaktadırlar.

2.5.1.1. Makale çalışmaları

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili çalışılan birçok makale bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) tarafından “Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli makale kaleme alınmıştır. Bu araştırmanın çıkış noktası “öğretmen adaylarını yetiştiren Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlülüğe ilişkin bakış açılarının ortaya” konulmasının gerekliliğidir. Araştırmaya Türkiye'nin bir çok Eğitim Fakültesinde görevde bulunan 347 öğretim elemanı katılmıştır. Uygulanan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin analizleri sonucunda öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, farkındalık ve beceri yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bulguları ise; öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim algılarında unvan, iş deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamış, cinsiyet ve yurtdışı deneyim olmak üzere iki demografik değişken yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde araştırma sonuçlarına göre yurt dışı deneyimi olan öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimi

olmayan öğretim elemanlarına göre çokkültürlü yeterlik algıları daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Başbay ve Bektaş (2009), “kültür kavramından yola çıkılarak kültüre ilişkin farklı bakış açılarının irdelenmesi, çok tartışılan çokkültürlülük kavramının tanımlanarak kavramın temel özelliklerinin belirlenmesi, öğretim-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir ortamın tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması” amacıyla yazdıkları “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri” isimli makalede eğitim ortamının çokkültürlü biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtirken öğretmenlerin olması gereken özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Makaleye göre, öğretmen yetiştiren fakültelerde bulunan eğitimcilerin çokkültürlü öğrenme ve öğretim süreçlerine dahil edilmelerinin önemine dikkat çekilmiş ve öğretmen adaylarının da öğreticileri model alabilecekleri belirtilmiştir. Kültürel duyarlılıkları öğretmen adaylarına öğretmekten ziyade ziyade çokkültürlü eğitim ortamı yaratılıp öğretmen adaylarına gözlem ve değerlendirme yapmalarına fırsat tanıyarak çokkültürlülüğü içselleştirmelerine katkıda bulunulabileceği ifade edilmiştir. Çokkültürlü eğitim ortamının yaratılabilmesi için ileri sürülen görüşler incelenmiş ve hem eğitim programlarının hazırlanması hem de sınıf içi öğretmen öğrenci yaşantılarını düzenlemeye ilişkin öneriler getirildiği ifade edilmiştir.

Başbay ve Kağnıcı (2011), “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” isimli makalelerinde çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenebilmesi için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Kapsam geçerlik oranı .80 altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarmışlar ve 47 maddelik bir deneme formu oluşturup farklı üniversitelerdeki 309 öğretim elemanına uygulayarak elde edilen verileri analiz etmişlerdir. Farkındalık, Bilgi ve Beceri olmak üzere üç boyutlu ve 41 maddeden oluşan bir ölçek yapısına ulaşmışlardır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısını ise .95 olarak ölçmüşlerdir. “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”, öğreticilerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin farkındalık, bilgi ve beceri boyutları olmak üzere 3 boyutu vardır. Ölçeğin alt

boyutlarına ilişkin Alpha katsayılarının yüksek olması (Farkındalık = .85, Bilgi = .87 ve Beceri = .91) ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu ölçme aracı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına göre yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilir bir özelliktedir. Başbay ve Kağnıcı'nın, çokkültürlülük ile ilgili çalışmalarda, araştırmacılara güvenilir bir ölçme aracı sunduğu bu çalışmanın, çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmalarda kullanılabilmesi öngörülmüştür.

Çiftçi ve Aydın (2014), çokkültürlü bir toplum olan Türkiye'de çokkültürlü eğitimin niçin gerekli olduğunu gerekçelendirme amacıyla "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma" isimli makaleyi yazmışlardır. Makalede kültür, çokkültürlülük, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlü eğitim kavramları açıklanmış, çokkültürlü eğitimin boyutları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Türkiye'nin toplumsal gerçekleri üzerine duran makalede, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir ulus-devlet olan Türkiye'nin eğitim sistemi ve ana dilde eğitim yapılmamasının etkileri üzerinde durulmuştur. Çokkültürlü eğitimin niçin gerekli olduğu ve eğitim programında ne tür bilgilerin yer almasının uygun olacağı konularında görüş bildirmişlerdir. Çiftçi ve Aydın'ın yapmış olduğu araştırmalar ve kaynaklar dikkate alındığında Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekenler; yasal düzeyde düzenlemelerin yapılması, çokkültürlü öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet için eğitim programlarının düzenlenmesi ve var olan eğitim programının çokkültürlü eğitim programına dönüştürülmesidir. Yasal düzeyde yapılacak değişiklikleri de şöyle ifade etmişlerdir: "...mevcut vatandaşlık tanımının gözden geçirilmesi, Türkiye'de farklı etnik grupların varlığının ve bunların bir zenginlik olduğunun kabul edilmesi, Türkiye'nin çok kültürlü ve çok dilli bir ülke olduğunun kabul edilerek, bu duruma aykırı maddelerin yasalardan çıkarılarak, gerekli düzenlemelerin yapılması, devletin etnik kimliklerin kendi dillerini ve kültürlerini öğrenip öğretmelerini teşvik etmesi ve bunun için gerekli desteği sağlaması olarak ifade edilmektedir".

Demir (2012) tarafından yazılan "Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi" isimli makalede, amaç olarak şu

belirlenmiştir: “ Bu çalışmanın temel amacı, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik metodoloji ve sınıf atmosferindeki etnik ve kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu önem düzeylerini demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak incelemektir”. Araştırma amacına göre betimleyici araştırmalar, yapılış amacına göre uygulamalı araştırmalar arasında yer alan bir araştırmadır. Tarama modelinde bir araştırma olan bu makalenin evrenini Erciyes Üniversitesi Talas kampüsünde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklem olarak da buradaki öğretim elemanlarının %10’una ulaşılmıştır. Ölçek olarak araştırmacı Demir tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır ve uygulama sonunda yapılan analizlere göre Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre görüşler, ölçek boyutları açısından farklılık göstermiştir. Ayrıca Yabancı diller Meslek Yüksek Okulunda çalışan öğretim elemanlarının puanlarının diğerlerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma yapan Polat (2009), “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri” isimli makalesinde Türkiye’de uygulamaya konulan ilköğretim programlarında çokkültürlü eğitime önem verildiğini belirterek bunu uygulamaya koyacak olan, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerine ne kadar sahip olduklarını saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluştururken evrenini Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek olarak Van Der Zee ve Van Oudenhoven tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Kişilik” isimli ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını kullanmıştır. t ve anova testleri sonucu öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik açısından yeterli oldukları bulunmuş ancak çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları görülmüştür. Bu durumda yorum olarak “öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu” belirtmiştir.

Ünlü ve Örtten (2013) tarafından yazılan “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi” isimli makalede amaç, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemektir. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, durum çalışması deseni kullanılarak planlanan araştırmanın çalışma grubunu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana bilim Dalı’ndan 24’ü bayan, 21’i erkek olmak üzere 45 öğrenci oluşturmuştur ve görüşme tekniği uygulanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip oldukları, tutum düzeylerinin ise hem olumlu hem olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Yazarlar bu sonuca göre öneri olarak öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili mesleki eğitim sürecinde bir eğitim almalarının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

Polat ve Kılıç (2013)’ın “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri” isimli makaleleri, alan yazın taraması yaparak çokkültürlülük, Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Alan yazın taraması ile çokkültürlülük kavramını tanıtmış, çokkültürlülüğe yönelik farklı bakış açıları tartışılmıştır. Çokkültürlü eğitimin anlamı üzerine tartışılmış ve Türkiye’de çokkültürlü öğretmen yeterlikleri üzerine tartışılmıştır.

Kanada’daki çokkültürlülük üzerine çalışma yapan Vatandaş (2001), “Çokkültürlü Yapıda Ulusal/Etnik Kimlikler (Kanada Örneği)” isimli makalesinde, çokkültürlülük politikasına değinmiştir. Ülkeler arası nüfus hareketlerinin artması ve küreselleşmenin etkilerinden bahseden Vatandaş, çokkültürlülük politikasını sosyal uyum politikası olarak nitelemiştir. Alan çalışması olarak çok önceden beri çokkültürlülük politikalarını uygulayan ve birçok nüfus hareketlerine hedef olan Kanada’yı seçmiştir. Kanada’daki insanların kendi öz kimlikleriyle olan ilişkilerini

araştıran araştırmacı, ayrıca Resmi olarak farklı orijinde ki kimliklerin kabul edildiği bir yerde öz kimliklerin sürdürülebilmesine cevap aramıştır.

Yanık (2011), “Postmodern Siyaset Anlayışı ve Çokkültürlülük” isimli makalesini, “Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye’de Çokkültürlülük: Eleştirel Bir Değerlendirme” adlı doktora tezinde yer alan “Postmodernizm ve Çokkültürlülük” adlı bölümü gözden geçirerek ve genişleterek oluşturmuştur. Ona göre “ Çokkültürlülük teorik açıdan farklı düşünsel arka planlara sahiptir. Bu düşünsel arka planlardan biri postmodernizmdir. Postmodernizmin çoğulculuk, farklılık vb. söylemleri çokkültürlülük düşüncesinin şekillenmesine katkıda bulunmuştur”. Araştırmasında da çokkültürlülük ile postmodernizm arasındaki ayınlıklar ve farklılıklar üzerinde durmuş; farklılık söyleminin nasıl ve ne şekilde değerlendirildiği tartışmıştır.

En az farklı iki Avrupa ülkesinden en az iki okul arasındaki çevrimiçi temelli projeleri destekleyen bir uygulama olan e-Twinning isimli uygulamanın çokkültürlülük projesi kapsamında öğrenci görüşlerini belirlemek üzere Yılmaz ve Yılmaz (2012) tarafından bir araştırma yapılmıştır. “Çokkültürlülük Projesi: E-Twinning Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” isimli makalede bu amaçla çalışmalar yapan Yılmaz&Yılmaz, e-Twinning uygulaması hakkında alan yazın çalışması gerçekleştirmiştir. Uygulama kısmında ise 20 öğrenci ile nitel araştırma yaklaşımlarından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin e-Twinning uygulamasını uluslararası bir proje, farklı kültürleri tanıma, farklı ülkelerle işbirliği yapma, yabancı dil öğrenme olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, işbirliği yapma, kendine güven duyma, farklılıkları bir kültür olarak görme, yabancı dili geliştirme gibi beceriler edindiklerini belirtmişlerdir. Ancak, yabancı dilde konuşma ve görev dağılımı gibi konularda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Aydın ve Tonbuloğlu (2014), bazı geçmiş çalışmaların, çokkültürlü eğitimin, eğitim-ğretim üzerindeki yadsınamaz bir etkisinin olduğunu, ancak ğretmen adaylarının ve yöneticilerin genellikle çok kültürlü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. “Graduate Students Perceptions' on Multicultural Education: A Qualitative Case Study” isimli makalelerinin amacı olarak da doktora eğitimini müfredat ve öğretimde sürdüren ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri olarak çalışanların katılımıyla, çokkültürlü eğitimin algılanmasını ve değerlendirilmesini sağlamak olarak belirtmişlerdir. Yöntem olarak nitel bir yaklaşım belirleyen araştırmacılar dokuz doktora ğrencisi ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlardan ilki eşitlik, demokrasi ve adalet en çok vurgulanan kavram olmuştur ve çok kültürlü eğitimin bu kavramları güçlendireceği belirtilmiştir. İkinci olarak tüm katılımcılar bireysel farklılıkları hesaba katmanın gerekliliğini vurgulamış ve bunun kültürel zenginlik olduğunu dile getirmiştir.

2.5.2. Yurtdışı araştırmaları

Banks (1993) tarafından yazılan “Multicultural Education: Development, Dimensions, And Challenges” isimli makale, çokkültürlü eğitimin gelişimi ve boyutları hakkında dünyadaki çalışmaların incelendiği ve zorlukları hakkında tartışıldığı bir çalışmadır. Banks makalede okkltrllğn boyutlarını açıklayarak, kuramsal anlamda çıkarımlarda bulunmuştur. Ayrıca okkltrl eğitim ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Gay (1994), “A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education” isimli araştırmasında çokkültürlü eğitimin birden fazla tanımını olduğunu belirterek çokkültürlü eğitimin tanımlarını açıklamıştır. Sosyal gerçeklerden yola çıkarak çokkültürlü eğitimin önemine değinmiştir. Ayrıca okkltrl eğitimin ilkelerini belirtmiştir. Eğitimde eşitliğin sağlanmasında çokkültürlü eğitimin rolünü belirten Gay, okkltrl eğitimi bir reform olarak ifade etmiştir. Geçmişte kendisinin ve diğer araştırmacıların araştırmalarına atıflarda bulunarak çokkültürlü eğitim ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Wahba (2013), “Review of Literature on Multicultural Education” isimli makalesinde toplumdaki çeşitlilik ve ikinci dili konuşan insanların çokluğuna dikkat çekerek çokkültürlü eğitimin, eğitim-öğretimin her kademesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Kültürel ve pedagojik perspektifler ile çokkültürlü eğitimi açıklayan Wahba, çokkültürlü eğitim ile ilgili yanlış kavramları tartışmıştır. Öğretmenlerin, çeşitli öğrenci grupları hakkında kalıplaşmış yanlış inanç ve tutumlardan bahseden makalede, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi sınıflarına entegre etmelerinin gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin farklı öğrencileriyle etkili bir şekilde iletişime girmelerine ve akademik başarılarını geliştirmelerine yardımcı olmak için çokkültürlü eğitim derslerinin yararları üzerinde duran Wahba'nın kişisel görüşleri ve önerileri bulunmaktadır.

Ramaekers (2010), “Multicultural Education: Embeddedness, Voice And Change” isimli makalesinde, çok ele alınmayan bir konuyu seçmiştir. Çokkültürlü eğitimin yaygın olarak kabul edilen ve araştırılan özelliklerinden ziyade, farklılıkların uzlaşmaz olabileceği ve değişim fikri olma üzere iki hususu vurgulamıştır. Makalenin ilk bölümünde bu söylemlerin bazı karakteristik belirteçlerinin gösterildiği örnekler ile çeşitli perspektiflerde başlama fikri, çeşitli bakış açılarının dahil edilmesi, dünyaya bakma şeklimizin zenginleşmesi gibi özellikleri belirtmeye çalışmıştır. Makalenin sonlarında ise çokkültürlü eğitim için çıkarımlarda bulunmuştur.

Alismail (2016)'in “ Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation” isimli makalesinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve çokkültürlü pedagoji ve müfredatı çeşitli yaklaşımlar araştırmıştır. Elde ettiği bulgulara göre öğretmen adaylarının kültürel olarak farklı öğrencilere öğretmek için hazırlayan kapsamlı ve dengeli derslerin öğretmenlerin farkındalıklarını, bilgilerini ve tüm öğrencilere eşit eğitim verme becerilerini desteklemek için şart olduğunu ifade etmiştir.

Jimenez, Guzmán ve Maxwell (2014), okullarda çeşitliliğin artmasının, öğrenciler arasında çokkültürlü farkındalığı artıran ve eğitimciler ile okul liderlerinin kültürel açıdan duyarlı örgütsel uygulamaları, davranışları ve tutumları sergilediği yeni öğretim yaklaşımları çağrısı olarak ifade etmektedir. “ South Texas Teachers' and Leaders' Perceptions of Multicultural Education” isimli makalelerinde çok kültürlü eğitim hakkındaki algılamalarıyla ilgili olarak üç Güney Teksas eğitimcisinin ve liderinin verilerini incelemişlerdir. Ayrıca 4 temel konu hakkında tartışmışlardır. Bunlar: 1. Çokkültürlü Eğitimin genel algıları ve tanımı, 2. Çokkültürlü Eğitimin Uygulanması, 3. İhtiyaca göre çok kültürlü eğitim ve 4. Çokkültürlü Eğitimin Faydaları'dır.

Yerli ve yabancı tezler, makaleler ve kitaplar incelendiğinde literatürde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmaların, son yıllarda iyice arttığı sonucuna ulaşılabilir. Mevcut araştırmalarda çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin anlamı üzerine yapılan araştırmalar vardır. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algıları ve tutumları; aday öğretmenlerin tutumları ve çokkültürlü eğitimin öğrencilerde bıraktıkları izlenimler ve fikirlerin araştırıldığı çalışmalar da literatürde mevcuttur.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırma örneklemine ilişkin bulgular, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülüğe karşı algı ve farkındalığı ile sosyal bilgiler öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısını inceleyen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeliyle yapılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2009)'ne göre tarama araştırmaları, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerin belirlendiği, çoğunlukla diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Tarama araştırmalarında amaç, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 226-227).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmeni evrenini Kocaeli ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan 1.087 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri örnekleminin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme(convenience sampling) kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 90). Uygun örnekleme ile araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir durum ya da örneklem üzerinde uygulama yaparak çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 90). Kocaeli ilindeki merkez ve ilçelerde görev yapan ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesi ile çalışmaya başlanmıştır. Bazı öğretmenlere okullarında birebir ölçekler uygulandığı gibi bazı öğretmenlere “Google Docs” online anket arayüzünde hazırlanmış ölçekler iletilmiştir. Araştırmaya dahil olmak isteyen 355 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlere uygulanan ölçek uygulama çalışması için Kocaeli ilindeki her ilçeden öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bazı öğretmenlere birebir ölçekler uygulanırken bazı öğretmenlere ise mail yoluyla ulaşılmış ve sanal ortamda hazırlanan ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri şu şekildedir;

Tablo 3.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans değerleri:

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	167	47,0
	Erkek	188	53,0
Yaş Aralığı	22-27	134	37,7
	28-33	128	36,1
	34-39	72	20,3
	40-45	19	5,4
	46-51	1	0,3
	52+	1	0,3
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğrt.	331	93,2
	Tarih Öğretmenliği	12	3,4
	Coğrafya Öğretmenliği	8	2,3
	Tarih Bölümü	2	0,6
	Coğrafya Bölümü	0	0
	Sınıf Öğretmenliği	2	0,6
	Diğer	0	0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	1	0,3
	Lisans	327	92,1
	Yüksek Lisans	27	7,6
	Doktora	0	0
Kıdem	0-5 yıl	207	58,3
	6-10 yıl	75	21,1
	11-15 yıl	48	13,5
	16-20 yıl	21	5,9
	21-25 yıl	1	0,3
	26+ yıl	3	0,8
Yaşamını Geçirdiği Yer	Karadeniz Bölgesi	52	14,6
	Ege Bölgesi	44	12,4
	Akdeniz Bölgesi	58	16,3
	İç Anadolu Bölgesi	50	14,1
	Güneydoğu Anadolu Böl.	35	9,9
	Doğu Anadolu Bölgesi	32	9,0
	Marmara Bölgesi	84	23,7

Araştırmanın öğrenci evrenini ise Kocaeli ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı ortaokullarında öğrenim gören 77.687 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise 1.222 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencileri örnekleminin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme(convenience sampling) kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 90). Uygun örnekleme ile araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir durum ya da örneklem üzerinde uygulama yaparak çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 90).

Öğrenciler ile ilgili yapılan veri toplama işlemi uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Kocaeli ilinin Gölcük, Başiskele ve Çayırova ilçelerinde yapılmıştır. Bu ilçelerin seçilme nedeni, uygun örnekleme yöntemine bağlı olarak yeterli örnekleme ulaşmada en makul seçenekler olmasıdır (Ek 3).

Tablo 3.2. Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	636	52
	Erkek	586	48
Sınıf	6	415	34
	7	384	31,7
	8	420	34,4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	24	2
	İlkokul/Ortaokul	597	48,9
	Lise	421	34,5
	Yüksekokul /Üniversite	180	14,7
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	80	6,5
	İlkokul/Ortaokul	750	61,4
	Lise	271	22,2
	Yüksekokul /Üniversite	121	9,9
Ailenin Aylık Geliri	0-1000	148	12,1
	1001-2000	481	39,4
	2001-3000	336	27,5
	3001-4000	151	12,4
	4001+	106	8,7
Farklı Kültürden Arkadaşlık Durumu	Var	560	45,8
	Yok	662	54,2
Öğrenme/ Bilgi Kaynağı	Okul/Öğretmen	436	35,7
	Anne/Baba/Aile	617	50,5
	TV/Gazete/İnternet	33	2,7
	Arkadaşlar	93	7,6
	Diğer	43	3,5

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya başlamadan önce ilgili literatür derinlemesine taranmış ve yabancı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel araştırma yöntemi seçilmiş ve daha önce kullanılan ölçekler taranmış ve ulaşılabilenlerin hepsi incelenmiştir.

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlülüğe karşı algı ve farkındalıklarını tespit etmek için Arslan (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeği (Ek-5) incelenmiş ve araştırma konusuna en uygun ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Beşli Likert tipte oluşturulmuş bu ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum(1)”, “Katılmıyorum(2)”, “Kısmen Katılıyorum(3)”, “Katılıyorum(4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum(5)” olarak derecelendirilmiştir. Arslan(2014) tarafından, bu ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman-split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .78, Spearman-Brown korelasyon katsayısı .72 ve Guttman-split-half değeri ise, .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanında, ölçekte bulunan 2 alt boyutun her birinin de güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirlik kat sayıları *Farklılıklarında* .76 ve *Algılarında* .79 olarak hesaplanmıştır (Arslan, 2014: 193). Ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapıldığında ise Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .94 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının analizinde ise *Algılarında* .92, *Farkındalıklarında* .87 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın diğer bir amacı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı algılarını belirlemek üzere ilgili alan yazın taranarak önceden yapılmış araştırmalara ve uygulanmış ölçeklere ulaşılmıştır. Marangoz (2014)’un geliştirmiş olduğu “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği”nin (Ek-6) sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini elde etmek için kullanılacak en uygun ölçek olduğuna karar verilmiştir

Marangoz (2014) tarafından bu ölçeğin güvenirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen .90 katsayısı ölçeğin çokkültürlü eğitime ilişkin algıyı ölçme konusunda çok güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu ölçekte 20 madde mevcuttur. İlk 20 madde Beşli Likert tipli bu ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum(1)”, “Katılmıyorum(2)”, “Kısmen

Katılıyorum(3)”, “Katılıyorum(4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum(5)” olarak derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçekte katılımcılara yönelik çokkültürlü eğitim ile ilgili iki tane de açık uçlu çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında ise Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme araçlarında ters puanlama yapılan bazı maddeler vardır. Bu maddeler; “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeğindeki 11. madde ile “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği”ndeki 7 ve 14. maddelerdir. Bu maddeler ters olarak puanlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için veri toplamak üzere Kocaeli ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, ildeki ortaokullarda çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği“ kullanılmıştır. Ölçek uygulanmadan önce Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Ölçek Kocaeli ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan özel ve devlet okullarında çalışan 391 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Bazı öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek ölçekler uygulanırken bazı öğretmenlerle ise mail ve telefon üzerinden iletişime geçilerek online ölçek formları gönderilmiştir (Ek4). Gönderilen ölçek formlarından yanıtlanıp tarafımıza ulaşmış toplam 391 ölçek formununun 36’sının yeterli düzeyde görülmemesi üzerine bu ölçek formları değerlendirmeye alınmamıştır. 355 ölçek formu ise değerlendirmeye alınmış ve analiz programında kullanılmak üzere veri girişi sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmı öğrencilere yöneliktir. “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları ölçeği” Kocaeli ilinin Gölcük, Başiskele ve Çayırova ilçelerindeki ortaokullarda (Ek:3) 6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 1.266 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır(Ek:1). Daha sonra alınmış olan bu izinler ilçelerdeki okul yönetimlerine bildirilmiş ve uygun zaman konusunda iletişime geçilmiştir. Okul yönetiminin ölçekleri uygulamak üzere belirlediği günler ve sınıflarda ölçek ile ilgili gerekli uyarılar ve bilgilendirmeler yapılarak ölçek formları uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce okulun wireless altyapısı hakkında bilgi alınmış ve yeterli altyapısı bulunan okullarda tabletler üzerinden online ölçek formunda uygulanırken wireless altyapısı uygun olmayan okullarda ölçek formları kullanılmıştır. Öğrencilere gerekli uyarılar ve hatırlatmalar yapılarak ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçeklerden 44 ölçek formu bazı hatalar ve eksik cevaplar sonucu değerlendirmeye alınmamıştır. 1.222 ölçek formu ise yeterli görülmüş ve analiz programında işlenmek üzere veri girişi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilere dayanan ölçeklerinin analizini yapmak üzere SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) Paket Programı v.24 kullanılmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan ölçeklerin analiz programına veri olarak işlenmesi bitirdikten sonra iki ölçek de ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre;

3.5.1. Öğretmenlere uygulanan “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği”nin analizi

Öğretmenlere uygulanan ölçeğin analizi, geçerli sayılan 355 ölçek üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik verilerinin analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümündeki algı ölçeği, likert tipte oluşturulmuştur ve ölçek maddelerinin puanlarına dikkat edilmiştir. Tamamen Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4 ve Tamamen Katılıyorum 5 olarak derecelendirilmiştir. Puanların yorumlanmasında da 1.00-1.80 Tamamen Katılmıyorum, 1.81-2.60 Katılmıyorum, 2.61-3.40 Kararsızım, 3.41-4.20 Katılıyorum ve 4.21-5.00 Tamamen Katılıyorum olarak değerlendirilmiştir.

Hesaplanan puanların farklı değişkenlere göre(cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaşamını geçirdiği yer) anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek üzere t testi ve tek yönlü varyans analizi uygulamadan önce Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılarak normallik değerine bakılmıştır.

Tablo 3.3. Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği Kolmogorov-Smirnov normallik testi bulguları:

Değişkenler	Gruplar	f	K.Smirnov Z
Cinsiyet	Kadın	167	.000
	Erkek	188	.000
Yaş Aralığı	22-27	134	.000
	28-33	128	.000
	34-39	72	.000
	40-45	19	.001
	46-51	1	-
	52+	1	-
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğrt.	331	.000
	Tarih Öğretmenliği	12	.003
	Coğrafya Öğretmenliği	8	.200
	Tarih Bölümü	2	-
	Coğrafya Bölümü	0	-
	Sınıf Öğretmenliği	2	-
	Diğer	0	-
Eğitim Durumu	Ön Lisans	1	-
	Lisans	327	.000
	Yüksek Lisans	27	.200
	Doktora	0	-
Kıdem	0-5 yıl	207	.000
	6-10 yıl	75	.001
	11-15 yıl	48	.000
	16-20 yıl	21	.002
	21-25 yıl	1	-
	26+ yıl	3	-
Yaşamını Geçirdiği Yer	Karadeniz Bölgesi	52	.000
	Ege Bölgesi	44	.000
	Akdeniz Bölgesi	58	.000
	İç Anadolu Bölgesi	50	.007
	Güneydoğu Anadolu Böl.	35	.001
	Doğu Anadolu Bölgesi	32	.000
	Marmara Bölgesi	84	.000

Maddelerin normal dağılım göstermediği belirlenerek t testi yerine parametresiz bir test olan Mann Whitney U (MWU); tek yönlü varyans analizi yerine de parametresiz

bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH) testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H (KWH) testinde anlamlı farklılıklar bulunduğu durumlarda, farkın sebebini ve kaynağını bulmak için Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyinin belirlenmesinde ise “Tip 1” hatayı azaltmak için güvenirlilik düzeyini maddedeki değişkenler oranında yükseltilmiştir.

“Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği” nin üçüncü kısmında sorulan açık uçlu sorulara (21a. Sizce çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir? 22a. Sizce çokkültürlü eğitim müfredata eğitim sistemine aktarılırsa bu durumun en büyük getirisi ne olur ?) verilen yanıtlar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.5.2. Öğrencilere uygulanan “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeğinin analizi

Öğrencilere uygulanan ölçeklerin analizinde 1.222 ölçek baz alınmıştır. Yapılan analizler ile öğrencilerin demografik verilerin analizinde frekans ve yüzdelik değerleri kullanılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünden elde edilen öğrencilerin algı ve farkındalık puanlarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anadili, anadilini kullanma sıklığı, evde konuşulan dil, farklı kültürden arkadaşına sahip olup olmama, öğrenme ve bilgi kaynağı) anlamlı bir farklılık olup olmama durumunu kontrol etmek için tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve t testi yapılmadan önce verilerin Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılarak normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 3.4. Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları Ölçeği'nin Kolmogorov-Smirnov normallik testi bulguları:

Değişkenler	Gruplar	f	K.Smirnov Z
Cinsiyet	Kız	636	.000
	Erkek	586	.000
Sınıf	6	415	.000
	7	384	.000
	8	420	.000
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	24	.030
	İlkokul/Ortaokul	597	.000
	Lise	421	.000
	Yüksekokul /Üniversite	180	.000
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	80	.000
	İlkokul/Ortaokul	750	.000
	Lise	271	.000
	Yüksekokul /Üniversite	121	.000
Ailenin Aylık Geliri	0-1000	148	.000
	1001-2000	481	.000
	2001-3000	336	.000
	3001-4000	151	.000
	4001+	106	.000
Farklı Kültürden Arkadaşlık Durumu	Var	560	.000
	Yok	662	.000
Öğrenme/ Bilgi Kaynağı	Okul/Öğretmen	436	.000
	Anne/Baba/Aile	617	.000
	TV/Gazete/İnternet	33	.000
	Arkadaşlar	93	.000
	Diğer	43	.007

Yapılan analizler sonucu ölçek maddeleri normal dağılım göstermediği ve homojen olmadığı için t testi yerine parametresiz bir test olan Mann Whitney U (MWU); tek yönlü varyans analizi yerine de parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH) testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H (KWH) testinde anlamlı farklılıklar bulunduğu durumlarda, farkın sebebini ve kaynağını bulmak için Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyinin belirlenmesinde ise “Tip 1” hatayı azaltmak için güvenirlilik düzeyini maddedeki değişkenler oranında yükseltilmiştir.

Öğrencilerin çokkültürlülük olgusuna yönelik algı ve farkındalıklarını belirlemek üzere hazırlanmış olan ikinci bölümde yer alan likert tipte oluşturulmuş ölçek maddelerinin puanlarına dikkat edilmiştir. Tamamen Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4 ve Tamamen Katılıyorum 5 olarak derecelendirilmiştir. Puanların yorumlanmasında da 1.00-1.80 Tamamen Katılmıyorum, 1.81-2.60 Katılmıyorum, 2.61-3.40 Kararsızım, 3.41-4.20 Katılıyorum ve 4.21-5.00 Tamamen Katılıyorum olarak değerlendirilmiştir.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden biri öğrencilere diğeri ise sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu ölçekler ayrı ayrı analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan ölçeğin nicel ve çoktan seçmeli verileri ise birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine göre şu bulgulara ulaşılmıştır;

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin genel olarak çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular:

Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları Ölçeği'nin maddelerine verdikleri cevapların ortalaması Tablo 4.1. de gösterilmektedir:

Tablo 4.1 Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	\bar{X}	SS
1.Okulumuzda farklı toplulukların (Kürt, Türk, Arap, Süryani) olması beni rahatsız etmiyor.	3,60	1,33
2.Okullarda herkes (Türk, Kürt, Arap, Süryani vb.) birlik ve beraberlik içinde öğrenim görmelidir.	3,73	1,28
3.Farklı kültürlere sahip toplulukların kendi gelenek ve göreneklerine göre giyinmesi beni rahatsız etmez.	3,84	1,22
4.Okulda aldığım eğitim çevremdeki veya dünyadaki farklı din, dil ve kültürleri tanımamı sağlıyor.	3,93	1,17
5.Sınıf temsilcisi veya okul temsilcisi seçiminde cinsiyet, ırk gibi ayrımları yapılmadan hak edene oy verilmelidir.	4,19	1,23
6.Ülkemizde bütün öğrenciler dil, din ve etnik köken bakımında farklı olsalar da eşit fırsatlara sahiptir.	3,87	1,23
7.Okulumuzda okuyan fakir ailelerin çocuklarına, diğer öğrencilerle eşit şartlara sahip olabilmeleri için daha fazla yardım edilmelidir.	4,14	1,13
8.Okullarda kendi gelenek göreneklerimizi öğrenme şansımız var.	3,88	1,15
9.Ülkemizde yaşayan farklı din, dil ve etnik kökenden insanların gelenek ve görenekleri derste öğretiliyor.	3,38	1,21
10. Okulumuzdaki öğrenciler farklı din, dil ve ırka sahiptirler.	3,28	1,21
11.Okulumuzdaki öğrencilerin farklı gelenek ve göreneklere sahip olması beni rahatsız ediyor.	3,90	1,32
12.Kendi toplumumun güzel geleneklerinin yanı sıra diğer milletlerin de güzel gelenek-görenekleri olduğuna inanıyorum.	3,95	1,14
13.Okulumuzda farklı kültürden insanların olması beni mutlu eder.	3,73	1,17
14.Topluma zarar veren ve çağdaş olmayan gelenek ve göreneklere (kan davası, başlık parası vs.) saygı duymam.	3,77	1,49
15.Başkasına zarar vermedikten sonra herkes istediği gibi yaşayabilir.	3,70	1,41
16.Hiç kimse inancından, dininden veya düşüncesinden dolayı hor görülmemelidir.	4,14	1,22
17.Hangi dinden, milletten olursa olsun hak edene hakkı verilmelidir.	4,25	1,15
18.Engelli öğrencilere okulda veya derste ihtiyaç duydukları zaman yardımcı olmak beni mutlu eder.	4,29	1,13
19.Farklı dil veya dine sahip öğrencilerle ortak çalışmalar (proje, ödev vb.) yapmak beni mutlu eder.	3,78	1,23
20.Benden farklı bir dile sahip insanların dilini öğrenmek beni mutlu eder.	3,91	1,19
21.Bizimle aynı şehirde yaşayan insanların dilim bilmek onları daha doğru	3,90	1,15

tanımamızı sağlar.		
22.Sınıfta veya herhangi bir ortamda kendi gelenek ve göreneklerime yönelik yapılan tartışmada kendi düşüncemi çok rahat ifade edebiliyorum.	3,82	1,18
23.Engelli öğrencilere, başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır.	4,32	1,13
24.Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendi gelenek ve göreneklerimin dikkate alındığını düşünüyorum.	3,79	1,20
25.Sosyal Bilgiler ders kitapları Türkiye'deki farklı dil, din ve toplulukları tanımamızı sağlıyor.	3,89	1,15
26.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim benim Türkiye Cumhuriyetimin bir vatandaşı olmaktan gurur duymamı sağlıyor.	4,18	1,17
27.Türkiye'de yaşayan farklı dil, din ve ırktaki insanların gelenek ve göreneklerini öğrenmek istiyorum.	3,68	1,21
28.Sosyal Bilgiler dersi Türkiye'de yaşayan farklı dil,din ve ırklara sahip insanlara/topluluklara birlik ve bütünlük içinde yaşamayı öğretiyor.	3,90	1,16
	\bar{X}	3,88

Tablo Tablo 4.1.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin “ 'Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması alındığında $\bar{X}= 3,88$ çıkmaktadır. 3,88 olarak bulunan bu ortalama, öğrencilerin çokkültürlülüğe yönelik yüksek bir olumlu algılarının olduğu yönünde yorumlanabilir.

Ayrıca ölçek maddeleri tek tek incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin 23. Madde($\bar{X}= 4,32$) olduğu görülmektedir. “Engelli öğrencilere, başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır.” İfadesi öğrenciler tarafından en çok olumlu yanıt verilen madde olmuştur. Öğrencilerin verdiği yanıtlar baz alınarak en düşük ortalama sahip maddenin ise 10. Madde ($\bar{X}= 3,28$) olduğu belirlenmiştir. “Okulumuzdaki öğrenciler farklı din, dil ve ırka sahiptirler.” maddesi en düşük ortalamaya sahip maddedir.

Araştırma sonucunda bulunan ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülüğe yönelik olumlu algıları, benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Yazıcı(2013)'nın lise öğrencileri ve onların tarih öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Arslan(2014)'ın yaptığı çalışmada da ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülüğe yönelik algılarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin çokkültürlülük algıları olumludur. Birbirini destekleyen bu araştırma sonuçlarına göre, eğitim programındaki çokkültürlülük ile ilgili konuların öğrenciler tarafından benimsendiği söylenebilir. Bu sonuçlar böylelikle ileride yapılacak olan çokkültürlülük ile ilgili çalışmalara ışık tutabilecek bir bulgu olarak önem arz etmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Demografik Değişkenlere Göre Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algılarının ve farkındalıklarının demografik değişkenlere göre(cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, farklı kültürlerden arkadaş olma durumu, öğrenme ve bilgi kaynağı) bulguları şu şekildedir;

4.2.1 Cinsiyete ilişkin bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Mann-Whitney test sonuçları Tablo 4.2. de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.

Faktör	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Algı	Kız	636	676,76	430419	144843	,00
	Erkek	586	540,67	316834		
Farkındalık	Kız	636	651,48	414338,50	160923,5	,00
	Erkek	586	568,11	332914,50		

Tablo 4.2. incelendiğinde Mann-Whitney testi sonuçlarına göre ölçeğe katılan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlığa yönelik algı ve farkındalıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=144843$; $p=,00$; $p < 0,05$: $U=160923,5$; $p=,00$; $p < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çokkültürlü vatandaşlık algılarının ve farkındalıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, cinsiyet değişkenin Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları Ölçeği'nden alınan puanlar üzerinde etkili olduğunu gösterir.

Uydaş (2014)'ın ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre öğrencilerin cinsiyetleri ile çokkültürlülük eylemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, araştırma sonucu ile örtüşen bir sonuçtur. Fakat farklılığın erkekler lehine yüksek bir ortalamaya sahip olması bu araştırmadan farklı bir sonuç

olmuştur. Çalışmanın cinsiyet değişkenine göre cevabını aradığı diğer bir nokta ise küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük ile ilgili görüşleri olmuştur. Araştırmaya göre bu faktörde de cinsiyet değişkenine göre çokkültürlülük görüşleri farklılık göstermektedir. Bu farklılık kız öğrencilerin lehine olmuştur. Uydaş (2014)'ın araştırmasında cinsiyet değişkeni ile çokkültürlülük ile ilgili görüşlerin arasında anlamlı bir farklılığın bulunması ve kız öğrenciler lehine olması ile bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Arslan (2014)'ın araştırmasına göre cinsiyet değişkenine göre algı faktöründe anlamlı bir farklılığın olduğu farkındalık faktöründe ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir. Fakat bu araştırma sonuçlarına göre algı ve farkındalık faktörlerinin ikisinde de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Algı faktöründe benzerlik gösteren bu sonuçlar, farkındalık faktöründe farklılık göstermektedir. Farklılığın ise cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine olumlu olması, yapmış olduğumuz çalışmanın bulgularıyla örtüşen diğer bir noktadır. Yazıcı (2013)'nin araştırmasının bulgularına göre, cinsiyet değişkeni ile çokkültürlülüğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunması, bu araştırma ile paralellik gösteren diğer bir sonuçtur. Araştırmaya göre kız öğrencilerin olumlu tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler lehine çıkan bu sonuç ile bu çalışmanın sonucu desteklenmektedir.

4.2.2. Sınıf değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.3. de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları

Faktör	Sınıf	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	P
Algı	6	415	573,74	2	8,137	,017
	7	387	618,40			
	8	420	642,45			
	Toplam	1222				
Farkındalık	6	415	600,62	2	,631	,730
	7	387	619,37			
	8	420	615,00			
	Toplam	1222				

Tablo 4.3.'ü incelediğimizde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalık faktörünün puanlarının analizi sonucunda ($KWH_{(2)} = ,631$; $p = ,730$; $p > 0,05$) sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fakat çokkültürlü vatandaşlık algısı faktörünün puanları analiz edildiğinde ($KWH_{(2)} = 8,137$; $p = ,017$; $p < 0,05$) öğrencilerin sınıf düzeylerinin çokkültürlü vatandaşlık algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin algısındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için MWU testi uygulanmıştır. Yapılan testte tip1 hatayı azaltmak için güvenilirlik seviyesi yükseltilerek ($p < ,05$) yerine ($p = ,016$) olarak kabul edilmiştir. Yapılan MWU testine göre anlamlı farklılık 6. Sınıf ile 8. Sınıflar arasında ($p = ,004$; $p < ,016$) bulunmuştur. 6. ve 8. sınıflar arasındaki farka bakıldığında 8. sınıfların Çokkültürlü vatandaşlık algısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algısındaki farkındalığın sınıf değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermesi, sosyal bilgiler dersinin öğrenciler üzerinde başarılı

olduğu ve okkltrllk ile ilgili kazanımların kazanıldığı yönünde yorumlanabilir. Öğrencilerin ölçekten aldığı algı ortalamalarına bakacak olursak sınıf kademesi arttıka algı puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu durum, okkltrllk ve çokkültürlü eğitimde sosyal bilgiler dersinin önemini göstermektedir. Ayrıca ğrencilerin yaşlarına göre gelişen bilişsel düzeylerinin de etkili olduğu savunulabilir.

4.2.3. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.3.1. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin annelerini eğitim düzeyi değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.4. de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları

Faktör	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	P
Algı	Okuryazar değil	80	575,00	3	2,204	,531
	İlkokul/Ortaokul	750	607,20			
	Lise	271	619,07			
	Yük.Okul/ Üniversite	121	645,31			
	Toplam	1222				
Farkındalık	Okuryazar değil	80	502,11	3	10,308	,016
	İlkokul/Ortaokul	750	622,93			
	Lise	271	595,97			
	Yük.Okul/ Üniversite	121	647,72			
	Toplam	1222				

Tablo 4.4. incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre katılımcıların çokkültürlü vatandaşlık algıları ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($KWH_{(3)} = 2,204$; $p = 0,531$; $p > 0,05$).

Çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları ile öğrencilerin annesinin eğitim düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($KWH_{(3)} = 10,308$; $p = 0,016$; $p < 0,05$). Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalığında bulunan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için MWU testi uygulanmıştır. Tip1 hatayı azaltmak için güvenirlilik seviyesi yükseltilerek ($p < ,05$) yerine ($p = 0,0083$) olarak kabul edilmiştir. Yapılan MWU testine sonucunda anlamlı farklılığın annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkokul/ortaokuldan mezun öğrencilerin grubu ($p = 0,003$; $p < 0,0083$) ile annesi okuryazar olmayan öğrenciler ve annesi yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin grubu ($p = 0,0080$; $p < 0,0083$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Her iki grupta da annesi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplardan daha düşük puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Uydaş (2014)'ın araştırmasında ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkeni ile çokkültürlülük görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu çalışmada anne eğitim düzeyi ile algı boyutunda farklılık bulunmazken farkındalık boyutunda farklılık bulunmuştur. Uydaş'ın bu araştırmasının sonuçlarıyla bu araştırmanın kısmen uyduğu yorumunu yapabiliriz. Arslan (2014)'ın yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi ile algı boyutu arasında anlamlı farklılık tespit edilmişken farkındalık boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada ise algı boyutunda farklılık yokken farkındalık boyutunda vardır. Böylelikle araştırmanın sonuçları ile Arslan'ın araştırmasının sonuçlarının uyuşmadığı sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkeni ile çokkültürlü vatandaşlık farkındalık boyutu arasında anlamlı farklılığın çıkması, annenin eğitim düzeyinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Eğitimin okuldan önce ailede başladığı bilinen bir gerçektir. Bu açıdan bakılacak olursa, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin farkındalık puanları, annesi ortaokul ve üniversiteden mezun olan öğrencilerin puanlarından daha düşüktür. Bu noktada çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarında annenin eğitim düzeyinin önemli olduğu yorumu yapılabilir.

4.2.3.2. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.5. da gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları

Faktör	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	P
Algı	Okuryazar değil	24	467,56	3	8,978	,030
	İlkokul/Ortaokul	597	593,87			
	Lise	421	625,94			
	Yük.Okul/Üniversite	180	655,39			
	Toplam	1222				
Farkındalık	Okuryazar değil	24	437,40	3	8,323	,040
	İlkokul/Ortaokul	597	599,61			
	Lise	421	632,86			
	Yük.Okul/Üniversite	180	624,19			
	Toplam	1222				

Tablo 4.3.5' i incelediğimizde öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ($KWH_{(3)}=8,978$; $p=0,030$; $p<0,05$) ve farkındalıkları ($KWH_{(3)}= 8,323$; $p=0,040$; $p<0,05$) ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalığında belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için MWU testi uygulanmıştır. Yapılan testte tip1 hatayı azaltmak için güvenirlilik seviyesi yükseltilerek ($p< ,05$) yerine ($p=,0083$) olarak kabul edilmiştir. Yapılan MWU testine sonucunda anlamlı farklılığın babası okuryazar olmayan ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında ($p= 0,008$; $p<0,0083$) arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın ise babası lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiş ve puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim düzeyi değişkeninde farkındalık faktöründe anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir fakat algı boyutunda

anlamli bir farklılık vardır. Bu araştırma ile kısmen örtüşen bu bulguya karşılık bu çalışmada çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık faktörlerinin ikisinde de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklar karşılaştırıldığında babası okuryazar olmayan öğrenci grubunun ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan gruplardan daha düşük algı ortalamasına sahip olduğunun tespit edildiği bulgular ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Uydaş (2014)' tarafından yapılan çalışmada da baba eğitim düzeyi değişkeni ile küresel bağlamda çokkültürlülük görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu çalışmada da anne ve babanın eğitim düzeyi değişkeni ile çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalığı anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani anne baba eğitim seviyesi değişkeninde araştırmacının ulaştığı sonuç ile bu araştırmadaki sonuçlar örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda bulunan baba eğitim düzeyi ile çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olması, çokkültürlülük algısının kazanılmasında babanın büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe bu etki olumlu yönde olurken baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin çokkültürlülük algı ve farkındalık puanları da düşmektedir. Bu çerçevede eğitimin ailede başladığı ve çokkültürlülüğün kazandırılmasında ailenin önemli bir etkiye sahip olduğu savunulabilir.

4.2.4. Öğrencilerin ailesinin aylık geliri değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin ailesinin aylık geliri değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.6. da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin aylık geliri değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları

Faktör	Ailenin Aylık Geliri	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	P
Algı	0-1000	148	538,55	4	19,329	,001
	1001-2000	481	580,10			
	2001-3000	336	658,67			
	3001-4000	151	647,91			
	4001+	106	654,48			
	Toplam	1222				
Farkındalık	0-1000	148	544,84	4	14,546	,006
	1001-2000	481	597,26			
	2001-3000	336	655,55			
	3001-4000	151	586,57			
	4001+	106	665,09			
	Toplam	1222				

Tablo 4.6.'yi incelediğimizde öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının, ailenin aylık geliri değişkenine göre analizi sonucu algılarında($KWH_{(4)}= 19,329$; $p=0,001$; $p<0,05$) ve farkındalıklarında ($KWH_{(4)}= 14,546$; $p=0,006$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalığında bulunan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için MWU testi uygulanmıştır. Tip1 hatayı azaltmak için güvenilirlik seviyesi yükseltılarak ($p< ,05$) yerine ($p=0,005$) olarak kabul edilmiştir. Yapılan MWU testine sonucunda anlamlı farklılığın algı faktöründe ailesinin aylık geliri 0-1000 öğrenci grubu ile ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci grubu ($p=0,001$; $p<0,005$) ve ailesinin aylık geliri 1001-2000 olan öğrenci grubu ile ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci grubu arasında($p=0,002$; $p<0,005$) olduğu belirlenmiştir. Algı faktöründeki anlamlı farklılığa sahip gruplar arasında ailesinin aylık geliri 2001-3000

olan öğrenci grubunun ailesinin aylık geliri 0-1000 olan öğrenci grubundan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine algı faktöründeki diğer bir anlamlı farklılığa sahip olan gruplardan ailesinin aylık geliri 1001-2000 olan grup ile ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci gruplarından ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci grubunun çokkültürlü vatandaşlık algı puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çokkültürlü vatandaşlık farkındalık faktöründe ise anlamlı farklılığın olduğu gruplar ailesinin aylık geliri 0-1000 olan öğrenci grubu ile ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci grubu arasında ($p=0,002$; $p<0,005$) olduğu belirlenmiştir. Farkındalık puanlarının ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Uydaş (2014)'ın yaptığı çalışmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın ailesinin ekonomik durumu düşük olan öğrenciler ile ekonomik durumu orta öğrenciler arasında olması bu araştırma ile örtüşmektedir. Buna göre ailesinin ekonomik durumu orta olan öğrenciler, ailesinin durumu düşük olan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Arslan (2014)'ın araştırmasının değişkenlerden biri olan ailenin aylık geliri değişkenine göre bu çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmazken bu çalışmanın ailenin aylık geliri değişkeni çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık faktörlerinin ikisi ile de anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile çokkültürlülük algı ve farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, ailenin gelirinin çokkültürlü vatandaşlık algılarına etki ettiğini göstermektedir. Genel olarak çokkültürlülük algı ve farkındalık puanların düşük sosyo-ekonomik düzeyden yüksek sosyo-ekonomik düzeye doğru artması, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin imkanlarının daha kısıtlı olmasından dolayı olabilir.

4.2.5. Öğrencilerin farklı bir kültürden arkadaşı olma değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin farklı bir kültürden arkadaşı olma değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Mann-Whitney test sonuçları Tablo 4.7. de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Farklı bir kültürden arkadaşı olma değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.

Faktör	Farklı Bir Kültürden Arkadaş Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Algı	Var	560	657,91	368430,50	159369,50	,000
	Yok	662	572,24	378822,50		
	Toplam	1222				
Farkındalık	Var	560	621,53	348058,50	179741,50	,360
	Yok	662	603,01	399194,50		
	Toplam	1222				

Tablo 4.7. incelendiğinde Mann-Whitney testi sonuçlarına göre ölçeğe katılan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlığa yönelik algı puanları($U=159369,50$; $p=0,00$; $p<0,05$) ile öğrencilerin farklı bir kültürden arkadaşlarının olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çokkültürlü vatandaşlık algısındaki bu anlamlı farklılığın ise farklı bir kültürden arkadaşı olan öğrencilerin grubu ile farklı bir kültürden arkadaşı olmayan öğrencilerin grubu arasından farklı bir kültüre sahip arkadaşı olan gruptaki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakacak olursak, farklı kültürden arkadaşına sahip öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çokkültürlü vatandaşlık farkındalık puanlarını($U=179741,50$; $p=,360$; $p>0,05$) incelediğimizde ise öğrencilerin farklı bir kültürden arkadaşlarının olma durumu değişkeni ile çokkültürlü vatandaşlık farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin farklı kültürden olma durumu değişkeninin çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Yazıcı (2013)'nın araştırmasında öğrencilerin farklı bir kültürel gruptan arkadaş edinme değişkeni ile çokkültürlülüğe ilişki tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arslan (2014)'ın araştırmasında ise Farklı bir kültürden arkadaşına sahip olma değişkeninin çokkültürlü vatandaşlık algı faktörü ile anlamlı bir farklılık gösterdiği fakat farkındalık faktöründe anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bu bulguda başka kültürden arkadaşına sahip olan öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde bu çalışmada da farklı kültürden arkadaşına bulunan öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçtan yola çıkacak olursak, öğrencilerin farklı kültürlerden arkadaşlarının olması, öğrencilerin farklı kültürlerle karşı önyargılarının kırılmasına yardımcı olduğu yönünde yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarının da desteklediği gibi, farklı kültürden arkadaşına sahip olan öğrencilerin daha yüksek ortalama aldıkları belirlenmiştir.

4.2.6. Öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık alt boyutlarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.8. de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları

Faktör	Öğrenme ve Bilgi Kaynağı	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	P
Algı	Okul/Öğretmen	436	623,04	4	2,778	,596
	Anne/Baba/Aile	617	599,87			
	TV/Gazete/İnternet	33	584,61			
	Arkadaşlar/Çevre	93	614,24			
	Diğer	43	676,13			
	Toplam	1222				
Farkındalık	Okul/Öğretmen	436	616,05	4	1,294	,862
	Anne/Baba/Aile	617	610,94			
	TV/Gazete/İnternet	33	636,26			
	Arkadaşlar/Çevre	93	576,26			
	Diğer	43	630,60			
	Toplam	1222				

Tablo 4.8.'i incelediğimizde öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının, öğrencinin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenine göre analizi sonucu algılarında ($KWH_{(4)} = 2,778$; $p = ,596$; $p > 0,05$) ve farkındalıklarında ($KWH_{(4)} = 1,294$; $p = ,862$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu analizden hareketle öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkeninin, çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıklarının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, diğer seçeneği dışında öğrencilerin bilgi ve öğrenme kaynağı olarak okul/öğretmenleri seçen grubun çokkültürlülük algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda çokkültürlülük algısını okulun ve öğretmenlerin olumlu yönde etkilediği yorumu

yapılabilir. Böylelikle okullarda çokkültürlülük konularına ağırlık verilmesi durumunda öğrencilerin bu konuda daha da yüksek ortalamalara sahip olabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca öğrenme ve bilgi kaynağı olarak arkadaşlarını ve çevresini seçen öğrencilerin de çokkültürlülük algı puanları yüksek bulunmuştur. Araştırmanın alt problemi olan “farklı kültürden arkadaşlık durumu” değişkeni sonuçlarının da aynı şekilde bu sonucu desteklediği söylenebilir. Bu alt problemde farklı kültürden arkadaşları olan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı puanları farklı kültürden arkadaşı olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksekti.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular

Ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği” ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss
1. Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inanıyorum.	4,12	1,110
2. Türkiye’deki çokkültürlü eğitim çalışmalarını yeterli bulmuyorum.	3,61	1,199
3. Bir öğretmen olarak kendimi çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum	3,68	0,969
4. Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.	4,24	1,061
5. Okullarda uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	4,19	1,117
6. Okul yöneticilerinin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.	4,32	1,081
7. Sınıf içindeki öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmasının öğretmenlerin işini zorlaştıracağını düşünüyorum.	3,41	1,317
8. Farklı kültürlere sahip öğrencilerin yaşadıkları sorunları, çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözülebileceğini düşünüyorum.	4,01	1,021
9. Çokkültürlü eğitim ile, sınıfta bulunan farklı etnik kökündeki öğrenciler arasında empati yeteneğinin gelişeceğini düşünüyorum.	4,25	1,033
10. Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde varolan kültürel farklılığın bilincinde olmak gerekir.	4,35	1,054
11. Çokkültürlü eğitim ile farklı kültürlere karşı ön yargıların ortadan kalkacağını düşünüyorum.	4,19	1,041
12. Sınıf içinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara çözüm üretebilirim.	3,93	0,947
13. Ülkemizde farklı kültürlere saygı duyulduğunu düşünüyorum.	2,87	1,234
14. Birden fazla kültürün hâkim olduğu sınıflarda çatışma olacağını düşünüyorum.	3,46	1,148
15. Ülkemizde anadilde eğitim yapılması gerektiği ne inanıyorum.	2,96	1,490
16. Ülkemizde kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır.	3,57	1,294
17. Üniversitelerde, çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,18	1,067
18. Kültürler-arası iletişimin ilerlemesinde, sosyal medyanın önemi büyüktür.	4,16	1,123
19. Kitle iletişim araçlarının (gazete, tv, radyo... vb) gelişmesi, ve yaygın kullanılması kültürlerin birbirlerini yakından tanınmasını sağlar.	4,24	1,059
20. Okullarda uygulanan öğretim teknolojilerinin tasarımlarında kültürel olarak farklı öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.	4,12	1,088
	\bar{X} 3,89	

Sosyal bilgiler öğretmenlerin “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği”ne verdikleri yanıtların ortalaması alındığında $\bar{X}= 3,89$ çıkmaktadır. 3,89 olarak bulunan bu ortalama, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik yüksek bir olumlu tutum sergiledikleri yönünde yorumlanabilir.

Ayrıca ölçek maddeleri tek tek incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin 10. Madde($\bar{X}= 4,35$) olduğu görülmektedir. “ Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde varolan kültürel farklılığın bilincinde olmak gerekir.” ifadesi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en çok olumlu yanıt verilen madde olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği yanıtlar baz alınarak en düşük ortalama sahip maddenin ise 13. Madde($\bar{X}= 2,87$) olduğu belirlenmiştir. “Ülkemizde farklı kültürlere saygı duyulduğunu düşünüyorum.” maddesi en düşük ortalamaya sahip maddedir.

Bahadır (2016)’ın yaptığı araştırmaya göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %90’ı çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir algı içindedir. Fakat çokkültürlü eğitimin ülkemizde uygulanması konusunda oran %50’ye düşmüştür. Toprak (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Kaya (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çokkültürlülüğe karşı olumlu bir tutum içindedir ve çokkültürlü eğitimi desteklemektedir. Diyarbakır ilinde yapılan bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algıları olumludur. Sağlam (2016)’nın ortaöğretim öğretmenlerine yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin öneminin bilincinde oldukları ve olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Marangoz (2014)’un okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ve okul yöneticileri çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir algıya sahiptir. Bu olumlu algının ise kültürler arası iletişimde sosyal medyanın ve kitle iletişim araçlarının etkisi ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla büyük oranda paralellik gösteren bu araştırmalar, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının araştırıldığı çalışmalardan biri olan Damgacı (2013)'nın çalışmasına göre akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı yüksek derecede olumlu bir tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Demir (2012)'in yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre de öğretim elemanları çokkültürlü eğitime çok önem vermektedir. Yani buradan anlaşıldığı üzere öğretim elemanları çokkültürlü eğitime olumlu bir tutum içerisindedir.

Ayrıca geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Demirsoy (2013)'un araştırmasına göre öğretmen adayları çokkültürlü eğitimi desteklemektedir. Aday öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim, farklılıklara saygılı, eşit ve zenginlik çerçevesinde eğitim vermelidir. Ünlü ve Örtten (2013)'in öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmaya göre mesleki eğitim sürecinde yeterince çokkültürlülük ve bu kavrama yönelik eğitim almamalarına rağmen öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir tutum ve algı içerisinde oldukları belirlenmiştir. Alanay (2015)'in eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmaya göre de mesleki eğitim sürecindeki öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri olumlu yöndedir.

Araştırmacıların buldukları sonuçlara göre hem meslekteki öğretmenlerin hem akademisyenlerin hem de aday öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının yüksek olması, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çokkültürlü eğitim konusunda en önemli görevin düştüğü öğretmenlerin bu olumlu algısı, olası bir çokkültürlü eğitim programının hazırlanması durumunda büyük bir avantaj olabileceği düşünülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Algılarının Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının demografik değişkenlere göre(cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, kıdem, yaşamını geçirdiği yer) bulguları şu şekildedir;

4.4.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik Mann-Whitney test sonuçları Tablo 4.10. da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kadın	167	181,14	30251,00	15173,00	,586
Erkek	188	175,21	32939,00		
Toplam	355				

Tablo 4.10. incelendiğinde Mann-Whitney testi sonuçlarına göre ölçeğe katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı puanları ile(U=151173,00; P=,586; $p>0,05$) cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuca bakılarak cinsiyet değişkeninin sosyal bilgiler

öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarında anlamlı bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir.

Marangoz (2014)'un öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik yaptığı çalışmaya göre çokkültürlü eğitim algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Toprak (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitim tutumunda anlamlı bir farklılık yoktur. Bulduğumuz sonuçları destekleyen bu araştırmalar da göstermektedir ki çokkültürlü eğitim algısında cinsiyet anlamlı bir yordayıcı değildir.

Fakat araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Öğretmen adaylarının yetiştirildiği üniversitelerdeki akademisyenlere yönelik bir çalışma olan Demir (2012)'nin araştırmasına göre cinsiyet değişkeni ile çokkültürlü eğitime verilen önem arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farka göre kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

4.4.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.11. de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Yaş değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
22-27	134	188,41	5	5,721	,334
28-33	128	167,63			
34-39	72	173,80			
40-45	19	177,63			
46-51	1	322,50			
52+	1	276,50			
Toplam	355				

Tablo 4.11. incelediğimizde yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkeni ile çokkültürlü eğitim algı puanları($KWH_{(5)} = 5,721$; $p = ,334$; $p > 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Böylelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkeninin çokkültürlü eğitim algı puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı yorumu yapılabilir. Anlamlı bir farklılığın olmaması, çokkültürlü eğitim algısının yaş ile değil eğitim ile kazanılabilecek bir algı olması ile açıklanabilir.

4.4.3. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.12. de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Mezun olunan bölüm değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Mezun Olunan Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Sosyal Bilgiler Öğrtm.	331	178,25	4	2,826	,587
Tarih Öğretmenliği	12	153,38			
Coğrafya Öğretmenliği	8	181,31			
Tarih Bölümü	2	166,25			
Coğrafya Bölümü	0	---			
Sınıf Öğretmenliği	2	283,00			
Diğer	0	---			
Toplam	355				

Tablo 4.12’yi incelediğimizde yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun olduğu bölüm değişkeni ile çokkültürlü eğitim algı puanları($KWH_{(4)} = 2,826$; $p = ,587$; $p > 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu veriden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun olduğu bölümün çokkültürlü eğitim algı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Mezun olunan bölüm ile çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin mezun oldukları bölümler arasında çokkültürlü eğitim anlamında bir farklılık olmaması ile açıklanabilir.

4.4.4. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik Mann-Whitney test sonuçları Tablo 4.13. de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Eğitim durumu değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Mann-Whitney testi sonuçları.

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Lisans	0	---	3704,50	,164
Lisans	327	175,33		
Yüksek Lisans	27	203,80		
Doktora	0	---		
Toplam	355			

Tablo 4.13 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni ile çokkültürlü eğitim algı puanları($U=3704,50$; $p=,164$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili algıları eğitim durumu değişkenine göre değişmemektedir. Marangoz (2014)'un çalışmasına göre de çokkültürlü eğitim algısı ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Böylece Marangoz'un araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklenmektedir.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin sıra ortalamaları incelendiğinde yüksek lisans yapan öğretmenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda yüksek lisans eğitiminin çokkültürlü eğitim algısını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

4.4.5. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemleri değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.14. de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Meslekteki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
0-5 yıl	207	181,21	5	8,941	,111
6-10 yıl	75	162,80			
11-15 yıl	48	192,09			
16-20 yıl	21	149,24			
21-25 yıl	1	351,00			
26+ yıl	3	254,83			
Toplam	355				

Tablo 4.14. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı puanları ile ($KWH_{(5)} = 8,941$; $p = ,111$; $p > 0,05$) meslekteki kıdemleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları, meslekteki kıdemine göre değişmemektedir.

Marangoz (2014)'un çalışmasına göre çokkültürlü eğitim algısı ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen bu bulguya karşılık Toprak (2008)'in araştırmasının mesleki kıdem değişkenine göre farklı sonuçlar alınmıştır. Toprak'ın araştırmasında meslekteki kıdem yılı değişkeni ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Fakat bu yapmış olduğumuz çalışmada kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.6. Yaşamını geçirdiği bölge değişkenine ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşamını geçirdiği bölge değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Yaşamını geçirdiği bölge değişkenine göre çokkültürlü eğitim algılarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Yaşamını Geçirdiği Bölge	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Karadeniz Bölgesi	52	168,97	6	1,455	,962
Ege Bölgesi	44	178,23			
Akdeniz Bölgesi	58	185,01			
İç Anadolu Bölgesi	50	172,72			
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	35	190,17			
Doğu Anadolu Bölgesi	32	182,94			
Marmara Bölgesi	84	174,82			
Toplam	355				

Tablo 4.15. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı puanları($KWH_{(6)} = 1,455$; $P = ,962$; $P > 0,05$) ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşamlarını geçirdikleri bölge arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşamlarını geçirdikleri bölgenin, çokkültürlü eğitim algı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşamını geçirdiği bölge ile çokkültürlü eğitim algılarının anlamlı farklılık göstermemesi, her bölgemizin çokkültürlü bir yapıda olmasından dolayı olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca ülkenin her bölgesinden üniversitelere gelen öğretmen adaylarının, mesleki eğitim sürecinde üniversitelerindeki akademisyenlerin olumlu çokkültürlü eğitim tutumlarından etkilendikleri söylenebilir. Damgacı (2013)'nın çalışmasına göre akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir tutum içindedir. Demir (2012)'in çalışmasına göre ise akademisyenler çokkültürlü eğitime oldukça önem vermektedirler.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin dezavantajlı yönlerine ve en büyük getirinin ne olduğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik ikinci bölümü için sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorular teker teker analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen 2 açık uçlu soru, şıkları ile beraber tablolaştırılarak açıklanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulara sadece tek şık işaretlemeleri sağlanmıştır. Şıklarda olmayan başka bir yanıt vermek isteyen öğretmenler için diğer seçeneği sunulmuştur.

4.5.1 Çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “*Çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.16’da kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri beraber; Tablo 4.17’de yalnız erkekler ve Tablo 4.18’de sadece kadınlar olmak üzere

dağılımları ve yüzdeleri gösterilmiştir. Çalışmaya 355 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır.

Tablo 4.16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Maddeler	N	%
Uygulanması zordur.	81	22,8
Suistimale açık bir konudur.	165	46,5
Ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir.	25	7,0
Eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir.	67	18,9
Diğer	17	4,8
Toplam	355	

Tablo 4.16 incelendiğinde 355 sosyal bilgiler öğretmeninın yanıtladığı soruya 81 öğretmen(%22,8) uygulanması zordur, 165 öğretmen (%46,5) suistimale açık bir konudur, 25 öğretmen(%7) ülkeye olan aidiyeti azaltabilir, 67 öğretmen(%18,9) eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir ve 17 öğretmen de(%4,8) diğer seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu(%46,5) çokkültürlü eğitimin suistimale açık bir konu olduğunu belirterek çokkültürlü eğitimin en büyük dezavantajının bu olabileceğini belirtmiştir. Marangoz(2014)'un yaptığı araştırmaya göre de öğretmenler ve okul yöneticileri, çokkültürlü eğitimin en büyük dezavantajının suistimale açık bir konu olması olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.17. Erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin çökkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Maddeler	N	%
Uygulanması zordur.	47	25,0
Suistimale açık bir konudur.	87	46,3
Ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir.	9	8,5
Eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir.	34	17,6
Diğer	5	2,7
Toplam	188	

Tablo 4.17. incelendiğinde 188 erkek sosyal bilgiler öğretmeninin yanıtladığı soruya 47 öğretmen(%25) uygulaması zordur, 87 öğretmen(%46,3) suistimale açık bir konudur, 9 öğretmen(%8,5) ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir, 34 öğretmen(%17,6) eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir ve 5 öğretmen de(2,7) diğer seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuca göre erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin %46,3'ü çökkültürlü eğitimin suistimale açık bir konu olduğunu belirterek çökkültürlü eğitimin en büyük dezavantajının bu olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.18. Kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin çökkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Maddeler	N	%
Uygulanması zordur.	34	20,4
Suistimale açık bir konudur.	78	46,7
Ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir.	9	5,4
Eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir.	34	20,4
Diğer	12	7,2
Toplam	167	

Tablo 4.18 incelendiğinde 167 kadın sosyal bilgiler öğretmenlerin yanıtladığı soruya 34 öğretmen(%20,4) uygulaması zordur, 78 öğretmen(%46,7) suistimale açık bir konudur, 9 öğretmen(%5,4) ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir, 34 öğretmen(%20,4) eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir ve 12 öğretmen de(7,2) diğer seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuca göre kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin %46,7'si çokkültürlü eğitimin suistimale açık bir konu olduğunu belirterek çokkültürlü eğitimin en büyük dezavantajının suistimal edilebileceği tehlikesi olduğunu belirtmişlerdir.

4.5.2. Çokkültürlü eğitim müfredata aktarılırsa bunun en büyük getirisine ilişkin bulgular:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Sizce çokkültürlü eğitim müfredata eğitim sistemine aktarılırsa bunun en büyük getirisi ne olur?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.19’da kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri beraber; Tablo 4.20’de yalnız erkekler ve Tablo 4.21’de sadece kadınlar olmak üzere dağılımları ve yüzdellikleri gösterilmiştir. Çalışmaya 355 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır.

Tablo 4.19. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata eğitim sistemine aktarılması durumunda en büyük getirisine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Maddeler	N	%
Eleştirel düşünme yetisi kazandırır.	43	12,1
Eğitimde eşitliği ön plana çıkarır.	47	13,2
Olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	135	38,0
Evrensel değerleri ön plana çıkarır.	118	32,2
Diğer	12	3,4
Toplam	355	

Tablo 4.19 incelendiğinde çokkültürlü eğitimin müfredata aktarılmasının en büyük getirisinin sorulduğu soruya 355 sosyal bilgiler öğretmeni yanıt vermiştir. Yanıtlanan bu soruya 43 öğretmen(%12,1) eleştirel düşünme yetisi kazandırır, 47 öğretmen(%13,2) eğitimde eşitliği ön plana çıkarır, 135 öğretmen(%38,0) olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar, 118 öğretmen(%32,2) evrensel değerleri ön plana çıkarır ve 12 öğretmen de(%3,4) diğer seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Öğretmenlerin en çok olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar(%38) ve evrensel değerleri ön plana çıkarır(%32,2) yönünde fikir belirttikleri tespit edilmiştir. Marangoz(2014)'un araştırmasına göre de öğretmenler ve okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitimi desteklediği ve avantajlı bir eğitim olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çokkültürlü eğitimin eğitimde eşitliği öne çıkaracak bir yöntem olduğunu belirtilmiştir.

Tablo 4.20. Erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata eğitim sistemine aktarılması durumunda en büyük getirisine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Maddeler	N	%
Eleştirel düşünme yetisi kazandırır.	25	13,3
Eğitimde eşitliği ön plana çıkarır.	21	11,2
Olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	76	40,4
Evrensel değerleri ön plana çıkarır.	60	31,9
Diğer	6	3,2
Toplam	188	

Tablo 4.20 incelendiğinde 188 erkek sosyal bilgiler öğretmenin yanıtlağığı soruya 25 öğretmen(%13,3) eleştirel düşünme yetisi kazandırır, 21 öğretmen(%11,2) eğitimde eşitliği ön plana çıkarır, 76 öğretmen(%40,4) olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar, 60 öğretmen(%31,9) evrensel değerleri ön plana çıkarır ve 6 öğretmen de(%3,2) diğer seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Öğretmenlerin en çok

olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar(%40,4) maddesini işaretledikleri belirlenmiştir.

Tablo 4.21. Kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata eğitim sistemine aktarılması durumunda en büyük getirisine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Maddeler	N	%
Eleştirel düşünme yetisi kazandırır.	18	10,8
Eğitimde eşitliği ön plana çıkarır.	26	15,6
Olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	59	35,3
Evrensel değerleri ön plana çıkarır.	58	34,7
Diğer	6	3,6
Toplam	167	

Tablo 4.21 incelendiğinde 167 kadın sosyal bilgiler öğretmenin yanıtlağı soruya 18 öğretmen(%10,8) eleştirel düşünme yetisi kazandırır, 26 öğretmen(%15,6) eğitimde eşitliği ön plana çıkarır, 59 öğretmen(%35,3) olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar, 58 öğretmen(%34,7) evrensel değerleri ön plana çıkarır ve 6 öğretmen de(%3,6) diğer seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Öğretmenlerin en çok olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar(%35,3) maddesini işaretledikleri belirlenmiştir. Yine bu maddeye çok yakın(%34,7) olarak evrensel değerleri ön plana çıkarır maddesini de işaretledikleri belirlenmiştir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç

5.1. Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı ve Farkındalıkları

Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının incelendiği bu bölümde 28 ölçek maddesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerine yer verilecektir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıkları belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülüğe yönelik algıları olumlu yönde yüksek(5 üzerinden 3,88) bulunmuştur. Bu sonuca göre, toplumsal barış ve farklılıklara saygı duyan vatandaşlar yetiştirme kazanımlarını içeren sosyal bilgiler dersinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüksek oranda kazanımları öğrencilere kazandırmada başarılı olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencileri özellikle kendilerine uygulanan ölçeğin 23. maddesi olan “*Engelli öğrencilere, başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır.*” maddesine en yüksek puanı(4,32) vermiştir. Farklılıkların ve dezavantajlı grupların okullarda desteklenmesine yüksek oranda katılan öğrencilerin çokkültürlü eğitimin amaçlarından birini savundukları söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerine göre ortaokul öğrencilerinin yanıtları analiz edildiğinde “cinsiyet” değişkenine göre öğrenci grupları arasında ölçeğin iki faktörü olan algı ve farkındalıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıklar algı ve farkındalık faktörünün ikisinde de kız öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip

olduğu yönünde belirlenmiştir. Buna göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin farklı bir kültürden arkadaşlarının olma durumu değişkenine göre farkındalık faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmazken algı faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle algı puanlarının incelenmesi sonucu farklı kültürden arkadaşı olan öğrencilerin daha yüksek algı ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Böylelikle farklı kültürden arkadaşına sahip olmanın çokkültürlü vatandaşlık algısına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir

Öğrencilerin sınıfları değişkenine göre anlamlı farklılık çokkültürlü vatandaşlık algı faktöründe görülürken farkındalık faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı faktörü incelendiğinde, sınıf bazında algı puanları $6 < 7 < 8$ olarak belirlenmiştir. Bu durumda en düşük puana 6. sınıf öğrencilerinin, en yüksek puana sahip grubun da 8. sınıf öğrencilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, sosyal bilgiler müfredatında bulunan konuların 4,5,6,7 ve 8 sınıf boyutunda birbirlerini destekler nitelikte tamamlayıcı kazanımlardan oluştuğunu söyleyebiliriz. 6. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algılarının 7 ve 8. sınıflardan düşük olması, üst sınıflardaki kazanımları görmediği için benimseyememesinden dolayı olduğu söylenebilir. Nitekim bunu destekleyen bulgu ise 7. sınıf algı ortalamasının 6. sınıftan yüksek olmasıdır. Öyle ki 8. sınıf ortalaması da doğru orantılı bir şekilde 7. sınıflardan yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak sosyal bilgiler dersinin –dolayısıyla farklılıklara saygı içeren kazanımların- ve öğretmenlerinin, çokkültürlü vatandaş algılarına olumlu yönde katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi değişkeni ise çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık faktörlerinin ikisiyle de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Algı ve farkındalık faktörlerinin ikisinde de babası okuryazar olmayan öğrencilerin ortalama

puanları daha düşüktür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe genel olarak öğrencilerin algı ve farkındalık puanları da yükselmiştir. Bu durum babanın eğitim düzeyinin öğrenci üzerinde etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Anlamli farklılığın ise yapılan analizler sonucu babası okuryazar olmayan öğrenci grubu ile babası lise mezunu olan öğrenci grubu arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamli farklılığın lise mezunu öğrenci grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Ailenin diğeri bir ebeveyni olan annenin eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde ise algı faktöründe anlamli bir farklılık görülmezken farkındalık faktöründe anlamli bir farklılık bulunmuştur. Farkındalık boyutundaki anlamli farklılığın ise annesi okuryazar olmayan öğrenci grubu ile annesi yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrenci grubu arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarını etkilediği görülmektedir. Bundan dolayı annenin eğitim düzeyinin yükselmesinin, çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalığında olumlu bir tutuma sahip olmada önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ailesinin ekonomik durumu da çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalığını etkileyen unsurlardan biridir. Ailenin aylık geliri değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının anlamli bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Algı faktöründeki anlamli farklılaşmanın olduğu gruplar ailesi aylık geliri 0-1000 lira olan grup ile 2001-3000 lira olan grup ve ailesinin aylık geliri 1001-2000 lira olan grup ve 2001-3000 lira olan gruplar olduğu belirlenmiştir. Farkındalık faktöründe ise anlamli farklılığın olduğu gruplar, ailesinin aylık geliri 0-1000 olan öğrenci grubu ile ailesinin aylık geliri 2001-3000 olan öğrenci gruplarıdır. Yapılan analizler sonucu en düşük çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanına sahip öğrenci grubunun, ailesi 0-1000 lira geliri olan ailenin öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamalarının ise gelir düzeyi arttıkça genel olarak arttığı tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak ailenin gelir düzeyinin çokkültürlü vatandaşlık algısını ve farkındalığını etkilediğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık faktörlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğrenme ve bilgi kaynağı değişkeni öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıklarında yordayıcı değildir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve bilgi kaynağı olarak en fazla(%50,5) aileyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum ailenin öğrencilerin algı ve farkındalıklarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi, anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin algı ve farkındalık ortalamalarını etkilemesi bunu kanıtlar niteliktedir. Öğrenciler aileden sonra öğrenme ve bilgi kaynağı olarak en çok öğretmenleri ve okulu(%35,7) tercih etmektedir. Bu sonuçtan hareketle okulun öğrencilerin öğrenme ve bilgi kazanmada öğrenciler için önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi benimseyen ve destekleyen bir tutum içinde olmasının ise öğrencilerin çokkültürlü vatandaş algı ve farkındalıklarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

5.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelendiği bu bölümde 20 nicel ölçek sorusu ve 2 açık uçlu sorunun bulgularına yer verilecektir.

Araştırma bulguları ele alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algıları yüksek derecede (5üzerinden 3,89) olumludur. Böylece mevcut çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu bir algıya sahip olmasının olası bir çokkültürlü müfredat hazırlanması durumunda büyük bir avantaj olduğu söylenebilir. Vatandaşlık eğitiminde büyük rolü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi destekliyor oluşu, çokkültürlü ve eşit bir sınıf ortamının oluşturulmasında önemli bir noktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en yüksek puan verilen 10. Madde olan” *Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde varolan kültürel farklılığın bilincinde olmak gerekir*”, bu yargıyı destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ayrıca Türkiye’de farklı kültürlere yeterince saygı duyulmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerin “*Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inanıyorum*” maddesine yüksek derecede katıldıkları (5 üzerinden 4,12) belirlenmiştir ve bu madde özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ülkemizdeki farklı kültürlere yeterince saygı duyulmadığı düşüncesinin karşısında yüksek bir ortalama ile çözüm sunduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ayrıca çokkültürlü eğitimin empati yeteneğini artırabilecek ve ön yargıları kaldırabilecek bir eğitim olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürler arası iletişimde sosyal medyanın önemli olduğunu ve kitle iletişim araçlarının kullanılmasının kültürlerin birbirlerini yakından tanınmasında önemli birer araç olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Çokkültürlü Eğitim Ölçeği’nin bulguları analiz edildiğinde çokkültürlü eğitim algılarının cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mesleki kıdem durumu ve yaşamını geçirdiği bölge değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat sıra ortalama puanları incelendiğinde, kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim durumları incelendiğinde, yüksek lisans yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın çoktan seçmeli soruları incelendiğinde ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitimin müfredata aktarılmasının en önemli getirisi olarak olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlaması ve evrensel değerlerin ön plana çıkmasını sağlaması olarak gördükleri tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenlerinde incelendiğinde de aynı sonuç bulunmaktadır. Erkek ve kadın öğretmen gruplarının çokkültürlü eğitimin müfredata aktarılmasının en önemli getirisi olarak olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlaması ve evrensel değerlerin ön plana çıkmasını

sağlaması olarak gördükleri belirlenmiştir. Yani cinsiyet değişkeni açısından farklı bir sonuç bulunmamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitimin en büyük dezavantajı ise ülkemizde suistimale açık bir konu olmasıdır. Buna karşın sosyal bilgiler öğretmenleri, suistimaller olabileceğini düşündükleri çokkültürlü eğitime karşı yine de yüksek derecede olumlu yaklaşmaktadır. Sonuçlar cinsiyet boyutunda incelendiğinde de sonuç değişmemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili dezavantajlı gördükleri seçenek, suistimale açık bir konu olmasıdır. Bu noktada ülkedeki mevcut şartların, bu seçenekte fikir birliği olmasında etken olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ise bulgular, tartışma ve değerlendirmelerle ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde araştırma sonuçlarına göre ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Araştırma sonuçlarına göre öneriler

-Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Fakat olumsuz tutumda olan öğrenciler de vardır. Bu olumsuz algı ve tutuma sahip öğrencilerin belirlenmesinde uygulayıcıların önemli bir görevi vardır. İlk etapta ders programına çokkültürlülük ile

ilgili konular eklenebilir. Daha sonra öğrencilere yönelik olumlu çokkültürlü etkinlikler hazırlanabilir.

-Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları genel olarak olumlu bulunmuştur. Fakat yine de çokkültürlü eğitime olumsuz bakan öğretmenler mevcuttur. Bu öğretmenlerin olumsuz algılarının azaltılması için hizmet içi eğitimler ile çokkültürlü eğitim çalışmaları uygulamalı olarak öğretmenlere uygulanabilir.

-Bu araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenleri, çokkültürlü eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda üniversitelerin eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler eklenebilir. Üniversitelerde çokkültürlülük ile ilgili projeler desteklenebilir.

-Ülkemizdeki kültürlerin tarihlerinin ve geleneklerinin ders kitaplarında daha çok yer alması sağlanabilir. Özellikle bölgelerin etnik yapıları incelenerek ders kitaplarının da bölgelerde buna göre hazırlanmasının büyük fayda sağlanabileceği düşünülmektedir.

-Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenleri, çokkültürlü eğitimin suistimale açık bir konu olduğunu belirtmiştir. Çokkültürlü eğitimin birleştirici ve bütünleştirici bir eğitim olduğu belirtilerek çokkültürlü eğitimin amacı ortaya konulmalıdır. Böylelikle çokkültürlü eğitimin suistimal konusu olabileceği algısı azaltılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik neriler

-İlgili literatür incelendiğinde ortaokul ğrencilerinin okkltrllk algı ve tutumları ile ilgili sınıf değişkeni açısından yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere diğer okkltrllk ile ilgili konuları barındıran derslerin etkililiğini görmek için sınıf düzeyinde araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılmalı ve sonuçlar ortaya konulmalıdır.

-Kocaeli örneklemini olan bu çalışmada, literatüre okkltrllk konusunda hem ortaokul öğrencileri hem de sosyal bilgiler öğretmenleri açısından katkı sağlamıştır. Diğer illerde de benzer çalışmalar yapılarak literatür genişletilmeli ve çokkültürlü eğitim ile ilgili daha sağlıklı bir genelleme yapılması sağlanmalıdır.

-Dünyadaki okkltrl eğitimi uygulayan ülkelerdeki programlar incelenerek ülkemizdeki mevcut şartlar da göz önünde bulundurularak en uygun program belirlenmelidir. Belirlenen bu programın uygulanması için pilot deneysel çalışmalara yer verilmelidir.

-Ortaokul ğrencileri üzerinde yaptığımız bu çalışmaya ek olarak, okul düzeyinde her kademedeki öğrencinin dahil olduğu bir örneklem ile yeni çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Böylelikle ortaokuldan mezun olan öğrencilerin lise düzeyinde algı ve tutumlarının belirlenmesi sağlanabilir. Olası bir çokkültürlü eğitim programının hazırlanmasında, literatürde her sınıf düzeyinde verinin olması oldukça yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Açıkalm, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim*. Elementary Education Online. 9(3). 1226-1237.

Aktay, Y. (2001). *Birleşen Dünyada Çoğalan Kültürler?*. 13.10.2016 tarihinde <http://www.angelfire.com/art/yasinaktay/Makaleler/Cokkulturluluk.htm> sitesinden alınmıştır.

Alanay, H. (2015). *Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe Ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Alismail, H.A. (2016). *Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation*. Journal of Education and Practice. 7(11). 139-146.

Anık, M. (2011). *Çokkültürlü Bir Toplumda Kimlik Algısı: İsveç'te Yasayan Türk Göçmenleri Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

APA. (2002). *APA Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists*. 09.09.2016 tarihinde <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> sitesinden alınmıştır.

Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Aydın, H. (2013a). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *Anthropologist*, 16(1-2): 31-44.

Aydın, H. (2013b). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aydın, H. ve Tonbuloğlu. B. (2014). *Graduate Students Perceptions' on Multicultural Education: A Qualitative Case Study*. Eurasian Journal of Educational Research. 57. 29-50.

Bahadır, Ö. (2016). *Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Balı, A. Ş.(2001).*Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet - Öteki İle Barış İçinde Yaşamak*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Banks, J. A. (1993). *Multicultural Education: Development, Dimensions, And Challenges*. The Phi Delta Kappan. 75(1). 22-28. <http://www.jstor.org/stable/20405019> adresinden 18.09.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başbay, A. ve Bektaş. Y.(2009). *Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri*. Eğitim ve Bilim. 34(152). 30-43.

Başbay, A; Kağncı, D.Y. (2011). *Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Eğitim ve Bilim. 36(161). 199-212.

Başbay, A. ve Kağncı. D.Y.; Sarsar. F. (2013). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8(3) 47-60.

Başeymez, F. (2009). *Çokkültürlülük Açısından Hatay; Sosyolojik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Baumann, G. (2006). *Çokkültürlülük Bilmecesi*. İstanbul: Metis Yayınları.

Bourse, M. (2009). *Melezliğe Övgü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canatan, K. (2009). *Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım*. Uluslararası Araştırmalar Dergisi. 2(6). 80-97.

Cırık, İ. (2008). *Çok Kültürlü Eğitim Yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34. 27-40.

Çelik, H. (2008). *Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü*. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9(15). 319-332.

Çelikkaya, H.(2007). *Öğretmenlerin Kültürleme Ve Sosyalleştirme Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 26(26). 27-47.

Çetin, İ. (2007). *Çokkültürlülük ve Kimlik Bağlamında Midyat İlçesi Örneği*. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi. 2. 22-35.

Çiftçi, Y.A.; Aydın. H.(2014). *Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma*. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. 33. 197-218.

Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Demir, S. (2012). *Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 7(4). 1453.1475.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirsoy, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Durdu, Z. (2009). *Türkiye’de Küreselleşmenin Siyasal-Kültürel Etkileri: Çokkültürcülük-Ulusal Kültür (Ege-Muğla Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Eliot, T.S.(1987). *Kültür Üzerine Düşünceler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Ercins. G. ve Görüşük, L. (2016). *Türkiye’de ve Batı’da Çokkültürlülük Gerçeği*. Electronic Turkish Studies. 11(2). 383-401.

Ergil, D. (1995). *Çokkültürlülük ve Çokdillilik*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 3(50). 159-165.

Ergil, D. Akıncı, Z. Yılmaz, A. Yalçın, Ö. ve İnal, C.(2005), *Demokrasi Kültürü ve Etkili Yurttaşlık*. Ankara: Toplum Sorunlarını Araştırma Merkezi.

Ergun, D. (2000). *Kimlikler Kıskaçında Ulusal Kişilik*. Ankara: İmge Kitabevi.

Ertürk, E.(2011). *Yerel Politikalar El Kitabı- Adımlar, Araçlar ve Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erzurumlu, S. (2008). *Çokkültürcülük Politikası Ve Kanada’da Çokkültürcülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series*. 25.10.2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED378287> sitesinden alınmıştır.

Gök, F. (2011a). Türkiye Cumhuriyeti’nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri. Carlson.M. Rabo. A. ve Gök, F.(Ed.), *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim- Türkiye ve İsveç’ten Örnekler*. (97-111). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gök, F. (2011b). Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Kısa Bir Bakış. Carlson,M. Rabo, A. ve Gök, F.(Ed.). *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim- Türkiye ve İsveç’ten Örnekler*. (283-290). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Guibernau, M. (2010a). Küreselleşme, Modernite ve Ulusal Kimlik. Gündüz. I. (Ed.). *Ulusal Kimlik ve Etnik Açılım*(62-78). İstanbul: Sarmal Yayınları.

Guibernau, M. (2010b). Devletsiz Uluslar-Ulussuz Devletler. Gündüz. I.(Ed.). *Ulusal Kimlik ve Etnik Açılım*(95-138). İstanbul: Sarmal Yayınları.

Güven, E. D. (2005). *Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler*. Pivolka. 4(6). 6-8.

Hazır, M. (2012). *Çokkültürlülük Teorisine Çağdaş Katkılar ve Bireysel Haklar-Grup Hakları Ekseninde Çokkültürlülüğü Tartışmak*. Akademik İncelemeler Dergisi. 7(1). 1-28. 22.05.2016 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/akademikincelemeler/article/download/5000049678/5000046979> sitesinden alınmıştır.

İnal, C. (2016). *Küreselleşme ve Çokkültürlülük*. 22.09.2016 tarihinde <https://www.academia.edu/7734494> sitesinden alınmıştır.

Jimenez, M.R.M. Guzmán, N.A. ve Maxwell, G.M. (2014). *South Texas Teachers' and Leaders' Perceptions of Multicultural Education*. *Journal of Instructional Pedagogies*. 15(1). 02.10.2016 tarihinde www.aabri.com/manuscripts/142026.pdf sitesinden alınmıştır.

Kastoryano, R. (2000). Alman Birliğini Yeniden Tanımlamak: Milliyetten Vatandaşlığa. *Vatandaşlık ve Etnik Çatışma*. Güralp H. (Ed). Metis Yayınları: İstanbul.

Kaya. İ. ve Aydın. H.(2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.

Kocaoğlu, M.(2015). *Yerel Yönetimlerde Katılım ve Kültür - Katılımcı Yerel Yönetim Anlayışının Kültürel Temelleri*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Kongar, E. (1994). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Skeie, G. (2013). *Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı*. Kaymakcan, R. (Ed.), *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*(135-153). İstanbul: Dem Yayınları.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Polat, S. (2009). *Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri*. International Online Journal of Educational Sciences(IOJES). 1(1). 154-164.

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). *Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(1). 352-372.

Rabo, A. (2011). *İsveç’t Öğretmen Eğitimi Yeniden Düzenleme: ‘Çeşitlilik’ Paradoksları*. Carlson, M. Rabo, A. ve Gök, F.(Ed.). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim- Türkiye ve İsveç’ten Örnekler*. (25-46). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Remaekers, S. (2010). *Multicultural Education: Embeddedness, Voice and Change*. 5(1). 55-66. 19.09.2016 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ881686> sitesinden alınmıştır.

Lingberg, I. (2011). *Çokdilli Eğitim: İsveç’ten Bir Perspektif*. Carlson, M. Rabo, A. ve Gök, F (Ed.). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim- Türkiye ve İsveç’ten Örnekler*. (73-95). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Malik, K.(2002). *Against Multiculturalism. New Humanist Online*. <https://newhumanist.org.uk/articles/523/against-multiculturalism/> sitesinden 9 Eylül 2016 tarihinde erişilmiştir.

Marangoz, G. (2014). *Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Modood, T. ve May, S. (2013) . İngiltere’de Çokkültürlülük ve Eğitim: Dâhili Bir Tartışma. Kaymakcan. R.(Ed.). *Çok Kültürlülük-Eğitim,Kültür ve Din Eğitimi*. (97-115). İstanbul: Dem Yayınları..

Kaymakcan, R.(Ed.). (2013). *Çok Kültürlülük-Eğitim,Kültür ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Oxford Dictionaries. (2016). 11.09.2016 tarihinde <https://en.oxforddictionaries.com/definition/multiculturalism> sitesinden alınmıştır.

Osler. A. (2014). *Democracy and diversity in schools: recognising political realities and re-imagining the nation*(21-26). The EWC Statement Series. 02.10.2016 tarihinde <http://www.theewc.org/content/download/1302/9199/file/EWC%20Statement%20Series%202014.pdf> sitesinden alınmıştır.

Öksüz, Y. ve Güven. E. (2012). *Farklılıklara Saygı Ölçeği (Fsö) : Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması*. The Journal of Academic Social Science Studies. 5(5). 457-473.

Önal, G. Ve Arsal, Z. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Barış Eğitimi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I), 176-191.

Özdemir, H. (2006). *Küreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye Üçgeninde Kimlik Parçalanması ve Kimlik Yönetimi*. Uluslararası İlişkiler Dergisi. 3(9). 173-203

Özensel, E. (2012). *Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü*. Akademik İncelemeler Dergisi. 7(1). 55-69.

Özkan, H.H. (2006). *Popüler Kültür ve Eğitim*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1),29-38.

Öztürk. C. ve Deveci. H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Öztürk, C. (Ed.), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.

Say, Ö. (2013). *21. Yüzyılda Ulus, Çokkültürlülük ve Etnisite*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (2016). 09.05.2016 tarihinde www.tdk.gov.tr sitesinden alınmıştır.

Timuçin, A.(2002). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

TTKB, (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. 17.10.2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden indirilmiştir.

Uydaş, İ. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Çanakkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Uyguncan, S.B. (2005). *Kültürleme Kavramı ve Televizyon*. Kurgu Dergisi. S.21. 205-213.

Uygur, N.(1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(21). 287-302.

Vatandaş, C. (2001). *Çokkültürlü Yapıda Ulusal/Etnik Kimlikler (Kanada Örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3(2). 101-116.

Yakışır, A.N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yanık, C. (2011). *Postmodern Siyaset Anlayışı ve Çokkültürlülük*. Kaygı Felsefe Dergisi. 1(17). 163-174.

Yanık, C. (2012a). *Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye’de Çokkültürlülük Eleştirel Bir Bakış*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Yanık, C. (2012b). *Avustralya ve Yeni Zelanda’da Çokkültürlülüğün Değişen Yüzü*. Kaygı. 1(19). 193-206.

Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Yazıcı, F.(2013). *Çokkültürlülük Ve Yurtseverlik Açısından Azınlık Okullarında Tarih Dersleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, S. Başol, G. Ve Toprak, G. (2009). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 37. 229-242.

Yıldırım, Ö. (2016). *Çokkültürlülük (Çok Kültürlülük) Nedir?*. 13.09.2016 tarihinde <http://www.felsefe.gen.tr/siyaset-felsefesi/cokkulturluluk-cok-kulturluluk-nedir-ne-demektir.asp> sitesinden alınmıştır.

Yılmaz, F. ; Yılmaz. S.A. (2012). *Çokkültürlülük Projesi: E-Twinning Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 4(8). 120-132.

Van Der Ven, J.A. (2013). *Eğitimde Çokkültürlülük: Tanınma Siyaseti*. Kaymakcan. R. (Ed.), *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*(61-96). İstanbul: Dem Yayınları.

Wahba, Hanaa. (2013). *Review of Literature on Multicultural Education*. 21.06.2016 tarihinde http://wahbahanaa.weebly.com/uploads/1/3/4/9/13493439/edd_1000_final_paper_multicultural_education.pdf sitesinden alınmıştır.

Ekler

EK-1. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

EK-2. Etik Kurul Belgesi

EK-3. Çokkültürlü Vatandaşlık Ölçeği'nin Uygulandığı Okullar

EK-4. Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeğinin Uygulandığı İlçeler ve Okul Sayıları

EK-5. Çokkültürlü Vatandaşlık Algı Ve Farkındalıkları Ölçeği

EK-6. Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği

EK-1. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/4694825

27.04.2016

Konu: Araştırma İzni
(Serkan ATEŞ)

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek Lisans öğrencisi Serkan ATEŞ'in " Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Farkındalıkları" konulu araştırma çalışmasını İlimiz orta okullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 29/03/2016 tarih ve 4048 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz orta okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
..../04/2016

Derviş Ahmet SET
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
06.05.2016
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

EK-2. Etik Kurul Belgesi



Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Serkan ATEŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim A.B.D.
Sosyal Bilgiler Öğretimi B.D.

Sayın Serkan ATEŞ

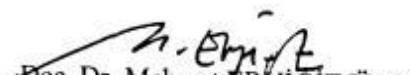
“Ortaokul Öğrencilerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Karşı Tutum ve Algıları (Kocaeli Örneği)” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/51) Kurulumuzun 17.05.2016 tarihli ve 2016/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.



Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

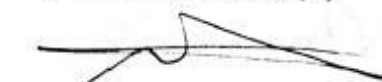

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Av. Zuhale DEMİRÇİ (Üye)


Doç. Dr. Mehmet ERVİGİT (Üye)


Doç. Dr. Altay ERİN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

EK-3. Çokkültürlü Vatandaşlık Ölçeği'nin Uygulandığı Okullar

Çokkültürlü Vatandaşlık Ölçeği'nin Uygulandığı Okullar

Gölcük	Çayırova	Başiskele
-Dumlupınar Ortaokulu	-24 Kasım Ortaokulu	-Özel Conkbayırı Ortaokulu
-Kocatepe Ortaokulu	-Çayırova İmam Hatip Ortaokulu	-Mehmet Akif Ortaokulu
-Uğur Mumcu Ortaokulu		
-Atatürk Ortaokulu		
-Halidere Ortaokulu		

EK-4. Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeğinin Uygulandığı İlçeler ve Okul Sayıları

Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeğinin Uygulandığı İlçeler ve Okul Sayıları

İlçeler	Ulaşılan Okul
Başiskele	13
Çayırova	11
Darıca	9
Derince	4
Dilovası	1
Gebze	14
Gölcük	18
İzmit	21
Karamürsel	2
Kartepe	4
Körfez	8
Toplam 105	

EK. 5. ÇOKKÜLTÜRLÜ VATANDAŞLIK ALGI VE FARKINDALIKLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki sorular, sizlerin birer Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak yaşadığınız toplum ve okulunuzla ilgilerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma tamamen bilimsel amaçlarla yapılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın başarılı olması için sorulara vereceğiniz cevaplarda ciddi ve samimi olmanız çok önemlidir. Teşekkür ederiz.

Serkan ATEŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler:

1)Cinsiyet: Kız() Erkek()

2)Okulunuzun bulunduğu semt:

3) Babanızın eğitim düzeyi:

Okuryazar değil() Okuryazar() İlkokul mezunu() Lise mezunu()
Üniversite/Yüksekokul mezunu()

4)Annenizin eğitim düzeyi:

Okuryazar değil() Okuryazar() İlkokul mezunu() Lise mezunu()
Üniversite/Yüksekokul mezunu()

5)Ailenizin aylık ortalama geliri:

0-1000() 1000-2000() 2000-3000() 3000-4000() 4000+ ()

6)Farklı kültürel özelliklere(ırk,din,dil) sahip arkadaşın var mı?:

Evet() Hayır()

7)Bilgi, beceri ve davranışlarınızı kazanmada en çok hangisi etki etmektedir:

Okul-öğretmen() Anne-baba() Televizyon-Gazete() Arkadaşlarım() Diğer()

Değerli Arkadaşlar, aşağıda 28 maddeden oluşan ve sizin düşüncenizi anlamaya yönelik önermeleri kendi kanaatiniz çerçevesinde sadece bir seçeneği işaretleyerek değerlendirmenizi rica ediyoruz. İlginize teşekkürler.

Önermeler;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Okulumuzda farklı toplulukların (Kürt, Türk, Arap, Süryani) olması beni rahatsız etmiyor.					
2.Okullarda herkes (Türk, Kürt, Arap, Süryani vb.) birlik ve beraberlik içinde öğrenim görmelidir.					
3.Farklı kültürlere sahip toplulukların kendi gelenek ve göreneklerine göre giyinmesi beni rahatsız etmez.					
4.Okulda aldığım eğitim çevremdeki veya dünyadaki farklı din, dil ve kültürleri tanımamı sağlıyor.					
5.Sınıf temsilcisi veya okul temsilcisi seçiminde cinsiyet, ırk gibi ayrımları yapılmadan hak edene oy verilmelidir.					
6.Ülkemizde bütün öğrenciler dil, din ve etnik köken bakımında farklı olsalar da eşit fırsatlara sahiptir.					
7.Okulumuzda okuyan fakir ailelerin çocuklarına, diğer öğrencilerle eşit şartlara sahip olabilmeleri için daha fazla yardım edilmelidir.					
8.Okullarda kendi gelenek göreneklerimizi öğrenme şansımız var.					
9.Ülkemizde yaşayan farklı din, dil ve etnik kökenden insanların gelenek ve görenekleri derste öğretiliyor.					
10. Okulumuzdaki öğrenciler farklı din, dil ve ırka sahiptirler.					
11.Okulumuzdaki öğrencilerin farklı gelenek ve göreneklere sahip olması beni rahatsız ediyor.					
12.Kendi toplumumun güzel geleneklerinin yanı sıra diğer milletlerin de güzel gelenek-görenekleri olduğuna inanıyorum.					
13.Okulumuzda farklı kültürden insanların olması beni mutlu eder.					
14.Topluma zarar veren ve çağdaş olmayan gelenek ve göreneklere (kan davası, başlık parası vs.) saygı duymam.					
15.Başkasına zarar vermedikten sonra herkes istediği gibi yaşayabilir.					
16.Hiç kimse inancından, dininden veya düşüncesinden dolayı hor görülmemelidir.					
17.Hangi dinden, milletten olursa olsun hak edene hakkı verilmelidir.					
18.Engelli öğrencilere okulda veya derste ihtiyaç duydukları zaman yardımcı olmak beni mutlu eder.					
19.Farklı dil veya dine sahip öğrencilerle ortak çalışmalar (proje, ödev vb.) yapmak beni mutlu eder.					
20.Benden farklı bir dile sahip insanların dilini öğrenmek beni mutlu eder.					
21.Bizimle aynı şehirde yaşayan insanların dilim bilmek onları daha doğru tanımamızı sağlar.					
22.Sınıfta veya herhangi bir ortamda kendi gelenek ve göreneklerime yönelik yapılan tartışmada kendi düşüncemi çok rahat ifade edebiliyorum.					
23.Engelli öğrencilere, başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır.					
24.Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendi gelenek ve göreneklerimin dikkate alındığını düşünüyorum.					
25.Sosyal Bilgiler ders kitapları Türkiye'deki farklı dil, din ve toplulukları tanımamızı sağlıyor.					
26.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim benim Türkiye Cumhuriyetimin bir vatandaşı olmaktan gurur duymamı sağlıyor.					
27.Türkiye'de yaşayan farklı dil, din ve ırktaki insanların gelenek ve göreneklerini öğrenmek istiyorum.					
28.Sosyal Bilgiler dersi Türkiye'de yaşayan farklı dil, din ve ırklara sahip insanlara/topluluklara birlik ve bütünlük içinde yaşamayı öğretiyor.					

EK- 6. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programında yürütülen yüksek lisans tezi araştırması kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını incelemek için oluşturulmuştur.

Kısa sorulardan oluşan bu ankete vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu çalışmadan elde edilen verilerle yapılacak yayınlarda kimliğinizi belirten bir bilgi kullanılmayacaktır.

Size verilen bu anket toplam **2 (iki) bölüm ve 29 sorudan** oluşmaktadır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplar araştırma sonuçlarının doğruluğu ve araştırmanın amacına ulaşması için son derece önemlidir. Katkılarınız ve ayracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

Serkan ATEŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Bölüm/Genel Bilgiler

1- Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2- Yaş Aralığınız:

22-27 28-33 34-39 40-45 46-51 52'nin üstü

3. Mezun olduğunuz Bölüm

Sosyal Bilgiler öğrt() Tarih öğrt() Coğrafya öğrt() Tarih Bölümü () Coğrafya Bölümü() Diğer()

4-Eğitim Durumunuz nedir?

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5.- Kıdeminiz

0-5 yıl 6-10 11-15 16-20 21-25 26+

6. Yaşamınızı geçirdiğiniz yer :

Karadeniz bölgesi () Ege () Akdeniz () İç Anadolu() GDA () Doğu Anadolu() Marmara ()

2. BOLUM

Çok kültürlü eğitim, tüm öğrenciler için temel eğitimi hedefleyen kapsamlı bir okul reformu sürecidir. Bu eğitim türü, okullarda ve toplumda ırkçılık ve ayrımcılığın her türlü biçimini reddederken, toplumun üyelerinin çeşitliliğini destekler (Aydın, 2012). Bu tür bir eğitimde hedef; eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, kültürel çatışmalardan doğan sorunları çözmek, öğrencilerin birbirlerine karşı empati kurmalarını desteklemek, birbirlerinin kültürlerini tanımak ve içerisinde çalışarak akademik başarılarını artırmaktır (Banks, 2013).

		Kesimlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle Katılıyorum
1	Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inanıyorum.					
2	Türkiye'deki çokkültürlü eğitim çalışmalarını yeterli bulmuyorum.					
3	Bir öğretmen olarak kendimi çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum					
4	Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.					
5	Okullarda uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
6	Okul yöneticilerinin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.					
7	Sınıf içindeki öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmasının öğretmenlerin işini zorlaştıracağını düşünüyorum.					
8	Farklı kültürlere sahip öğrencilerin yaşadıkları sorunları, çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözülebileceğini düşünüyorum.					
9	Çokkültürlü eğitim ile, sınıfta bulunan farklı etnik köklerdeki öğrenciler arasında empati yeteneğinin gelişeceğini düşünüyorum.					
10	Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde varolan kültürel farklılığın bilincinde olmak gerekir.					
11	Çokkültürlü eğitim ile farklı kültürlere karşı ön yargıların ortadan kalkacağını düşünüyorum.					
12	Sınıf içinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara çözüm üretebilirim.					
13	Ülkemizde farklı kültürlere saygı duyulduğunu düşünüyorum.					
14	Birden fazla kültürün hâkim olduğu sınıflarda çatışma olacağını düşünüyorum.					
15	Ülkemizde anadilde eğitim yapılması gerektiği ne inanıyorum.					
16	Ülkemizde kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır.					
17	Üniversitelerde, çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
18	Kültürler-arası iletişimin ilerlemesinde, sosyal medyanın önemi büyüktür.					
19	Kitle iletişim araçlarının (gazete, tv, radyo... vb) gelişmesi, ve yaygın kullanılması kültürlerin birbirlerini yakından tanınmasını sağlar.					
20	Okullarda uygulanan öğretim teknolojilerinin tasarımlarında kültürel olarak farklı öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.					

21a. Sizde çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?

- Uygulaması zordur.
- Suistimale açık bir konudur.
- Ülkeye aidiyet hissini azaltır.
- Eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir.
- Diğer

22b. Sizde çokkültürlü eğitim müfredata eğitim sistemine aktarılırsa bu durumun en büyük getirisi ne olur?

- Eleştirel düşünme yetisi kazandırır.
- Eğitimde eşitliği ön plana çıkarır.
- Olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar
- Evrensel değerleri ön plana çıkarır.
- Diğer