

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK
VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ: KOCAELİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜL BAHADIR

DANIŞMAN

YRD. DOÇ.DR. NESRİN AKINCI ÇÖTOK

TEMMUZ 2016

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK
VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ: KOCAELİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜL BAHADIR

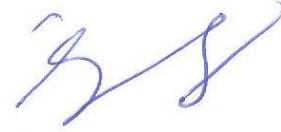
DANIŞMAN

YRD. DOÇ.DR. NESRİN AKINCI ÇÖTOK

TEMMUZ 2016

BİLDİRİM


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.




Özgül BAHADIR

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan. Doç. Dr. Nurullah Altın (İmza) 

Üye. Y. Doç. Dr. Hülya Çelik (İmza) 

Üye. Yrd. Doç. Dr. NERİN AKINCI GÖTÜK (İmza) 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

2017/.../2016

(İmza)


Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Son yıllarda çokkültürlülük, eğitim dünyasında sıklıkla tartışılan bir olgu olarak kendini göstermektedir. Eğitimde ayrımcılık politikalarının ya da uygulamalarının önüne geçilmesinde çok kültürlülük tartışmaları öne çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayırım yapmadan eşit eğitimi sunmaktır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere başkalarına saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra, çoğulcu ve zengin bir ortak kültür oluşturma, kültürler arasında iletişim kurma ve bilgi sahibi olma ile ırkçılığı kabul etmeme gibi hedefleri olduğu da ifade edilmektedir. Bu tür bir eğitimde Sosyal Bilgiler öğretmenlerin görüşleri de oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, çokkültürlü eğitim algılarının belirlenmesidir.

Bu çalışmayı hazırlarken benden yardımlarını esirgemeyen çok değerli kişiler var. Onlara teşekkür etmeden geçemem. Öncelikle yapamayacağımı düşünüp bıraktığım pek çok anlarda bile beni cesaretlendirip harekete geçiren ve tezimin her aşamasında yardımlarıyla bana destek veren, yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç.Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin oluşmasında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Refiye ÖZEN ÇELEN'e ve veri toplama aşamasında bana yardımcı olan, zaman ayıran tüm öğretmen arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak en değerli varlıklarım ailem ve sevgili eşime teşekkürler.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: KOCAELİ ÖRNEĞİ

Bahadır, Özgül

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK

Temmuz,2016.xiii+103Sayfa.

Son yıllarda çokkültürlülük, gerek siyasi pratikte gerekse eğitim dünyasında çok sık tartışılan bir olgu olarak kendini göstermektedir. Siyasi erk'lerin bu olgu karşısındaki duyarlılıkları göçün getirdiği bir sorunsal olmasının yanısıra kendi ülkelerinin birlikte yaşama formülasyonu boyutunda kritik öneme sahiptir. Gittikçe büyüyen ülkelerde çeşitlenen farklılıklarla, dünya küçülmekte ama farklı kültür ve kimlikler bir arada yaşamak için genelde çokkültürlülük noktasında birleşmektedirler. Farklı dinlerin, kimliklerin, ırkların yani tüm farklı kültürlerin birlikteliği temelinde anlam kazanan çokkültürlülüğün amacı birlikte tüm kültürlerin çatışmasız yaşamasıdır. Eğitimde ise çok kültürlülük benzer şekilde göç temelinde küresel ağların artışı ile ön plana çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim ayrımcılık politikalarının ya da uygulamalarının önüne geçilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayırım yapmadan eşit eğitimi sunmak ve kültürel olarak farklı grupların kendi kültürel pratiklerini korumalarına yardımcı olmaktır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere diğerlerine saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitimi en çok uygulayabilecek alanın öğretmenleri içinde en başta sosyal bilgiler öğretmenleri yer almaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime dair algılarının nasıl olduğunun, nasıl bir tutuma sahip olduklarının ve bu tutumlarının cinsiyet, yaşa bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının önemi büyüktür. Bu önemden yola çıkılarak 2014/2015 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde eğitim veren 50 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış soru formu uygulanmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve

çokkültürlü eğitim algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Cevapların nitel olarak analiz edildiği çalışmada söz konusu kavramların bilgisi yoklanmış ve belirlenen kategoriler üzerinden (*çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim algısı, anadilde eğitim, çokkültürlü eğitim uygulamaları, çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmenlere düşen sorumluluklar*) içerikler değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin %90'ının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarının olumlu yönde tespit edildiği çalışmada bu eğitimin uygulanması noktasında ise öğretmenlerin sadece % 50'si uygulanmalıdır yönünde görüş belirtmiştir. Anadilde eğitim algılarına bakıldığında ise öğretmenlerin yaklaşık % 68'i ortak bir devlet dilinin olmasından yanadır, aksi halde devlet bütünlüğünün bozulacağı endişesini taşımaktadırlar. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında yeterliliklerinin de sorgulandığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair uygulamalardan haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algıları ise olumlu yöndedir. Öğretmenlerin % 88'i bu noktada hoşgörü, farklılıklara saygı, empati gibi evrensel değerleri benimsetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Çokkültürlü Eğitim Algısı

ABSTRACT

THE EVALUATION OF SOCIAL SCIENCE TEACHERS' MULTICULTURALISM AND THEIR MULTI-CULTURAL EDUCATION PERCEPTION

Bahadır, Özgül

Master Thesis, Primary Education Department, Social Studies Education Science

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK

July,2016.xiii+103 Pages.

In recent years, multiculturalism has appeared as a phenomenon which has been discussed in both political practices and education world. The sensitivity of political authorities on this phenomenon is not only based on the problem originated from immigration but also it has got a crucial importance on the base of the formulation for living together in their own countries. The world is becoming a smaller place with its countries expanding on the base of varied diversities but different cultures and identities reunite on the point of multiculturalism in order to live together. Multiculturalizm which makes sense with the togetherness of all the cultural diversities such as different religions, identities, races aims all different cultures to live together with no dispute at all. Multiculturalism on education, similarly on the base of immigration, becomes impotent with increase of global network. Multi-cultural education has an impotent role in preventing discrimination policies or practices. The aim of multi-cultural education is basically to offer an equal education with no discrimination and also to help diverse cultural groups to maintain their own cultural practises. Multi-cultural education encourages(enables) students to respect and to emhathize and to be tolerant to other people .In this respect , social science teachers are the ones who can utilize multi-cultural education applications at the most.Thus,it has got a great impotence to know what social science teachers' perceptions about multiculturalism and multi-cultural education are like, what attitudes they have and if or not their attitudes vary according to the age or the gender. During the academic year 2014-2015, based on this issue, semi-structured interviews have been applied to 50 social science teachers who teach in Kocaeli in order to learn their perceptions about multiculturalism and multi-cultural

education. With this study in which the answers have been analyzed in point of quality, it is aimed to learn how much they know about the concepts in question, the contents have been evaluated in regard with certain categories including multiculturalism, multi-cultural education perception, education in mother tongue, multi-cultural education practices and the teachers' responsibilities about multi-cultural education. It has been figured out that %90 of the teachers have got a positive perception towards the concepts of multiculturalism and multi-cultural education but only %50 of them have expressed that these kind of educations should be put in use. When looked into their perception on education in mother tongue, %68 of the teachers have favoured on a common state language, they also worry about education in mother tongue will violate the the unity of the state. This study in which the sufficiency of the teachers on the point of multi-cultural education practices have been questioned has showed that the teachers are not aware of these concepts. However, they have a high responsibility for multi-cultural education. %88 of the teachers have expressed that they are trying to adapt to universal values such as tolerance, respect to disparities and empathy.

Keywords: Multiculturalism, Multi-Cultural Education, Social Science Teachers, Multi-cultural Education Perception.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	ii
Önsöz	iii
Türkçe Özet.....	iv
İngilizce Özet.	vi
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.2 Alt Problemler.....	3
1.3 Önem.....	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi İle İlgili Araştırmalar	6
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1.1 Kültür Kavramı ve Boyutları	6
2.1.1.1 Kültür Kavramı	6
2.1.1.2 Kültürün Özellikleri	9
2.1.1.3 Kültürün Çeşitleri.....	12
2.1.1.3.1 Genel Kültür(Üst Kültür) – Alt Kültür.....	12
2.1.1.3.2 Maddi Kültür - Manevi Kültür.....	13
2.1.1.4. Kültürün Unsurları	15

2.1.1.4.1.Ekonomik Yaşam.....	15
2.1.1.4.2 Dil.....	15
2.1.1.4.3 Din.....	17
2.1.1.4.4 Değerler.....	19
2.1.1.4.5 Normlar	20
2.1.1.4.6 Tutumlar.....	22
2.1.1.5 Kültür ve İletişim	23
2.1.2 Çokkültürlülük ve Kimlik	24
2.1.2.1Azınlıklar.....	31
2.1.3 Çokkültürlülük ve Eğitim.....	33
2.1.3.1 Çokkültürlü Eğitim	34
2.1.3.2 Çokkültürlü Eğitimle İlgili Eleştiriler	35
2.1.3.4 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Önemi.....	37
2.1.4 Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Çokkültürlülük.....	42
2.1.5 Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalar	43
2.1.5.1 Makaleler.....	46
Bölüm III, Yöntem	52
3.1 Araştırmanın Metodolojisi	52
3.1.1 Araştırmanın Modeli	52
3.1.2 Evren ve Örneklem	53
3.1.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	55
3.1.4 Verilerin Analizi.....	55
Bölüm IV, Bulgular	56
4.1 Bulgular ve Yorum.....	56

4.1.1 Çokkültürlülük Algısı.....	56
4.1.2 Çokkültürlü Eğitim Algısı.....	59
4.1.3 Anadilde Eğitim Algısı	63
4.1.4 Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	65
4.1.5 SB Eğitimcisi Olarak Çokkültürlü Eğitime Karşı Sorumluluk Algıları.....	68
4.1.6 Kavramsal Doğrulama	73
4.1.7 Konuya Karşı Algılarının Niteliği.....	76
Bölüm V,Sonuç ve Öneriler	87
5.1 Sonuç ve Öneriler.....	87
Kaynakça.....	94
Ekler	103
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri	104

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri.....	54
Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Kimlik Kavramına Yönelik Algıları	57
Tablo 3: Katılımcılarda Kültürel Kimlik Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar	57
Tablo 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Kavramına Yönelik Algıları	58
Tablo 5: Katılımcılarda Çok Kültürlülük Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar.....	58
Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Kavramına Yönelik Algıları	59
Tablo 7: Katılımcılarda Çokkültürlü Eğitim Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar.....	60
Tablo 8: Katılımcıların Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği İle İlgili Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
Tablo 9: Katılımcılarda Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar.....	61
Tablo 10: Katılımcıların Farklı Kültürel Kimliğe Sahip Öğrenciler için Anadilde Eğitim Konusundaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
Tablo 11: Katılımcılarda Anadilde Eğitim Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar	63
Tablo 12: Katılımcıların Öğrenme Ortamlarında Çokkültürlü Eğitimin Uygulanmasına Dair Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 13: Katılımcılarda Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar.....	66
Tablo 14: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Ortamları Oluşturmak Konusunda Kendilerine Düşen Sorumlulukları İle İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular	68
Tablo 15: Çokkültürlü Eğitim Ortamı Oluşturmak Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler ile İlgili Kavramları ...	68
Tablo 16: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Kimlik Kavramına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Literatür Doğrulamasında Karşılıkları	74

Tablo 17: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Kavramına Yönelik Algı Düzeyleri.....	75
Tablo 18: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Kavramına Yönelik Algı Düzeyleri.....	76
Tablo 19: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği Noktasındaki Bakış Açıları.....	78
Tablo 20: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Anadilde Eğitim Konusundaki Bakış Açıları	79
Tablo 21: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Çokkültürlü Eğitime Dair Herhangi Bir Uygulama Yapıp Yapmadıkları Konusundaki Tutumları.....	81
Tablo 22. Çokkültürlü Eğitim Ortamları Yaratmak için Sosyal Bilgiler Öğretmenine Düşen Sorumluluklar	82
Tablo 23: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Niteliği.....	83
Tablo 24: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Niteliği	84
Tablo 25: Katılımcıların Doğum Yeri Değişkenine Göre Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Niteliği.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Genel Kültür-Alt Kültür İlişkisi (Kongar, 1994) 13
- Şekil 2: James A. Banks'in Çokkültürlü Eğitiminin Boyutları (Woolfolk,2004:155)4



BÖLÜM I

GİRİŞ

Her toplumun yaşam biçiminde diğerlerinden farklılık gösteren birtakım unsurlar vardır. Bir toplumun kimliği o toplumun kültürel yapısıyla tanımlanır. Kültür, etkileşim içindeki insanlar tarafından doğal olarak oluşturulduğu gibi kültür, aynı zamanda gelecekteki etkileşimleri de belirleyen temel unsurdur. Buna göre en başta insanın davranış, değer ve inanç özellikleri onun kültürel birikimi olarak karşımıza çıkarken insan toplulukları söz konusu olduğunda her insan topluluğu, kendine özgü bir kültürün temsilcisi olarak, kültürün kendine has karakteristiklerini sahiplenir ve bu karakteristikleri koruma refleksi içinde hareket eder.

Küreselleşme ile birlikte, zaman ve mekânın kavramının muğlaklığı, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı ve uluslararası ağların dolaşımı göç olgusuna da farklı anlamlar katmıştır. Göç ile gelen bu yeni durum yükselen bir eğilim olarak çokkültürlülük kavramını da gündeme getirmiştir. Çokkültürlülük, toplumsal hayat içinde farklı durumları nitelemek için kullanılsa da birçok durumda kavramın, toplumdaki etnik çoğulculuk ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Çokkültürlülük ve çokkültürcü politikalar sadece siyasal alanla sınırlı kalmamakta, siyaset dışında da toplumdaki diğer tüm kurumların yeniden üretimini de gerektirmektedir. Toplumun temel belirleyici kurumlarından özellikle de eğitim kurumu bu durumdan ciddi şekilde etkilenmektedir. Çünkü kültürel aktarımın nesilden nesle gerçekleşmesi en başta eğitim kurumu ile söz konusu olabilmektedir. Bir taraftan eğitimde çokkültürlülüğün yaşatılması, bireyde kimlik algısının oluşturulması, farklı kimliklere karşı hoşgörü duygusunun kazandırılması buna uygun olarak eğitimde de ciddi planlamaları zorunlu kılmaktadır. Diğer taraftan ise bireylerin gelecek kuşaklara hazırlanmaları noktasında çokkültürlülüğü kabul eden ve bunun devamını sağlayacak, sosyal değişmelere uygun

bir ortamın da sunulması ve değişen sosyal yapıya bağlı olarak sürekliliğinin sağlanması da esastır.

Çokkültürlü eğitim, sembolik temsillerin, yaşam tarzlarının ve değerlerin tanınması ile de ilgilidir. Bu eğitim demokratik değerler ve inançlar üzerine temellenir. Başlıca amaç tüm öğrencilerin sosyal, entelektüel ve kişisel gelişimlerini desteklemektir. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere; başkalarına saygı duymayı, başkalarıyla empati kurmayı ve hoşgörölü davranmayı kazandırmaktadır. Çoğulcu ve zengin bir ortak kültür oluşturma, kültürler arasında iletişim kurma ve bilgi sahibi olma, kültürler arasında hiyerarşı kurmama gibi özellikler de kazandırılır.

Şüphesiz çokkültürlü eğitim modeli olsun veya olmasın eğitim başlı başına bir kültürlenme sürecidir. Özellikle milli eğitim kavramı ve kitlesel eğitim ile bir millet veya toplum, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemeye çalışır. İşte bu etkileme süreci de kültürlenmedir” (Altaş, 2005). Eğitim faaliyetleri kapsamında bilgiler, tutumlar, değerler, beceriler ve duyguların aktarımı vb. durumlar yer alır. Bu durumlar ile toplumsal kültürün aktarımı, bireyin kültüre uyum gösterebilmesi ve bireyin bu kültüre kazanımlar sağlayabilecek seviyeye gelmesi amaçlanmaktadır.

Günümüzde aynı kültürel değerlere sahip ulus devlet yapısı form değiştirmiş, farklı kültürel, etnik, dini değerlere sahip grupların bir arada yaşaması önem kazanmıştır. Bu grupların da farklılıklara saygı ve hoşgörü çerçevesinde bir arada yaşayabilmeleri çokkültürlölüğün ne olduğunu bilmelerini ve de yaşama geçirebilmelerini önemli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle eğitim süreçleri dahilinde Sosyal bilgiler dersi o toplumun kültürel formunu öğrenciye aktaran derslerin en başında gelmektedir. Sosyal Bilgiler dersi farklılıklara saygı duyma, empati kurma ve hoşgörüü kazandırma vb. değerlerin aktarılması noktasında etkili bir derstir. Bu açıdan çokkültürlölük ve çokkültürlü eğitim konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin görüşleri de oldukça önemlidir. Türkiye özelinde son dönemde en başta güney illerinin yoğun göç alınmış yerler olması itibariyle çokkültürlü eğitim süreçlerinin gündeme gelmesi de bu konunun önemi açısından farkındalık kazandıracaktır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirildiği bu çalışmanın ilk bölümünde kültür kavramı ve boyutları incelenmiştir. Bu bölümde kültürün çeşitleri, unsurları, kültür ve iletişim ve de kültürün eğitime aktarımı konularına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde çok kültürlülük ve çokkültürlü eğitim konuları ile ilgili teorik çerçeve ortaya konmuş ve literatürde kabul görmüş çokkültürlü eğitim modeli ve görüşlerden bahsedilmiştir. Bulgular bölümünde ise sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmış yarı yapılandırılmış soru formunun analizine yer verilerek öğretmen görüşleri belirli kategoriler ışığında betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bulgular bölümünde öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime dair hazır bulunuşlukları da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç ve önerilerde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve buna uygun yapılabilecek düzenlemelere karşı çalışmanın sonuçları ışığında kısaca önerilere yer verilmiştir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal bilimleri gündelik yaşam pratikleri içinde öğrencilere aktarma işlevini yerine getiren Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kimlik, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algıları nasıldır? Bu algıya bağlı olarak eğitim ortamlarında çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekteştirme durumları nasıldır?

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramı hakkındaki bilgileri ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavramı hakkındaki bilgileri ne düzeydedir?

3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri çokkültürlü eğitimin ülkemizde uygulanabilirliği noktasında neler düşünmektedirler?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre farklı kültürel kimliğe sahip öğrenciler ana dilde eğitim almalı mıdır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmenleri çok kültürlü eğitime dair herhangi bir uygulama yapıyor mu?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için neler yapılabilir?

1.3 ÖNEMİ

Küreselleşmeyle birlikte özellikle ekonomik yönden gelişmiş ülkeler, farklı kültür, din ve milletten insanlarla bir arada yaşama deneyimi elde etmektedir. Farklı dinlerin, kimliklerin, ırkların yani farklı kültürlerin birlikteliği temelinde anlam kazanan çokkültürlülüğün amacı tüm kültürlerin çatışmasız bir ortamda yaşamasıdır. Özellikle yoğun göç almış toplumlarda hoşgörülü ve olumlu atmosfer dâhilinde üretken bireylerin yetişmesi için çokkültürlü eğitim ortamlarının yaratılması gerekir. Çokkültürlü eğitim uygulamaları yeterliliğinin kendini en fazla gösterebileceği alanlardan en başta geleni de Sosyal Bilgiler alanıdır. Yine farklı kültürlerden oluşan toplumlarda toplumsal barışın sağlanması için hoşgörü, empati, farklılıklara saygı gibi değerler önem kazanmaktadır. Bu değerlerin de en fazla kazandırıldığı alan Sosyal Bilgiler alanıdır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirildiği bu çalışma alanının temsilcisi öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarını ortaya çıkarması bağlamında önemlidir. Ayrıca son dönemde en başta güney illerinin ve tüm Türkiye'nin özellikle Suriye'den yoğun göç almış olması itibarıyla çokkültürlü eğitim süreçlerinin gündeme gelmesi de bu konunun önemi açısından farkındalık kazandıracaktır

1.4 VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın uygulanmasıyla, kavramsallaştırılmasıyla ve değerlendirilmesiyle ilişkili olan temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmaya katılan bireylerin kullanılan veri toplama aracını samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Veri toplama amacıyla kullanılan araçların araştırmanın amacı doğrultusunda geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
3. Veri toplama aracının (görüşme formu) objektif ve hiçbir siyasal görüş içermediği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Çalışmada çokkültürlülük kavramıyla ilişkili olması itibariyle öğretmenlerin kültürel kimlik algıları yanında çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, anadilde eğitim kavramlarına olan yaklaşımları tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlülük çerçevesinde eğitim alanı sınırlılığı göz önünde bulundurularak çokkültürlülük kapsamı dahilinde yer alan daha spesifik ve siyasi yapılanmalarda kullanılan etnisite, ırk, entegrasyon, asimilasyon, ulus devlet vb. kavramlar bağlamında sorulara yer verilmemiştir. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak 50 öğretmenle görüşme yapılmıştır. 50 öğretmen üzerinde ulaşılan öğretmenler gönüllü olmamış, vakit ayırmak istememiş, ya da konuyla ilgili bilgi ya da fikir sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler Kocaeli ili sınırları içindedir. Araştırmacının da Kocaeli ilinde görev yapıyor olması ve bu nedenle öğretmenlere ulaşımın rahat olması bu durumda etkilidir. Ayrıca görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde de üç yıl görev yapmış olma şartı aranmıştır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Kültür Kavramı ve Boyutları

Çokkültürlülüğün gündeme gelmesi ve siyasi bir yapılanma dâhilinde toplumların yapısal örüntüsüne bağlı olarak arzu edilir bir model olarak belirlenmesi şüphesiz çok daha öncesinde kültürün ne olarak tanımlandığının ve ne ifade ettiğinin bilinmesini de zaruri kılar.

2.1.1.1 Kültür kavramı

Latince “colere” kavramından gelen “kültür,” önceleri “bir şeyi ekip yetiştirme ya da bakma süreci” anlamına karşılık gelmekte ve “cultura” sözcüğü de Türkçedeki “ekin” anlamında da kullanılmaktadır. Kültür kavramı on dokuzuncu yüzyılın sonlarında antropoloji bilim dalının kendini göstermesiyle derinlik ve anlam kazanmaya başlamıştır. Bu noktada kültür “...belli bir toplumun üyelerinin sahip olduğu inançlar, adetler, gelenekler, yasalar, bilgi biçimlerinin birbirine bağlı topluluğu” biçiminde tanımlamaya başlanmıştır (Alemdar ve Erdoğan, 1994).

Günlük dilde de kültür farklı anlamlarda kullanılabilir. Kültür sözcüğünün günlük dildeki farklı anlamları şu şekilde sıralanmaktadır (Doğan, 2007):

- Uygurlık anlamında kùltür: Tarihsel yaşam biçimlerini belirtmek için kullanılmaktadır. Örneğın Çın Uygurlığı, Hint Uygurlığı vb. Bu anlamıyla belli bir yaşam biçiminin tarihsel özelliklerini vurgular.
- Eğitim anlamında kùltür: Birey ve grupların değerdendirilmesi veya eleştirilmesi anlamında kullanılır.
- Estetik anlamında kùltür: Belli bir döneme ait sanatın özelliklerini belirtmek için kullanılır. Örneğın gotik, barok kùltürü veya modern kùltür vb.
- Üretim anlamında kùltür: Maddi ve biyolojik alan ile ilgili olarak kullanılır. Örneğın, avcılık kùltürü, bakteri kùltürü, endüstri kùltürü vb.

Sosyal bilimlerde kùltür denince bir topluluğun kendi soyut sorunlarını çözmek üzere denediğı ve uzun yıllar içinde standart hale getirdiğı usuller ve araçlar anlaşılır. Sistemli olarak ilk defa, Tylor'un kùltürü tanımladığı bütün kaynaklarda açıklanmaktadır. Tylor'a göre kùltür; "bilgiyi, imanı, sanatı, ahlakı, hukuk, örfü, adeti ve insanın cemiyetin bir üyesi olması dolayısıyla kazandığı diğerd bütün maharet ve ihtiyatları ihtiva eden mürekkep bütünüdür" (Güngör, 1980).

Tarihsel açıdan kùltür; gelecek kuşaklara aktarılan sosyal miras ya da geleneklerdir. Kùltürün kuşaktan kuşağı aktarılması özelliğinden dolayı kùltürü bazı antropologlar, onu insan taşıyıcılar ötesinde var olan süper organik varlık olarak ele almışlardır. İnsanlar kendilerinden önce mevcut olan kùltür içine doğarlar, içinde yaşadıkları kùltür tarafından biçimlendirilirler ve öldüklerinde bu kùltür devam eder (Alemdar ve Erdoğan, 1994).

Çok sayıda tanımı bulunan kùltür kavramıyla ilgili bazı tanımları sıralamak gerekirse:

Kùltür, etnik bir gruba, bir ulusa, bir uygarlığı niteliklerini veren, bir başka grupta ya da ulusta bulunmayan maddi ve ideolojik olguların tümüdür. Bir ulusun maddi ve manevi değerdleri, bütün sanat etkinlikleri, inançları, örf ve adetleri ile anlayış ve davranışlarının, toplamı o ulusun kùltürüdür (Özdemir, 1998).

Kùltür, insanların, temelde kalıcı, ama aynı zamanda rutin iletişim ve sosyal etkileşim içinde değışebilme özelliğine de sahip etkinliklerini, dünya görüşlerini ve inançlarını içeren dinamik ve karmaşık çevresini ifade eder. Yani kùltür ortamdır ve konuşma,

giyinme, beslenme, yiyeceklerin hazırlanması ile tüketilmesine ilişkin belli kalıpların geliştirilmesidir (Güngör, 2001).

Benimsenen tanımların birinde de; “kültür, bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerinden oluşan öyle bir bütündür ki, toplum içinde mevcut her tür bilgiyi, ilişkileri, gelenekleri, değer ölçülerini, genel görüş ve anlayış ile her çeşit davranış şekillerini içine alır. Bütün bu unsurlar aynı toplum üyelerinin çoğunda ortak ve onu diğer toplumlardan farklı kılan özel bir yaşam tarzı sağlar” şeklinde değerlendirilmektedir (Ataman, 1995)

Ülkemizde kültürü sistemli olarak ilk tanımlayan Ziya Gökalp’tır. Ziya Gökalp, kültür ile medeniyet kavramlarını birbirinden ayırır ve kültür kavramının yerine hars kavramını kullanır. Gökalp’e göre hars, bir milletin dinsel ahlaksal, hukuksal, akılsal, estetiksel, dilsel, ekonomik ve teknolojik yaşamlarının ahenkli bir bütünüdür. Medeniyet ise birçok milletin toplumsal hayatlarının ortak bir ürünüdür. Buna göre kültürün ulusal medeniyet ise uluslararası olduğu ifade edilebilir. Kültür bir ulusun sosyal yaşamıyla ilgilidir, medeniyet ise aynı medeniyet içinde değerlendirilen ulusların sosyal yaşamlarının toplamıdır. Kültüre ait özellikler taklit edilemez, bir ulustan diğerine aktarılamaz, medeniyete ait özellikler ise taklit edilebilir ve bir ulustan diğerine aktarılabilir (Bahar, 2005).

Geçmişte, kültürel etkileşimler daha çok savaşlar, göçler veya ticaret aracılığıyla olurken; günümüzde ise gelişen koşullar ve kitle iletişim araçlarının hızlı ilerleyişi, kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber her insan küreselleşen bir dünyada evrensel kültürlerle de karşılaşmaktadır. Evrensel kültür, tüm insanlığın benimseyebileceği, paylaşabileceği kültürel kalıplar olarak tanımlanabilir. Tüm toplumların genel olarak aynı davranış biçimlerini sergiledikleri ilişkiler bütünü ya da insanın ve eşyanın tabiatı arasındaki ilişkilerde hangi kültür ikliminden çıkmış olursa olsun diğer toplumların da benimsemesinde sakınca olmayan kalıplar olarak ele alınabilir (Özdemir, 1998).

Birey, her zaman sayısız kültürel ortam içerisinde yaşamaktadır. İnsan, doğumuyla birlikte önce ailesinde, gelişim evresinde okulda, yaşadığı çevrede, yörede, çalıştığı yerde, kısacası yaşamın her döneminde bulunduğu ortamın ve toplumun kültürüyle karşılaşır. Sosyalleşme adı verilen olguyu yaşar ve yaşadığı toplumun bir üyesi olur. Dolayısıyla aslında kültürün özü de yaşamdır. Kültürün insanın toplumsal yaşamının her

alanındaki kendisi ve kendisine ait olan (veya olduğunu sandığı) ifadesidir; zira kültür, insanın kendi yaşamını, geçmişten gelen deneyimler ve birikimlerle ve kendinin oluşturduklarıyla nasıl ürettiğini anlatır. İnsan kendini nasıl üretiyorsa, bu üretme yolu onun kültürüdür (Erdoğan, 1999).

Öte yandan kültür, bir tür toplumsal etkileşim zeminidir. Kültür, “yaşamın diğer alanlarıyla ilgili anlam kodlarını düzenler, toplar, değerlendirir ve onları yaşamın son bir özeti (kristal) olarak topluma sunar. Bu oluşum gündelik yaşamda bir selamlaşma tarzı, oturma şekli, bazen bir şarkı, bir jest, bir kelime (kavram) olarak ortaya çıkar” (Bingöl, 1998). Çoğu zaman nedenini açıklamakta güçlük çektiğimiz bir alışkanlık kültürün açıklanması güç bir unsur olarak kendini gösterir. Bu da mantıksal bir çıkarsamadan çok izlenimlere dayanan bir davranış şekli olmaktadır.

Dolayısıyla denilebilir ki, kültür insanların; yaşamın amacı, dünya görüşü, dil ve konuşma tarzı, tutumlar, davranışlar, inançlar, doğrular ve yanlışlar, yaşamın değerli olan yanları, insanlar arası ilişkiler, iş yapma, amaçlara ulaşma davranış ve usulleri, otorite ve sorumluluk anlayışı, zaman anlayışı, giyim, kuşam, görünüş, serbestlik ve bağımlılık vs. konularında paylaştıkları değer, anlayış, simge ve sembollerin toplamıdır. Bu paylaşma dereceleri ne kadar yüksekse o derece kuvvetli bir kültürden söz edilebilmektedir (Koçel, 2003). Kültür; bir arada yaşayan ya da aralarında mekânsal, zamansal, ilişkisel bağlar bulunan insanlardan oluşan toplulukların, kendilerinden önceki grup üyelerinden almış oldukları, kendi yaşam sürelerinde çoğalttıkları ve kendilerinden sonrakilere aktardıkları ve ortak olarak paylaştıkları, maddi ya da manevi, insan yaratım ve tasarımlarının birikiminden oluşan bütündür.

2.1.1.2. Kültürün özellikleri

Kültür, pek çok değişik unsurları bir arada tutan, geniş kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürün yapısını, işleyişini ve hem bireysel hem de toplumsal açıdan insanlar üzerinde ne denli büyük ve belirleyici bir etkiye sahip olduğunu görebilmek için kültürün özelliklerini incelemek gerekmektedir.

Kültür öğrenilir: İnsanlar doğduğunda herhangi bir kültüre sahip değildir. Kültürün kazanılması önce ailede daha sonra ise iş hayatında ve toplumda, öğrenme ve

sosyalleşme süreçlerinin yardımıyla gerçekleşir. Birey diğer bireylerle ilişkiler kurma ve öğrenme yoluyla spesifik bir kültürün taşıyıcısı olur. Yani kültür, genetik yoluyla aktarılan bir kavram değil, insanların sosyal çevresinin bir işlevidir (Ergun, 2000).

Kültür toplumsaldır, paylaşılır: Kültür toplumlarda yaşayan insanlar tarafından yaratılır ve ortaklaşa paylaşılır. Bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, benimsenen davranış, tutum ve değerler o grubun kültürüdür. Belli bir grubun üyesi olarak bireyler, yaşamdaki farklı olaylar ve durumlar karşısında benzer hareket tarzlarını paylaşmalarını sağlayan inanç ve değerleri paylaşmaktadır (Güvenç, 1997). Verimli, istikrarlı ve etkili bir etkileşim için insanların, ortak şekilde paylaştıkları bir anlamlar sistemi olmalıdır. Olayların ve davranışların anlamları üzerinde ve diğer grup üyelerinin, sosyal grup içinde ne şekilde davranabileceklerini öngörmeye yönelik uzlaşmış ortak görüşler olmalıdır.

Kültür değişebilir: Kültürler gelişigüzel toplanmış görenek ve inançlar değil bütünleşmiş örüntülü sistemlerdir. Adetler, değerler, kurumlar, inançlar birbirleriyle ilintilidir. Bunlardan birinde meydana gelen bir değişme diğerlerini de etkiler. Kültür zamana bağlı olarak değiştiği gibi gruptan gruba da farklılık gösterir. Yine toplumun modern bir toplum olup olmamasına bağlı olarak değişme hızlı veya yavaş gerçekleşebilir. Küçük bir toplumda değişme yavaş olabilirken kazanır. Gelenekler ve görenekler kültürün sürekliliğini sağlayan etkin birer araç niteliği taşırlar. Diğer bir ifadeyle kültürel çerçeve büyük ölçüde geleneklere bağlı olarak ortaya çıkar. Bir kültürün farklı unsurları çekirdek değerler etrafında bütünleştirilebilir (İçli, 2002). Bu manada Güvenç (2002)' e göre Kültür ihtiyaçları karşılar ve bu nedenle de tatmin sağlar. Özellikle de, insanların biyolojik ve psikolojik ihtiyaçları tamamlanır. Kültürel kurumlar ve ilkeler, başarısı denenmiş çözüm yollarıdır. İnsanlar, doyum verici olduğu sürece, alışkanlıkların devam ettirmektedirler. Doyum, alışkanlıkları destekler ve güçlendirir. Doyum yokluğu ise alışkanlıkların kaybolmasına yol açabilir. Kültürel unsurlar, toplumun üyelerine bir doyum ya da hizmet sağlayarak var olabilirler

Kuşaktan kuşağa aktarılır: Kültür çoğalan bir birikimdir, kuşaklar arasında bir bağıdır. Kültür bireylerin diğer insanlarla geçmişteki ilişkileri sonucunda öğrenilmiş olup, onların zihinlerinde yer alır ve diğer bireylerle ilişkilerinin yönlendirilmesinde kullanılır.

Kültürün temel aktarma aracı dildir. Zira toplumda oluşturulan tüm kültür unsurları sözlü ya da yazılı dille daha sonraki nesillere aktarılır. Her kültürel sistem, üyelerini besler; kimlerin nerede, ne zamanda, hangi durumda, nasıl davranması gerektiğini belirler. Kültür, insanlarda öncelikle töreleri çağrıştırır. Zira kültürün sürekliliği gelenek ve göreneklerle sağlanır (Kongar, 1994).

Bütünleyen unsurlardan oluşur: Kültür birbirine bağlı pek çok unsurun oluşturduğu bir yapıdır. Bu unsurlardan birinde meydana gelen bir değişiklik, diğerlerini de etkiler. Kültürde öğrenmenin yanı sıra dil ve etkileşim de önemlidir. Dil toplumda insanları birbirine bağlayan bir öge olduğu kadar, kültürün gelecek kuşaklara aktarılması açısından da önemlidir. Dil toplumun simgesel sistemidir. Kültür bireyler arasında bir iletişimin olmasını gerektirir. Kültür toplumsal bir üründür ve insanlar arası etkileşim sonucu doğup gelişir (İçli, 2002).

Kültürün tanımı üzerinde uzlaşma olmamasına rağmen araştırmacılar arasında kültürle ilgili olarak; kültürün bütüncül, tarihsel temelli, antropolojik kavramlarla ilgili, toplumsal olarak inşa edildiği ve değişiminin zor olduğu şeklinde bir uzlaşma görülmektedir (Terzi, 2000). Bunun yanı sıra, kültürleri sosyolojik süreç açısından gelişmelerine ve farklılaşmalarına bağlı olarak ele aldığımızda, bazı çağdaş ya da modern olarak sınıflandırılacak kültürlerin de kendi aralarında sahip oldukları ortak özellikleri bulunduğu söylenebilir. Çağdaş kültürlerin temel ortak özellikleri şu başlıklar altında toplanmaktadır (Güven, 1999):

- İnsanın doğası ve niteliği konusunda iyimser bir anlayış,
- İnsanın doğal ve toplumsal çevresini ve kendi kendisini tanıyıp, bilgiyi denetimi altına alabileceğine olan inanç,
- Zamanı denetim altına almak,
- Yaptığı işi bilerek ve en iyi şekilde yapmayı anlatan tutumlar,
- Bireylerin, birbirleriyle uyum içinde yaşayabilmeleri için, onları toplumsal kümeleriyle ve genel olarak toplumla bütünleştirecek düzenlemeler kurup, geliştirmek,
- Toplum yaşamında bireylerin “kim olduklarına göre” değil, “ne yapabildiklerine göre” değerlendirilmeleri,

- Teknik bilimler ve teknoloji kadar, toplum ve insan bilimlerinin, estetiğin ve güzel sanatların ve felsefenin de önemini gözetmek ve bu etkinliklerin gelişip, yayılmasını sağlamak,
- Çağdaş toplumda bireylerin, çok çeşitlenen etkinlikleri, değerleri ve çıkarları arasında uzlaşma sağlamaya açık ve yönelik olmalarını sağlamak.

Ayrıca ülkeler arasındaki ekonomik dengesizlikler kültürel değişimin yönünü belirlemektedir. Sosyal refah devleti haline gelmiş ekonomisi gelişmiş ülkeler, ürettikleri mal ve hizmetlerle diğer ülkelerde pazar arayışı içine girebilmekte ve bu yolla da kendi kültürlerinin aktarımını yapabilmektedirler. Görüldüğü gibi kültür, toplumları birbirinden farklı kılan, üyelerinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan, toplumun genelince paylaşılan, insanları bir araya getiren, öğrenilmiş değerlerden ve hareket tarzlarından oluşan ve böylece topluma şekil veren, değişebilen ancak sürekliliğini kaybetmeyen bir yapıdır (Şişman, 2007).

2.1.1.3. Kültürün çeşitleri

Kültürün tanımlanmasında olduğu gibi, sınıflanmasında da çok farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Ancak en yaygın sınıflama ölçütleri ise; genel kültür-alt kültür, maddi kültür-manevi kültür ve karşı kültür olmaktadır.

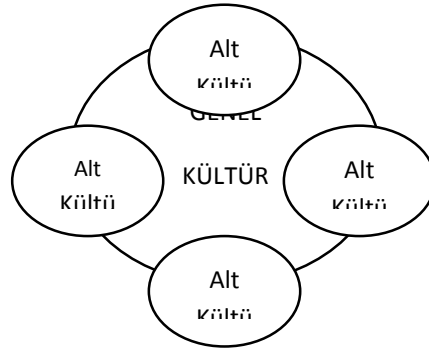
2.1.1.3.1. Genel kültür (üst kültür) – alt kültür

Kültür yaygın olarak genel kültür ve alt kültür şeklinde iki ayrı grupta incelenmektedir. Bir toplumun tümünün paylaştığı ya da her toplum kesiminde ve her coğrafi yörede kabul gören kültürel unsurlar, o toplumun genel kültürü olmaktadır. Bu nedenle, ne kadar toplumdansöz edilirse, o kadar da genel kültürden bahsedilmektedir. Kısacası; genel kültür, bir toplumun veya ülkenin her sosyal grubunda, her coğrafi bölgesinde geçerli olan, benimsenen ve yaşanan egemen unsurlardır ve toplumun tamamının davranışları üzerinde etkilidir (İçli, 2002).

Bir toplumda, bazı değerler tamamen paylaşılırken bazı değerler de farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Bireylerin farklı görüş, çıkar, etnik köken, sosyal sınıf, kuşak ve

cinsiyet farklılıkları karşısında kendilerini entegre olmuş olarak algılamaları sonucu oluşan kültür, alt kültürdür. Alt kültür, genel kültürden ayrı değil ilintilidir. Genel kültür içerisinde, önemli alt kültür odakları meydana getiren en önemli unsurlar, etnik ve dini farklılaşma ile çeşitli sosyoekonomik tabakalaşmalar ve coğrafi bölge esasına dayanan yöresel farklılaşmalardır.

Bir ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde farklı kültürler oluşabilmektedir. Genel kültür içindeki farklı birimler ve sentezlere, alt kültür olarak kabul edilmektedir (Güvenç, 1972). Alt kültürler arasındaki temel farklılık, kültür içindeki norm ve değerlerden kaynaklanmaktadır. Geleneksel, sanayileşmemiş ve dünya ile daha az bütünleşmiş toplumlarda bu farklılık az, sanayileşmiş ve gelişmiş toplumlarda daha fazla olmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi, birbirinden farklı her alt kültür genel kültürle uyumludur. Alt kültürler arasındaki farklılığa karşın her parçası birbiriyle anlamlı bütünler oluşturup birbirini tamamladığından, bu farklılıklar ortak bir senteze yönelip genel kültürü oluşturmaktadır. Her alt kültürün kendine özgü yaşam biçimi, değerleri, normları, tutum ve davranışları olmasına karşın, genel kültürün bazı önemli egemen değerlerini de kapsamaktadırlar (Özkalp, 1994).



Şekil 1. Genel Kültür-Alt Kültür İlişkisi (Kongar, 1994)

2.1.1.3.2. Maddi kültür - manevi kültür

İnsanların yarattıklarının bütününü oluşturan kültür, kültürel unsurların birleşimine göre maddi ve manevi olarak iki kısımda incelenmektedir. Kültürü işlevsel yönden ele alan bilim adamları tarafından, toplumların gereksinimini tatmin etmek ve hedeflerine

ulaşmak amacıyla, çevrelerini sık sık değiştirmek ve doğa ile savaşıarak maddi ve manevi elemanlardan oluşan bir çevre yaratmak zorunda oldukları ileri sürülmektedir (Güvenç, 1972).

Bu çerçevede, insanların doğa ile etkileşimi ve doğaya egemen olma çabası sonucu oluşturulan araçların tümü “maddi kültür” olarak tanımlanmaktadır (Kongar, 1994). Kültür unsurlarının somut kısmını oluşturan maddi kültür kapsamında, üretim teknikleri, yol ve bina yapımları, evlerin donatılıp döşenmeleri, giyim ve kuşam tarzları, ulaşım araçları, köprüler, barajlar vb. girmekte ve toplumun teknolojik ve ekonomik düzeyini göstermektedir (Eroğlu, 2010). Kısacası maddi kültür, insan emeğinin toplumsal gelişme süreci içinde gerçekleştirildiği, ortaya çıkardığı, bütün nesnelere kapsamaktadır.

Kültürün, toplumların psikolojik ve sosyal gereksinimlerini sağlamaya yönelik olan kısmı ise manevi kültür olarak kabul edilmektedir. Manevi kültür unsurları, maddi kültür unsurlarındaki değişime endeksliler olarak ortaya çıkan değerler, inançlar, bilgiler, davranış kuralları, gelenekler, göreneklerdir. Manevi kültür temelde üç unsurdan oluşmaktadır (Ozankaya, 1991);

- İnsan davranışlarını toplum değerleri ile uyumluluğunu sağlamak amacıyla geliştirilen yasalar, yönetmelikler, örgütler, gelenekler, görenekler, inançlar gibi yazılı olan veya olmayan kurallar,
- Yazılı olan ve olmayan kurallara göre geliştirilen davranışlar,
- Kültürün dışı vurumu olan semboller, göstergeler, sloganlar (bayrak, rozet, afiş vb.)

Manevi kültür, soyut unsurlardan oluşmaktadır. Genellikle, manevi kültürle özdeş anlamda en fazla “millî kültür” ifadesi kullanılmaktadır. Maddi kültür, evrensel bir özelliğe sahiptir. Maddi kültüre tüm insanlar katkı sağlayabilmekte ve tüm insanlar maddi kültürün ürünlerinden yararlanabilmektedir. Uygarlık açısından yüksek bir düzeyde bulunan toplumlar, tüm insanlığın yararlanabileceği yenilikleri ortaya koyarak, maddi kültüre katkı sağlamaktadırlar. Kısacası; maddi kültür tüm insanlığın hizmetindedir. Oysa manevi kültür öğeleri millîdir ve bir toplumu diğerlerinden ayırmaktadır. Manevi kültür, toplumların kişiliğini teşkil etmekte ve maddi kültürün bazı yönlerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. İnsanların davranışları manevi kültüre

göre şekillendirilirken, hareket yeteneklerinin sınırını maddi kültür belirlemektedir (Erdoğan, 2007).

2.1.1.4. Kültürün unsurları

Kültür kendi içinde bir takım parçaların birleşmesinden oluşmaktadır. Kültür ve çeşitleri, bireyin toplumsal varlığının bir nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumsal ilişkilerin gerçekleşmesinde ve bireyin toplum yaşamına uyumunda öğrenilmiş düşünce ve davranışları içeren kültürün tabanını ekonomik yaşam, dil, din, değerler, normlar ve tutumlar oluşturmaktadır.

2.1.1.4.1. Ekonomik yaşam

Farklı ülkelerin farklı ekonomik refah düzeylerinin olması beklenir bir durumdur; bunun da ötesinde belirli bir ülkenin içerisindeki bireyler de farklı ekonomik refah düzeyleri sergileyebilir. Ekonomik refah farklılıkları birçok farklı şekilde kültürde farklılaşmaya yol açabilir. Sözelimi, gelişmekte olan ülkelerde, değişik zevkler ile tüketim alışkanlıklarına sahip insan grupları vardır (genelde iyi eğitilmiş veya durumu iyi olan ya da her ikisine birden sahip insanlar) ya da çağdaş bir hanenin görece olarak iyi durumda olması, şehir dışında bir ev ile hane başına birden fazla araba düşmesi anlamına gelirken, dünyanın birçok bölgesinde bir ev ya da ev sahibi olmak bile refah düzeyinin yüksekliğine işaret eden bir göstergedir (Ozankaya, 1991).

2.1.1.4.2. Dil

Toplumların varlıklarının birincil göstergesi olan kültürün inşa edilmesinde en kuvvetli araç dildir. Dil, kültürler arasındaki en belirgin farklılık olarak gösterilmektedir. Toplumların kültürel değer ve özellikleri hakkında bilgi veren dil; bireylerin birbirlerini anlamalarına ve geçmişini düşünerek gelecek için yorum yapmalarına olanak tanıyan bir semboller sistemi olarak kabul edilmektedir. Sosyal gruplar arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan dil; aynı zamanda yeni kültürlerin oluşmasına da katkıda

bulunmaktadır. Toplumsal kültürün yaşatılması ve kuşaktan kuşağa kültürel mirasın aktarılması yine dil sayesinde gerçekleşmektedir (Doğan, 2002).

Toplumların kültürünü belirten ve şekillendiren dil; aynı zamanda kültürün sınırlarını da belirler, ancak farklı toplumların kültürlerini eşitlemez. Örneğin; İspanyolca hem Meksika'da hem Arjantin'de konuşulmakla birlikte iki ülke arasında yoğun kültürel farklılıklar gözlenmektedir (Mutlu, 1999).

Kültürün en önemli parçası ve toplumda kullanılan semboller sisteminin en önemlisi olan dil, toplumsallaşma ile birlikte tarihsel sürekliliği de olanaklı kılar (Terzi, 2000). Kültürel varlığın sonsuz denebilecek çeşitlilikte olan tarihsel biçim alışlarının en açık göstergesi dillerin ayrışmasıdır. "Kültür varlığı dil varlığıdır ve dil olanağı işlenmedikçe gerçekleşmez" (Nutku, 2002).

Bir toplumun gerçek dünyası bilinçdışı olarak önemli ölçüde o toplumun dil alışkanlıkları üzerine kurulur. Dil aynı zamanda, toplumdaki topluma bilgiyi kavrama açısından getirdiği farklılaşmayla ilişkilidir. "Gözlemde bulunan kişilerin, konuştukları dil benzeşmiyorsa ya da kullandıkları dil birbirine uyumlaştırılmıyorsa, evrenin resmini aynı biçimde algılamaları zordur" (Sargut, 2001).

Dil, basit anlatımların iletilmesi kadar, sosyal değerlendirmelerin, ima yoluyla anlatılan uyarlamalarını da ifade eder. Dil ortak bir semboldür ve böyle olması sıfatıyla da kültürün bir görüntüsüdür (Terzi, 2000). Kültürün bir unsuru olarak dili ele alırken, sadece yazı dilini ve konuşmayı değil, aynı zamanda belli bir toplumda var olan sessiz dili; konuşmadan ayrı olarak, vücut hareketleri ile anlatılan ve aktarılan kültürel değerleri ve normları, çeşitli jestleri ve beden dilinin kullanım biçimlerini de dikkate almak gerekmektedir.

Dili kültürün bir taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak ele aldığımızda, çalışma ahlakı açısından taşıdığı önem, yapısı ya da kullanım biçimi değil, içeriği yani aktardıklarıdır denebilir. Eğer bir kültürde çalışmayla ilgili olumlu sözler ve çalışmayı öven, yücelten atasözleri, deyimler, öğütler, masallar, edebiyat eserleri yaygın şekilde ve sıkça kullanılmaktaysa, o toplumun çalışmaya karşı daha olumlu bir bakışa sahip olduğundan söz etmek mümkün olabilir. Ters durumda, bu tip kullanımların az olduğu, çalışmadan kazanmayı öven ve çalışmayı küçük ve gereksiz gören ifadelerin dilin içinde sıkça rastlandığı kültürlerde

ise, yüksek bir çalışma ahlakının toplumsal bir özellik olmasını beklemek fazla iyi niyetli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

2.1.1.4.3. Din

Bütün toplumların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan en önemli sosyal olgu dindir. Çünkü din diğer bazı sosyal olguların içerisinde çıktığı ana olgudur. Dinin tarihi de insanlık tarihi kadar eskidir ve insanlığın temel sorunu olarak her devirde önemini korumuştur. İnsanın olduğu her yerde din var olmuştur. İnsanlığın manevi hayatının verimi olan bütün öteki başarılar, dinden sonra ortaya çıkarlar ve ilk kaynaklarını dinden alırlar (Birand, 1961).

Mircea Eliade, dinin sosyal bir olay olduğunu, dini teşkil eden kutsalın “insan şuurunun yapısal bir unsurunu oluşturduğunu” ifade etmektedir (Günay, 1998). Dini, “daha olumlu düşünce şekilleri karşısında yok olmaya mahkûm bir ilkel ve büyüsel düşünce tarzı” olarak değerlendiren August Comte ve onu izleyen diğer pozitivistler, eksik ve tek yanlı bir din anlayışı ortaya koymuşlardır (Kehrer vd. 1998).

Durkheim’e göre din, “*bütün kısımları birbirine bağlı inanç ve törenlerden (ibadetlerden) oluşmuş, kutsal şeylerle ilgili ve inananlarını aynı bir toplumda birleştiren bir bütün*” olarak değerlendirilmektedir (Kehrer vd., 1998). Ancak bir inancın sosyal geçerliliği veya sosyal bağlayıcılığı varsa, o inancın sosyolojik din olduğu da söylenebilir. Sosyolojide din, kişi ve toplumla olan ilişkisi açısından, psikolojik ve sosyolojik bir olgu olarak ortaya çıkar. Tek inanca inanmak, inancın bir sistem olarak algılanmasından doğan psikolojik tatmin sağladığından kişiyi ilgilendiren psikolojik bir yöne; sosyal bütünleşmeyi sağlayarak, toplumu ilgilendirdiği için de sosyolojik bir yöne sahiptir (Er, 1998).

Din aynı zamanda bir “yaşama biçimi” da önerdiğinden kişiyi doğumdan ölüme kadar sarar. Doğumdan başlayarak yetişme şekli, aile biçimi, aile içi ilişkiler ve kişilerarası etkileşim, toplumsal ilişkiler ve olaylar hakkında bilgilendirmede bulunur, kurallar koyar. Bu nedenle, yaşam tarzını oluşturma çabasında olan insan, dinin kişiye yaşam tarzı ile ilgili sunduğu bilgilerden yararlanarak yaşam anlayışını oluşturmaya çalışır (Kula, 2001). Eliade’a göre de, gerçek ve anlamlı bir dünya bilinci, kutsalın bulunuşuyla

yakından bağlantılı olmaktadır. Kutsal insan, bilincinin tarihinde bir evre değil, bilincin yapısı içinde bir ögedir. Kültürün en erken düzeylerinde insan olarak yaşamak kendi içinde dinsel bir harekettir, zira beslenmenin günlük yaşamın ve çalışmanın dini törensel bir değeri vardır. Başka bir ifadeyle, insan olmak ya da insan durumuna gelmek, dinle bağlantılı olmak demektir (Eliade, 2003).

Yine Zuckerman, (2002)'da kültürün aktarımında din olgusuna değinirken Durkheim'in görüşlerinden faydalanmıştır. Buna göre din, bütün insan toplumlarında karşılaştığımız evrensel sosyal bir olgudur. Dolayısıyla sosyolojinin ilgi alanında dinin olması yalnız hakkı değil, aynı zamanda görevidir. Din "sosyale tabi bir tezahürdür veya en azından sosyal bir öneme sahiptir" şeklinde anlaşıldığı gibi sosyal hayatın içerisinde din ve diğer sosyal olguların birbirinden etkilenme düzeyleri veya dinin bağımlı-bağımsız değişken olarak değerlendirilmesi ise farklılıklar arz etmiştir. Nitekim din gerek ilk ortaya çıktığı dönemde gerekse daha sonraki tarihsel süreçte bir yandan mevcut sosyokültürel yapıdan etkilenirken, bir yandan da bizzat bu yapıyı etkileyerek şekillenmekte; böylece aynı dinsel inanış ve algılamalar farklı sosyokültürel ve coğrafi alanlarda farklı anlamlara bürünebilmektedir

Bir dine ait olma, bireyin yalnızca doğaya karşı değil, aynı zamanda evlilik, aile, iş ve meslek, ekonomi, devlet gibi sosyal olgulara karşı da belirli bir tutum göstermesini gerektirmektedir. Dolayısıyla din sosyologları, din ile diğer sosyal ve kültürel etkinlik alanları arasındaki karşılıklı ilişkileri değerlendirmişler ve bu konuda pek çok araştırma yapmışlardır. Zira toplumda işlevi dolayısıyla sadece ekonomik olan bir alt yapı sistemi bulunmamaktadır. Ekonomik olaylar, sosyal yaşamın kapsamında olmakta ve din ile ekonomi arasında da diğer örgütlerle din arasında olduğu gibi karşılıklı bir ilişki vardır (Günay, 1998).

Toplumun din üzerindeki etkisi, toplumların yapısıyla yakından bağımlı olmaktadır. Çünkü ilkel devirlerde insanların yaşamlarında dinin önemli bir işlevi bulunmaktaydı. Sosyal yaşam, âdeta dini değerler yönünde sürmektedir. Toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve politik alanlardaki işleyişi dine göre biçimlenmiş ve o yönde gelişme göstermiştir. Toplumun inançlarına uygun düşmeyen değişme ve gelişmeler sosyal yapıdan ayrılış olarak nitelendirilmiştir. Genel yaşam dini değerler kapsamında devam

etmiştir. Ancak tüm bunlara karşın yine de insanların buldukları ortam ya da sosyokültürel ortam, dini değerlerin oluşumu ve topluma yayılışında son derece etkin bir rol oynamıştır. Zira dinler oluşurken ya da topluma açılırken, o toplumun sosyal gerçekliğinden yola çıkarak kendilerini göstermişlerdir (Akdoğan, 2004).

2.1.1.4.4. Değerler

Değerler insan duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Hatta pek çok sosyal bilimci değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir (Oktay, 1996).

Çağdaş felsefecilerden Nietzsche, değeri, “bir canlı varlığın, kendi ben’inin ve varlık koşullarının determinasyonuna bağlı olarak ortaya koyduğu tercih” olarak yorumlar. Nietzsche’ye göre değerlerin temelinde insanın isteği, yani iradesi vardır ve dolayısıyla insan, dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler yönünden bakar ve değerlendirmede bulunur. Diğer taraftan, güçlü olma isteği taşıyan insan topluluklarının sahip oldukları ya da kabul ettikleri ahlak kuralları arasında belli bir hiyerarşi söz konusudur. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha önceki değerleri yeniden ele alarak ve değerlendirerek, toplulukların gelecekte neleri “değer” olarak kabul edeceklerini belirlerler (Güngör, 1998).

Değerler insan davranışlarının incelenmesinde ve açıklanmasında, bir davranış biçimini diğerine tercih etmede önemli bir yere sahiptirler. İnsanın tüm davranışları değerlerle ilişkilendirilebileceğinden eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata tüm bilim dalları bir şekilde değerlerle ilgilenmektedirler. Temel olarak değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlıdır (Ozankaya, 1991).

Değerler, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak da tanımlanmaktadır. Değerlerin bireysel boyutunda güdü, karar verme, tutum, inanç, gereksinim gibi kavramlar ağırlık kazanırken; toplumsal boyutta ise, toplum tarafından en iyi, en doğru ve en yararlı kabul edilenler akla gelmektedir (Cüceloğlu, 1991). Değerler, insanın ilgileri, ilgi konuları, ilgilerinin cinsi ve yoğunluğu bağlamında ele alınabilir. Doğada değer olmadığına göre değerleri

var eden insanın kendisidir. Değerler, insanın kültür dünyası içinde ruh dünyasına dayanmaktadır. Değerler aynı zamanda toplumsaldır, toplumları hatta tüm dünyayı da etkileyebilirler. Değerler kuvvetli olup yıpranmazlarsa, ona sahip olan toplumlar nüfuzlarını dünyanın her tarafına yayılabirler (Oktay, 1996). Bu yüksek değerler sayesinde olduğu gibi doğadaki doğal yaşamdan kültür ve uygarlık düzeyine yükselmek de yine yüksek değerlere sahip olmakla mümkün olur.

Değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, semboller, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Şişman, 2007). Bireyin yaşadığı toplumun kültürü, sahip olduğu değerler, inançlar ve normlar, bireyin davranışlarının etik standartlara uygunluğunu belirler (Aydın, 2001). Değerler, kültürel bilgidir; kültürün öğeleri üzerine kurulur ve her zaman bir seçimi vurgular. Toplumdaki bireylerin o değerleri korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki kuşağa aktarılarak yıllarca devam ettirilirlir.

Toplumsal yapıyı teşkil eden temel toplumsal kurumların tümünün kendine ait değerler içerdiği de bilinmektedir. Sözelimi, toplumun en temel kurumu olan “aile”, eğitim, din gibi toplumsal kurumların ve bu kurumların değerlerinin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir. Ayrıca, bilindiği gibi bir toplumda değerlerin ifade edildiği temel mekanizmalar, kişinin üstlendiği sosyal rollerdir. Bu roller de, toplumun tabakalaşma sistemi ile sosyal yapıyı oluşturan sosyal süreçlerle yakından ilişkilidir (Şerif ve Şerif, 1996). Yine bir toplumdaki iyi-kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı değerler tarafından oluşturulur. Böylece, toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının ve ödüllendirme araçlarının değer kaynaklı oldukları görülür. Diğer yandan bir toplumdaki değerlerin kaynağı, toplumsal varlık/kişinin dışındadır. Kişiler bunları kontrol edemezler; çünkü bunlar, kişinin kontrol edemeyeceği çoklukta ve farklılıktadırlar (Oktay, 1996).

2.1.1.4.5. Normlar

Normlar, bir davranışın ne olması ve nasıl olması gerektiği beklentisidir ve örgüt kültürü içinde çalışanlardan gerçekleştirmeleri beklenen uygun davranış kalıplarıdır. Normlar,

belirli koşullar altında hangi davranışların kabul göreceği ya da hangilerinin hoş karşılanamayacağını ifade eden ancak yazılı olmayan kurallardır (Bakan vd., 2004). Diğer bir deyişle, örgütün değerlerine uygun olarak, örgüt tarafından oluşturulan ve benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir. Her kültürde toplumsal düzeni sağlayan, bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bulunur. Bütün bunlara norm adı verilir. Norm, yaptırımı olan kurallar sistemidir. Her toplumda bireylerin tutum ve davranışlarını belirleyen, nasıl giyineceğimizden nasıl yemek yiyeceğimize, belirli yerlerde nasıl oturacağımıza kadar çeşitli normlar yer alır (Özkalp, 1994).

Normların bir kısmı yazılı olarak oluşturulmaktadır. Normlar yazılı ve ya sözlü olsun, grup üyelerinin tümü tarafından bilinmekte ve benimsenmektedir. Normların başlıca özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Doğan, 2007);

- Normlar grup üyelerinin davranışları ile ilgilidir.
- Normların odaklandığı davranışlar gözlenebilir davranışlardır. Bu iki özellik grup üyelerinin davranışlarını etkileme olanağı sağlar.
- Normlarda davranışları ödül ile güçlendirme ve ceza ile engelleme vardır.
- Normlar, hangi davranışların kabul edilebilir ve hangilerinin kabul edilemez olduğu hakkında açıkça anlaşılabilir düşünceleri içerir.
- Normlar, grup üyelerinin tamamı veya bir kısmı tarafından paylaşılan inanç ve düşüncelerden oluşur.

Normlar, bir grup ya da örgüt tarafından paylaşılan ortak davranışlar olduklarından kolektiflerdir ve üyelerinin ilişkilerini düzenleyip, sergiledikleri davranışlara ortak bir doğrultuda yön verirler. Bu doğrultuda normlara aykırı davranışlar sergileyen üyeler, grubun dikkatini üstüne toplayıp, örgüt tarafından çeşitli cezalara maruz kalabilir. Bununla birlikte yöneticiler veya liderler, örgüt tarafından benimsenmiş olan normların dışına çıkıp, üyelerini zor duruma sokacak davranışlara da engel olmaktadır. En genel ifadeyle normlar, örgütleri veya grupları bir sistematığe oturtarak neyin yapılması ya da neyin yapılmaması hususunda çok etkili ve aydınlatıcı bir rol oynar (Terzi, 2000).

2.1.1.4.6. Tutumlar

İnançlar bireylerin belli bir durum veya kavram ile ilgili sahip oldukları algılardır. Bir toplumdaki bireylerin inanışları ne kadar benzerse, toplumun kültürel inançları da o derece kuvvetli olacaktır. Toplumların manevi kültürünü oluşturan inançlar; kültürel değişimlere direnç gösterirken, toplumun devamlılığını da sağlayan bir kültür ögesidir. Sahip olunan inanç, duygu ve tepkiler sonucunda ise tutumlar oluşmaktadır (Erdoğan, 1999). Bireylerin nesne, düşünce ve olaylara karşı olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri, duygu ve eğilimleri olan tutumlar da toplumlara göre farklılık göstermektedir. Farklı toplumlar aynı olayları farklı algılamakta ve değerlendirmektedir.

Birey ve toplumların hemen hemen tüm davranışlarını etkileyen kültürel tutum ve inançların öğrenilmesi, toplumların birbirleriyle iş yaparken ne şekilde hareket etmeleri gerektiği konusunda ipuçları sunmaktadır (Mutlu, 1999). Toplumsal tutum ve inançlar o toplum tarafından hangi davranışların iyi, doğru, arzulanır ve rasyonel kabul edildiğini belirten ortak ölçütler olduğundan, toplumun dışındaki bireylerin hareket ve davranışlarına yol göstermektedir.

Tutumla ilgili özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Tavşancıl, 2005):

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşantılar yoluyla kazanılır.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
- Tutumlar birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlayarak insanın çevresini anlamasına yardımcı olurlar.
- Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız davranamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, o objenin diğer objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.
- Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

2.1.1.5. Kültür ve iletişim

İletişim, insanın varlık sürdürme biçiminin bir ürünü ve insanın varlık sürdürme biçimindeki gelişmelere göre değişimlere uğrayan insana özgü bir olgudur (Oskay, 1999). Toplumların var oluşu ve devamı iletişim ile gerçekleşir. İletişim toplumsallaşmayı sağlar. Burada toplumlar arası anlam yüklü simgeler iletimi, alımı yeniden aktarımı sürecine kültüründe eklendiği toplumsallaşmış küreselleşen bir anlamdadır. Dil bir toplumun gelişmişlik düzeyini gösterir kullanılan kelimelerdeki anlamların her biri yaşanmış olan bir tarihin anlamlandırılması şeklindedir diyebiliriz. Toplumda var olan ortak bilinç o toplumun insanların özünün temsilidir (Horney, 1980).

Kültürel ve siyasal yapıyı belirleyen öge insanların ilişkileridir buna toplumsal yapı denir. Bir başka deyişle toplumsal yapı, kültürel ve siyasal yapının belirleyicisi olmaktadır. Toplumsal yapının, kültürel ve siyasal yapıyı belirlemesi iki sürece dayanır. Birinci süreç tarihsel süreçtir. İnsanoğlu bir arada yaşamaya başladıktan sonra birbiriyle ilişkiye girmiş ve bu ilişkinin yarattığı etkileşim sonunda anlamlar, değerler, kurallar (kültürel yapı) ve yönetim biçimleri (siyasal yapı) ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreç içinde, kültürel yapı ile siyasal yapının, doğada insandan önce var olduğu söylenemez. İkincisi ise insanoğlunun ilişkileri ve etkileşimi sonunda, kültürel yapı ile siyasal yapı ortaya çıktıktan sonra görülür (Kongar, 1994).

İletişim kuramcıları, kitle iletişim araçlarından yayılan değerlerin işleyiş biçimleri gibi ideolojik egemenliğin içeriği de kültürel bağımlılığın korunmasından sorumlu tutulmaktadır. Gelişmiş kapitalist ülkeye özgü yaşam şekli, gelişmekte olan bir ülkeye yayıldığında, ortaya konulan değerler toplumun sadece belli bir azınlığının kullanımına açık olduğundan örneğin metaların veya haberleşmenin tüketiminin ve eğlencenin kent seçkinlerinin hakkı olması gibi toplumsal eşitsizliğin kesinleşmesine hizmet eder. Böylece kentsel ve kırsal kitle, pazar ekonomisinden olduğu gibi ulusal iletişim sisteminden de dışlanmaktadır. İletişime kültürel bağımlılık yaklaşımında var olan toplumsal yapı içinde haberleşme hizmetlerinin ve iletişimin yaygınlaşmasına sadece kapitalizmin kutupları arasındaki eşitsizliği kuvvetlendirebileceği savıyla karşı

çıkılmaktadırlar. Merkezde güçlünün yoğunlaşması değişimin yüzeysel diyalektiğinin değişmez olasılığıdır (Alemdar ve Kaya, 1983).

Dolayısıyla iletişim ve kültür arasında doğrudan bir ilişki ve etkileşim vardır. Kültür iletişimi etkilemektedir, ancak iletişim de kültürü oluşturmada ve değiştirmede merkezi bir rol üstlenmektedir. Her kültür belli bir iletişim formuna sahiptir ve kültürün üyeleri bunu benimser. İnsan eylemleri, bir etkileşim durumu içinde belirli bir değer taşıyan bir iletiye sahiptir. Her ileti paylaşılmış simgeler sistemidir ve kültürel anlamlar taşımaktadır.

İletişim insan hayatının tüm alanlarını çevreleyen temel bir boyuttur. Bir toplumda yaşayan bireylerin aralarında kurdukları iletişim biçimleri kültürel olarak farklılık göstermektedir. İletişimde etkinlik sağlayabilmek için, içinde bulunulan toplumun kültürel eğilimlerinin bilinmesi oldukça yararlıdır. Özellikle farklı kültürel geçmişi olan bireylerin, insanları anlama ve iletilerini anlamlandırmada karşıdaki insanın kültürel iletişim eğilimlerini bilmeleri gerekir. Kültürel farklılıklardan dışında kalınarak kurulacak iletişim, yanlış anlamalara ve iletişimin etkililiğinin kaybolmasına yol açar (Tutar, 2003).

2.1.2. Çokkültürlülük ve Kimlik

Küreselleşme, kitle iletişim araçları ve iletişim uluslararası ağların dolaşımı, göçler günümüz sosyolojisinde çokkültürlülük kavramına kaynaklık etmektedir. Günümüzde gelişmiş birçok ülke yoğun göç almaları dolayısıyla kültürel bakımdan oldukça çeşitliliğe sahiptir. Özellikle modernite ile birlikte önce ulus devlet bilincinin inşası ve küreselleşmenin hızına paralel olarak ulus devlet bilincinin azalması ve öncelikli olarak ekonomik ve eğitim vb. sebeplerden dolayı göç ağlarının artışı ile bireylerin ve grupların kimliklerini tanıma, kimliklerine sahip çıkma ve bu kimlikler üzerinden toplumda kabul görme psikolojisi içine girdikleri görülmektedir. Bu psikoloji içinde kimliğin tanınırlığı ve kimliğe ait temel unsurların yaşatılması önem kazanmaktadır.

Günümüzde yaşanan bu durum içinde kültürel anlamda homojen bir ulus devlet modeli de ortadan kalkmakta ve yerine farklılıkların kabul gördüğü bir ortamın çekiciliği

vurgulanmaktadır. Hatta farklı kimliklerin kendilerini günümüz paradigmasının yeni argümanlarıyla tekrar tanımladıkları bir süreç yaşanmaktadır (Çötök,A,N, 2010).

Modernite ile evrenselci bakış açısı yerini bireyselci bir bakış açısına bırakmış ve bu teslimiyet de post modernitenin dinamiklerinden beslenmiştir. Dolayısıyla “postmodernitenin görecelilik algısı ise çokkültürlülük ve çoğulculuğa geniş bir yaşama alanı oluşturmaktadır. Postmodern kuramda birlikte yaşama ilkesi evrenselleştirme ilkesinin yerini almaktadır. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik, modernliğin sloganı iken özgürlük, farklılık ve hoşgörü postmodernitenin temel özelliğidir” (Kaymakcan, 2006). Farklı etnik, kültürel ve dini grupların çatışmasız bir arada yaşama tasarısı da beraberinde çokkültürlülük politikalarını zorunlu kılmıştır. Çokkültürlülük politikaları da şüphesiz toplumsal alandaki tüm kurumları ciddi ölçüde ilgilendiren bir kapsamdadır. Politikalar kültür, eğitim, din, siyaset, ekonomi vb. alanlarda da belli yenilikleri içermektedir (Çötök, 2010:8). Bu yenilikler küreselleşme ile birlikte özellikle siyasal alanda ülkeler arasında homojen nitelikler taşıyan sonuçları da beraberinde getirmektedir.

Küreselleşen dünyada toplumsal değişimin içeriğini ve yönünü biçimlendiren yalnızca devletlerarası ilişkiler ya da analiz birimi olarak ulus değil, evrensel Batı değerleri ile tekil/yerel özgünlük iddiaları arasındaki etkileşimlerdir (Parekh, 2002). Küreselleşme süreçlerinin hız kazandığı 1980’li, özellikle de 1990’lı yıllarda biçimlenen politik düzen, tarihten miras alınan birçok kavramı, kuramı ve olguyu tekrar gündeme taşımıştır. “Değişen koşullar bu kavramların yeniden yorumlanmasını ve anlamlandırılmasını gerekli kılmıştır. Bunlar arasında hemen hemen her platformda masaya yatırılan [kültür], kimlik, etnik kimlik ve çatışma kavramları yer almaktadır” (Tok, 2003).

Küreselleşme ile birlikte tüm dünyada aynı anda kimlik, makro milliyetçilik vb. kavramların idealize edildiği görülmektedir. Bu noktada Çoban (2005)’a göre kültür kavramının özellikle üniter bir toplum kavramında türetilmesinden dolayı küresel kültür kavramı sıkıntılı ve yanıltıcıdır. Küresel köy düşüncesi açılımsız, yanıltıcı bir karşı koymadır. “Çoğu ulus devletler (ve elbette azınlık gruplarının çoğu) günümüzde kendilerine özgü kültürlerini nesneleştirmeye çalışıyor; kültürün ne olduğuna ilişkin (antropolojiye ait olanları da dâhil olmak üzere) Batılı tanılar ithal ediyorlar,

nesneleştirilmiş kültürlerini yönetmek için Batılı teknik rutinleri ithal ediyorlar.” Ayrıca küresel kültür akımları dünyayı kültürel bütünleşme ve çözülme süreçlerinin yaşandığı tek bir alana dönüştürmek istemektedir. Küreselleşme dinamikleri kültürlerarası iletişimin koşulları olmakta, bu kültürlerle ait bireylerde değişik ilgi, bilgi, yönelim ve davranış değişiklikleri yaratmaktadır, bu vesile ile küreselleşme kültürel emperyalizmin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Öte yandan küreselleşme noktasında Bauman(1998) a göre zamansal mekânsal mesafelerin teknoloji vasıtasıyla sıfırlanması insanlık durumunu homojenleştirmekten çok kutuplaştırma eğilimindedir. Bu kutuplaştırma belirli insanları bölgesel anlamda tehditlerden kurtarır ve belirli cemaat-üretici anlamları yurtsuzlaştırır. Yani ilişkilerin yeniden düzenlenmesi için bedenlerin fiziksel mekân içinde yer değiştirmesi Bauman’a göre gereksizdir.

Berger (2003)’ e göre ise “. Gelişen bir küresel kültür gerçekten vardır ve gerek kökeni, gerek içeriği açısından gerçekten Amerika ağırlıklıdır”. Dolayısıyla bu kültürün dışında kalarak yaşamını sürdürmek ona göre çok da mümkün görünmemektedir.

Küreselleşmenin çokkültürlülüğe yol açması ile birlikte çokkültürlülüğün siyasi bir anlayış olarak devletlerin temel karakterlerinden birisi olması gerektiği konusu ise daha çok liberal teorilerle birlikte gündeme gelmiştir. Bugün en çok tartışılan konulardan birisi olan liberalizm, daha çok etnik ve dini çatışmaların yoğunlaştığı dönemlerde bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Bağlı ve Özensel, 2005). Liberalizm bu noktada çokkültürlük tartışmalarının odağında yer almaktadır. Özgürlük ve serbestliğe odaklı bir liberal temele dayalı çokkültürcülük liberalizmin klasik formülasyonlarını yeniden ele alarak, farklılıklara rağmen bir arada yaşamının olası yollarını sunmaya çalışmaktadır. Ancak bu sunuş içerisinde çokkültürcülüğün ortaya çıkışının toplumsal ve düşünsel arka planı üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü çokkültürcülük, özellikle bir politika olarak azınlıkların, etnisitelerin farklılıklarının nasıl ele alınabileceği, nasıl beraber noktasında bir politika sunabilmektedir (Yanık, 2011:75) Dolayısıyla liberal temelden beslenen çokkültürlülük ve çokkültürcü politikalar siyasi alanda kendini var edebilmektedir.

Çokkültürlülük kapsamı dâhilinde kültür olgusu bir kimliğin de belirleyicisi konumunda ele alınmaktadır. Güvenç (1997)'in kuram olarak kültürü ele alıp yapmış olduğu yorum ilgi çekicidir.

“Kapsam ve kaplam olarak bir kuram enginliğindeki ve zenginliğindeki kültür kavramı insanüstü ve canlıüstü varlık alanı ile etkileşimini ve değişim sürecini açıklamaya giriştiği için aynı zamanda bir kuramdır. Şöyle der insanbilimci: “insanlar ve toplumlar benzer, çünkü kültürleri benzer; insanlar ve toplumlar benzemez çünkü kültürleri farklıdır; insanlar ve toplumlar değişir, çünkü kültürleri değişmektedir.”

Bu değişim ve farklılık kimliği doğurmaktadır.

Son yıllarda ise sosyolojideki paradigma dönüşümü sonucunda etnik temelli kültür tanımlarının geçerliliklerini yitirdiğini iddia eden görüşler oldukça kabul görmüştür. Kültür kavramı etnik boyutuyla incelenirken küresel toplumdaki kaynamaların artık sadece bu boyutta rol oynamadığı da görülmüştür. Günümüzde artık kültürün sadece etnik temelli düşünülmesi anlayışı değişmiş, dinsel, cinsel ve fiziksel farklılıkların ürettiği değerler çerçevesinde kültür tanımları karşımıza çıkmaya başlamıştır; cinsel tercihleri, sosyal sınıf statüleri ile kendilerini toplumda yaşayan diğer insanlardan ayrı olarak tanımlayan ya da toplumdan dışlandıklarını düşünen grupların yaşam tarzları ve felsefelerini anlatmak üzere de zaman zaman kültür tanımına başvurulur hale gelmiştir (Balı, 2001). Şüphesiz bu durum postmodern anlayıştan beslendiği gibi farklı grupların ve marjinal toplulukların da meşruiyet zemini kazanmaları adına kimi çevreler tarafından idealize edilmiştir.

Kültürel kimlik denildiği noktada bahsedilen şey millet'e ait kimliktir. Milleti diğer milletlerden farklı kılan özelliklerin bütünüdür. Bir başka ifadeyle kültürel kimlik; ferdi, diğer milletlere mensup olan fertlerden farklı kılan; dil, din, tarih ve diğer kültür unsurlarının ferdin tutum ve davranışlarına yansımaları neticesinde oluşan; bir millete mensubiyeti gösteren özellikler bütünüdür. Her toplum kendi içinde yaşayan ve yetişen bireylere, kendine özgü bir kişilik ve buna bağlı bir kültürel kimlik kazandırır (Aşkun, 1990:32). Bu kültürel kimlik ise diğer kültürel kimlikler yanında ayırt edicilik taşır.

İşçi (2000) iki farklı “kültürel kimlik” görüşünden bahseder. Bunlardan birincisinde; kültürel kimliği, topluluğun ortak noktası olması açısından paylaşılan kültür; ortak tarih ve ataları olan insanların *ortak noktası* olan *benlikler* olarak tanımlar. Yine İşçi'nin ikinci olarak *bağlantılı ama farklı bir kültürel kimlik* diye bahsettiği görüş ise, toplumlar

arasında birçok benzerlik noktasını kabul eden ama aynı zamanda derin ve önemli kritik farklılık noktalarını da gösteren bir anlayış olarak kimliktir. Bu anlayış “gerçekten ne olduğumuzu” ve tarih işin içine girdiğinden beri “bize ne olduğunu” belirleyen bir durumu ortaya koymayı sağlar. Dolayısıyla “tek deneyim, tek kimlik” üzerine konuşamayız.

“... Kültürel kimlik “var olma” kadar bir “olma” meselesidir. Geçmişe olduğu kadar geleceğe de aittir. Kültürel kimlik zaten var olan bir şey değildir; mekân, zaman, tarih ve kültürün ötesine geçer. Kültürel kimlikler bir yerden gelir, tarihleri vardır ama tarihi olan her şey gibi, sürekli dönüşüme maruz kalırlar.... Kimlikler bizi konumlayan ve kendimizi konumladığımız farklı durumlara verdiğimiz isimlerdir, geçmişin öyküleridir” (İşçi, 2000).

Kültürler, kimliklerin kaynakları olarak görülebilir. Böylece kültürün tamamen dünyevi bir unsur olarak içimizden, tarihsel, siyasi ve ekonomik ve gündelik deneyimlerin yaşanması sonucunda doğduğu da anlaşılmaktadır. Dolayısıyla her eylem bir noktada kültürün inşasına destek verir.

Etnik kimlik ifadesinde ise Yunanca kullanıma, modern batı dillerindeki en yakın ortak paydayı Fransızca “ethnie” teriminde rastlanır. Bu terim tarihsel topluluk bağlamında kültürel farklılıklara yapılan vurguyu birleştirir. Bu tarihsel bağlam ve kültürel özgüllüğün algılanması bir halkı diğerlerinden ayırır ve belli bir halka hem kendilerinin hem de dışarıdakilerin gözünde tanımlanmış bir kimlik kazandırır. Elbette bu özgüllüğün nereye kadar arı bir öznel olgu olduğu yani nereye kadar herhangi bir nesnel etnik gerçeklikten çok ortak bir etnisite kavrayışıyla ilgileneceğimiz tartışmalı bir noktadır. Bunu takip eden analizin amaçları için ethniece yükleyebildiğimiz gerçeklik esasen tarihsel ve kültürel dir. Ethnienin genel özellikleri doğum, okuryazarlık veya kentleşme oranları gibi (bunlar verili koşullar olarak önemlidir.)”nesnel ”göstergelerden çok belli sayıda kadın ve erkeğin kuşaklar boyunca etkileşimlerinin ve paylaşılan deneyimlerinin belirli kültürel mekânsal ya da geçici özelliklerine verdikleri anlamlardan kaynaklanır. Kadınlar ve erkekler koşullar karşısında bir araya geldikleri herhangi bir halk ya da grup içinde kendi kolektif deneyimlerini (çatışmalar dâhil) açıklayıp yorumlar, öyle ki bunlar zaman içinde billurlaşır, bunları alıp kendi deneyimleri ve etkileşimlerine göre değiştirecek olan gelecek kuşaklara aktarırlar. Bu şekilde, belirli paylaşımlar tarafından biçimlendirilen belli ethniece özellikleri ortaya çıkar. Bunlar kolektivitinin geçici ve mekânsal biçimlenmeleri aracılığıyla ve kolektivitinin üyelerinin faaliyetlerine bilgi

katan ve yol gösteren paylaşılan anlamlar yoluyla gelecek kuşakların algılayışlarını ve etkileşimlerini sınırlandırıp koşullandırır.(Smith,2002)

Etniklik “belirli dinsel, dilsel, mekânsal ya da kültürel özellikler açısından hem kendisini diğerlerinden ayrı gören hem de diğerleri tarafından başka sayılan, bütünlüklü bir kimliğe ve kendine özgü kültürleştirme sürecine sahip, içerden evlenmek suretiyle bu grup kimliğini koruyan ve grubun sürekliliğini sağlayan toplumsal / kültürel ve bazen de siyasal oluşum” şeklinde tanımlanabilir (Emiroğlu ve Suavi, 2003).Etnik kimlik ise, ferdin içinde yaşadığı toplumdaki yaygın kültür unsurlarından farklı olarak, orijinal bir kültürel sistemin yapı özelliklerini nitelik itibariyle taşımasıyla ortaya çıkan bir kimlik türüdür. Etnik özellikler, kültürel entegrasyonun sağlanamadığı, kültürler arası mesafenin olduğu toplum yapılarında görülebilecek potansiyel bir sosyal tabakalaşma unsurudur. Etnik kimlik, temelde başta dil ve dini inanç olmak üzere, töre, gelenek, ortak sosyal değerler gibi kültürel unsurların belirlediği bir olgudur (Önder, 2007).

Öte yandan çeşitli ideolojilerin kimlik meselesine bakış açılarının da farklılığı söz konusudur. Özellikle Marksist gelenek içinde yer alan yaklaşımlar, genelde etnikliği ikincil bir olgu ya da sınıf ilişkilerinin örtülü bir yapımı olarak tanımlamaktadırlar. Diğer yandan toplumsal sınıfların kültürel farklılıklarının bulunması ya da genelde etnik grupların güç ve refah hiyerarşisinin de daha alt basamaklarında olması her iki olgunun birbirine indirgenebileceği anlamına gelmemelidir. Her özel durumda birbirinden farklı ilişkiler sisteminin ifadesi olan sınıf-etniklik ilişkisinde *a priori*(deneyden gelmeyen, deney öncesi) yargıların tehlikeli olduğu belirtilmiştir. Ancak sınıfsal çelişki kadar etnik çelişki de özünde kaynakların eşitsiz dağılımının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Üstel, 1993). Yine Marksist gelenek içinde yer alan eleştirel teoriye göre, farklılıklara indirgenemez, özgül bir değer dayandırmak, evrenselci eşitlikle çelişmektedir. Çelişkinin bir yanında, evrensel değerler ve bu değerlerin taşıyıcısı insanların eşitliğine dayalı soyut bir insanlık kategorisi, diğer yanda ise hakların kadim üstünlüğünü öne çıkaran cemaatler kategorisi vardır. Hiçbir ortak paydada eşdeğerlenemez bir mutlak “farklılık” anlayışının, eşitliğin önüne geçmeye başlaması çelişkiyi derinleştirmektedir. Kültürel, cinsel, etnik kimliklerin ve dinsel yaşam biçimlerinin siyasetin önde gelen sembolleri olması ile tikellik evrenselliğin önüne geçmiş olur (İnsel, 2000).

Dünyada farklı kimliklerin bunlar ister etnisite olsun ister cinsel veya dinsel anlamda kendilerini ortaya koyan bir çerçeve kimlik içinde olsun ayrımcılığa maruz kalınan alanlardan biri de eğitimidir. Şüphesiz eğitim, bir toplum içinde yaşayan tüm bireylerin faydalanabilecekleri bir hak olmalıdır. Dileyen herkese eşit eğitim haklarının verilmesi ilkesi, cinsiyet, renk, ırk, dil, din, köken, yaş gibi unsurlarda farklılık gözetilemeyeceğini kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim ortamı, bireyin kendini, yaşayarak, deneyimleyerek, uygulayarak oluşturmasına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır.

Diğer taraftan kimlik ve özdeşlik, günümüz düşüncesinin temel biçimlendiricisi olarak değerlendirilebilir. Kavramların ne olduğundan ayrı bir biçimde özdeşliğin, kimliğin kendisi bir sorundur. “*Çağdaş düşüncede kimlikler sorunu, Doğu’nun ve Batı’nın kimliğine, Avrupa’nın kimliğine; ırkların, dinlerin, cinsiyetlerin kimliklerine; siyasi bakışların, iktidarın kimliğine yönelik sorularla genişler yayılır*” (Foucault, 2004). Bu demektir ki özellikle modern dönemle birlikte kimlik tanımlamalarının çeşitliliği hâlihazırda yaygınlaşmıştır.

Dinsel olarak inancın kimliğin inşasında aldığı rol onun bu kimliği sosyal yaşamda temsiliyeti meselesini de beraberinde getirir. Bu kimi siyasi çevrelerce demokrasinin gereği olarak ifade edilse de laiklik meselesinin ve seküler yaşamın doğurguları ile ilişkilendirildiğinde tüm Dünyada dinsel kimliğin meşruiyeti tartışmalı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cinsel kimliğin ifadesi söz konusu edildiğinde ilk referans kaynağımız feminist taleplerdir. Feminizm çokkültürlülük tartışmalarının da odağında yer alır. Feminizmin toplumsal cinsiyet ve cinsellik konusundaki istemleri, belirli kadın ve erkek gruplarının tecrübeleri ve yaşam konumları arasındaki farklılıklara gerekçe kazandıran hususların, politik platformlarda, özellikle de ihtiyaçlara uygun yorumların kazanılabileceği toplumsal arenalarda açıklığa kavuşturulması konusunda mücadele verilmektedir (Habermas, 1993). Bu mücadele, kadınların toplum gözünde ikinci sınıf insan ya da vatandaş olarak görülmesine tepki olarak sürdürülmektedir. Zira kadınlar yüzyıllardan beri cinsiyetçi bakış açılarının ana eksenini olarak cinsel kimlikleriyle tanımlanmaları söz

konusu olmuştur. Aynı durum paralelinde kadınlar özel yaşamın öznesi olarak kabul görürken erkekler ise kamusal alanın öznesi olma işlevini sürdürmüşlerdir.

Günümüzde de kapitalizmin yaşam şartlarına göre kendini yeniden biçimlendiren erkek hâkim kültür, bilinç ve pratik üzerindeki egemenliği ile sınıflar, halklar ve cinsler arasında yaşanan eşitsizliği giderek arttırmaktadır. Bunun gerçekleştirildiği en etkili yöntemlerden biri de eğitimidir. Özellikle ders kitaplarındaki kadın ve erkek cinsiyet rolleri geleneksel cinsiyet rollerini güçlendirmektedir. Kitaplarda yer alan metinlerde kadınlar yüzde 17 oranında, erkekler ise yüzde 83 oranında temel karakter olarak yer almaktadır (Gümüšoğlu, 2001). Bunun yanı sıra, kadınlar, çoğunlukla, cinsiyetinden beklenen rollere uygun olarak ev işi yapan ve çocuk bakan konumdadırlar.

Toplumsal cinsiyete yönelik farklılaştırma, genel olarak milli eğitim sisteminde ve özellikle okullarda öğrencilere yönelik olarak da görülebilmektedir. Okullarda kız öğrenciler üzerinde yaratılan baskılar temelde cinsiyetçi ayrıma dayanmaktadır. Okul ortamı, toplumsal cinsiyet ilişkileri göz önüne alındığında, erkek iktidarının sürdüğü bir toplumsal alandır. Dolayısıyla okul, sadece hâkim unsurların ve değerlerin yeniden üretildiği bir ortam olarak değil, diğer toplumsal alanlar gibi, kadın için bir politik savaşım alanı olarak da görülmektedir (Ünal, 2003). Toplumdaki diğer eşitsizliklerle iç içe yer alan cinsiyet farklılıklarının çözümü için eşit ve özgür bir toplumu amaç edinen, ancak bugünü ertelemeyen özgün mücadele sistemlerine ve hak mücadelelerini sürdürmeye gereksinim duyulmaktadır. Bu sorunun eğitim ortamlarındaki yansımaları ve sonuçları sergilenerek elimine edilmesi için mücadele edilmelidir.

2.1.2.1. Azınlıklar

Azınlık, bir ulusun içinde dini, dilsel ve etnik farklılıklara sahip olan sınıflar olarak ifade edilebilir. Çokkültürlülük söz konusu olduğunda öne çıkan en önemli konulardan biri de azınlık sorunlarıdır. Modern toplumlar, kimliklerinin tanınmasını ve kültürel farklılıklarına saygı gösterilmesini talep eden azınlık gruplarını giderek artan bir oranda karşılarında buluyorlar. Bu sıklıkla “çokkültürcülüğün meydan okuması” olarak dile getiriliyor. Ancak çokkültürlü terimi, her biri kendi meydan okuyuşunu ortaya koyan birbirinden farklı kültürel çoğulculuk biçimlerini kapsıyor. Azınlıkların siyasal

cemaatler bünyesine katılmalarının çok çeşitli yolları vardır. Daha önceleri özyönetimli olan toplumların, ülkelerinin işgale uğraması ve sömürgeleştirilmesinden tutun, bireylerin ve ailelerin gönüllü göçüne kadar bu durum devam eder. Azınlık olgusu birçok toplumda yalnızca varlığı ile bir sorun teşkil etmektedir. Daha ciddi sorunları ise kimi azınlık gruplarının özel haklar talep etmeleri, toplumsal konsensusun sağlanmasında karşılaşılan sıkıntılar vb. şekildedir. Bundan dolayı tüm azınlık gruplarının bu şekilde her an sıkıntı oluşturabileceği ve buna uygun planlamaların zaruryeti meselesi göç almış toplumların ortak noktasıdır. Azınlıklarda benzer şekilde egemen kültürün içinde kendi kültürel değerlerini tehdit altında görebilir ve bundan dolayı da kültürel hak talebinde bulunabilirler. Bu tutum içinde davranıp özyönetim talep edebilen azınlık grupları ile de karşılaşabilmektedir. Kültürel çeşitlilik bireysel ve aile olarak göçten doğar. Bu göçmenler sıklıkla etnik gruplar dediğimiz gevşek birlikler oluştururlar ve genel olarak büyük toplumla bütünleşmek ve bu toplumun tam üyeleri olarak kabul edilmek isterler. Bu göçmenler etnik kimliklerinin daha fazla tanınması peşine düştüklerinde, amaçları büyük toplum yanında ayrı ve özyönetimli bir ulus olmak değil, kültürel farklılıklara daha fazla saygılı hale getirmek üzere büyük toplumun kurumlarını ve yasalarını değiştirmektir (Kymlicka,1998:52).

Çoğunluğun azınlık hakkındaki tedirginlikleri yanı sıra azınlıkların karşılaştıkları sorunlar benzerlik arz etmektedir. Bunların temelinde de çokkültürlü bir yapıya sahip olunması ancak çokkültürlü yönetim ve toplumsallık anlayışlarının mevcut olmayışı yatmaktadır. Kymlicka (1998) bu durumla ilgili şu açıklamayı yapar:

“Özgür konuşma hakkı uygun dil politikasının ne olacağına dair bir şey belirtmez; seçme hakkı politik sınırların nasıl çizilmesi gerektiği ya da güçlerin yönetim katları arasında nasıl dağıtılacağını anlatmaz; seyahat etme özgürlüğü bize uygun göç ve vatandaşlığa kabul politikası hakkında bir fikir vermez. Bu sorunlar her devlet içindeki bildiğimiz çoğunlukçu karar alma süreçlerine terk edilmiştir. Bunun sonucu, ilerde tartışacağım gibi kültürel azınlıkları çoğunluğun insafına terk ederek önemli oranda haksızlığa neden olmak ve etnik-kültürel çatışmaları şiddetlendirmektedir.”

Azınlık hakları, azınlıkların *kendileri* olmalarını sağlayan ayırt edici özelliklerini özgürce yaşamalarını olanaklı kılmayı amaçlar. Bu özellikler, çoğu zaman yönetenlerce görmezden gelinmekte, yok sayılmakta, bu yöndeki talepler kabul görmemektedir. Azınlık hakları kendi dilini kullanabilme, dini ibadetini yerine getirme, kültürel özelliklerini yaşayabilme/yaşatabilme, kendi dinsel, kültürel kurumlarına, derneklerine,

eğitim kurumlarına sahip olma, vatandaşı oldukları devletin karar mekanizmalarına katılma, medeni ve siyasal haklardan yararlanma, ekonomik, kültürel ve sosyal yaşamın her alanında kendi özelliklerini koruyarak var olma hakkıdır (İnanç, 2004). Etnik grupların talepleri önemli boyutlarda genişlemiştir. Özellikle göze çarpan azınlıklara karşı ayrımcılığın ve önyargının köklerinin kurutulması için pozitif önlemlerin alınması gerektiğidir. Bu nedenle Kanada ve Avustralya’da ırk ayrımı karşıtı politikalar, müfredat programlarında azınlıkların tarihlerini ve katkılarını kabul edecek biçimde ne kadar değişim sağlayabilmişlerse çokkültürcülük politikasının o kadar parçası olarak görölmektedir.(Kymlicka, 1998). Dolayısıyla çokkültürcülük politikası içinde yer alan ve buna uygun düzenlemeleri hayata geçirmeye çalışan her devlet öncelikle azınlıkların taleplerini ve memnuniyetini sağlama sorumluluğu ile hareket etmektedir.

2.1.3. Çokkültürlülük ve Eğitim

“Multiculturalism” ya da çokkültürlülük bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir “tanınma politikası”nı yansıtmakta ve kelime kendi içinde bir tavır alma anlamını içermektedir (Altaş, 2003). Bu tanınma politikası görnürlüğünü en fazla eğitim alanında göstermektedir. Vatandaş (2002)’a göre ise çokkültürlülük, farklı etnik, kültürel kökenlere sahip toplulukların kendi özgün kimliklerini korumalarını onaylayan bir model olarak topluluklar üstü yeni bir tarz bir ulusal kimliğin şemsiyesi altında, her çeşit kültürel kimliklere yaşam alanı açan bir özellik içermektedir

Özellikle 1970’lerle gündeme gelen ve idealize edilen çokkültürlülük kavramı çoğulculuk ya da çokkültürcülük olarak değişik adlandırma biçimlerine sahiptir. Bu adlandırma biçimleri devletlerin farklılık karşısında takındıkları tavır ve bünyelerindeki göçmenler için uyguladıkları siyasal programlara göndermede bulunur (Altaş, 2003). Dolayısıyla bu bağlamda ülkelerin etnik halkların korunması, hukuk karşısındaki eşitlikler, adaletin tesisi, eğitimde fırsat eşitliği vb. konular ile ilgili uyguladıkları her tür siyasi ve sosyal politikanın önemi oldukça büyüktür.

Çokkültürlülük kavramı aslında toplumsal hayat içinde farklı durumları nitelemek için kullanılsa da içeriden bir bakış birçok durumda kavramın, toplumdaki etnik çoğulculuk ile bağlantılı olduğunu gösterir. Çokkültürlülük politikaları sadece siyasal alanla sınırlı

kalmamakta, toplumdaki tüm kurumların yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bu süreç her alanda çok ciddi çabalar gerektirmekte ve siyasal politikalarında istikrarlı şekilde uygulamaya konmasını gerektirir.

Çokkültürlülük ya da birden fazla kültürlülük, birden fazla topluluğu barındırma durumuna, kültürel toplumların bakış açısından, ayrılmış kimlikleri yoluyla işaret eder. Çokkültürlülük, kültürler arasında aşılması mümkün olmayan sağlam duvarların olduğu bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Çokkültürlülükle bağlantılı olarak eğitim, bir kültürlenme süreci olarak algılanmaktadır. Bu görüşe göre bir millet veya toplum, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemeye çalışır. Bu etkileme süreci de kültürlenmedir” (Altaş, 2005). Eğitim faaliyetleri kapsamında bilgiler, tutumlar, değerler, beceriler ve duyguların aktarımı amacıyla sistematik çabalar görülür. Bu çabalara toplumsal fonksiyonlar açısından yaklaştığımızda toplumsal kültürün aktarımı, bireyin kültüre uyum gösterebilmesi ve bireyin bu kültüre kazanımlar sağlayabilecek seviyeye gelmesi amacı güdüldüğü görülür (Altaş, 2005).

2.1.3.1. Çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim bir taraflıyla farklı kültürleri özellikleriyle kabul etmeye yönelik bir yapıda ayrıştırma içeren bir özellik arz etse de uygulama esnasında bu ayrıştırma durumu kitlelere hissettirilmemeye çalışılır. Bu eğitim, öncelikle tüm öğrencilerin cinsiyetine, sosyal sınıfına, onların etnik, ırki ve kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın ortaklığa dayalı hareket etmeyi gerektirir. Ancak çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaştırmak oldukça güçtür. Dolayısıyla amaç, olabildiğince eşitliği sağlayarak, hoşgörülü bir ortamda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ve psikomotor başarılarını arttırmaktır.

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu gösterir ve genel olarak; tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim reformu olarak değerlendirilmektedir (Kymlicka, 1998). Çokkültürlü eğitim, farklı tanımlarda ele alınmaktadır. Bu tanımlar şöyle sıralanabilir (Parekh, 2002);

- Tüm öğrencilere eşit akademik fırsatlar sunan ve bu metotla eğitim kurumlarının yapısını yeniden biçimlendiren bir düşünce, bir süreç.
 - Düşünülerek planlanmış ve zaman, çaba ve uzun vadeli yatırım gerektiren bir süreç
 - Eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, sosyal adalet, ahlaki bağlılık ilkelerine dayalı bir eğitim sistemi.
 - Toplumun oluşturan grupların kültürel miraslarının devamını sağlayan bir sürecin yapılandırılması.
 - Öğrencilerin diğer kültürleri keşfetmesi ve önyargılarının elimine edilmesini destekleyici bir program.
 - Farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı insancıl bir kavram.
 - En kapsamlı şekilde, baskıcı uygulamalara karşı olan, etnik gruplar hakkında bir anlayış oluşturmak için oluşturulmuş demokratik bir eğitim yaklaşımı.
 - Her türlü ayrımcılığa karşı koyan bütün öğrenciler için kapsamlı okul reformu ve temel eğitim, toplumsal adalet demokratik ilkeler sınıfta öğretim ve kişilerarası ilişkiler.
- Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerini temel alan bir eğitim türü olmakla beraber, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen eğitim değil, bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim türüdür.

2.1.3.2. Çokkültürlü eğitimle ilgili eleştiriler

Çok kültürlü eğitimle ilgili olarak çeşitli eleştiriler mevcuttur. Bu eleştirileri Aldridge, Calhoun ve Aman (2000), aşağıdaki başlıklar altında sunmaktadırlar.

- Aynı milliyetten veya aynı coğrafi bölgeden olan veya aynı dili konuşan insanların ortak kültürü paylaştıkları düşüncesi: İnsanlar arasında ırk, tarih ve kültürel farklılıklar bulunabilir. Örneğin, Meksika, Küba, Porto Rico ve Arjantin aynı dili konuşsalar bile farklı kültürlerle sahiptirler.

- Aynı kültürden gelen aileler aynı değerleri paylaşırlar: Aynı ailedeki bireyler dahi farklı değerlere sahip olabilirler.
- Farklı kültüre ait olan çocuk kitapları genellikle otantiktir: Seçilen kitaplardaki insanlar hakkındaki yanlış bilgiler, o kültürlerin yanlış algılanmasına neden olmaktadır.
- Çok kültürlü eğitim etnik veya ırkçılıkla ilgili konuları kapsar: Etnik ve ırkçılık konuları çok kültürlü eğitimde geniş bir yer tutar, ancak cinsiyet ve sosyo-ekonomik farklılıklar da önemlidir.
- Çok kültürlü eğitimin, farklı kültürlere yapılacak turistik gezilerle sınırlı olabileceğini düşünmek: Bu türden gezilere katılanlar o kültürdeki günlük yaşamı derinlemesine inceleyemezler.
- Çok kültürlü eğitim farklı bir konu alanı olarak öğretilmelidir: Çok kültürlü eğitim, eğitim programı içerisine yerleştirilmelidir.
- Çok kültürlü eğitim, sadece eğitim programının bir parçası olarak kabul edilir: Çokkültürlülük, toplumun her alanında sürekli gözlenen bir olgudur ve toplumun zenginliğidir.
- Çok kültürlülük bölücülüktür: Bu fikrin sahipleri, diğer grupların, egemen toplum tarafından asimile edilmesini savunurlar.
- Tek kültüre sahip olan toplumlarda, diğer kültürleri araştırmaya gerek yoktur: Toplumlar gün geçtikçe göçlerle veya diğer yollarla çeşitlenmekte, kültürel farklılıklar artmaktadır.
- Çok kültürlü eğitim, çocuğun eğitiminin ileriki yıllarında ele alınmalıdır: Çocuklar erken yaşlarda her şeyi daha çabuk öğrenebilmektedirler. Bu nedenle çok kültürlü eğitim erken yaşlarda başlamalıdır.
- Çok kültürlü eğitim uygulamaları eğitimde ortak paydaları ortadan kaldırmaktadır: Çokkültürlü eğitim, toplumun daha hoşgörülü olmasına, adaletli olmasına ve bütünü parçalardan daha zengin olduğunun fark edilmesine yardımcı olur.

- Tarihsel doğrular çok kültürlü eğitimden olumsuz yönde etkilenmektedir: Eğer çocuklara küçük yaşlardan itibaren sorgulama yeteneği kazandırılırsa, tarihsel doğruları kendileri değerlendirebileceklerdir.
- İnsanlar kendi kimliğini bir kültürle özdeşleştirmektedir: Çocuklar ve aileler farklı etnik yapıya sahip olabilirler. Örneğin anne Ekvadorlu bir Hıristiyan, baba Pakistanlı bir Müslüman ve çocuk da Amerika'da doğduğu için Amerikalı olabilir. Bu türden çocuklar tek tip bir kültüre ait değildirler.
- Çok kültürlü eğitimle ilgili yeterince kaynak yoktur: Son yıllarda kültürel farklılıklarla ilgili birçok kaynak ortaya konulmuştur (Cırık, 2008).

2.1.3.3. Çokkültürlü eğitimin amaçları ve önemi

Çokkültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, bu eğitimin amaçları hakkında fikir edinilebilir. Çokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayırım yapmadan eşit eğitimi sunmaktır. Altaş'a (2005) göre eğitimin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitimde eşitlik ve mükemmellik,
- Temel eğitim kazanımı,
- Bireysel gelişim,
- Değerler ve tutumları açıklama,
- Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek,
- Çokkültürlü sosyal yeterlik.

Bunun yanı sıra, çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel seçenekler sağlama, tüm öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler içinde ve arasında geçerli olan kapasite, beceri ve yaklaşımları kazandırma, birtakım etnik ve ırk gruplarının kendi ırk, fiziksel ve kültürel niteliklerinden dolayı deneyimledikleri farklılaşmayı azaltma, öğrencilere global ve sınırları olmayan teknolojik dünyada eğitim görme becerileri kazanmalarına yardımcı

olma, öğrenciye demokratik ve adil bir toplum geliştirerek duyarlı olmayı ve harekete geçmeyi öğretmektedir (Parekh, 2002).

Gay (1994) ise çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Bireysel gelişim: Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlamak.
- Değerleri ve tutumları açıklama: Farklı kültürlere ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklayarak diğer bireylerin bu kültürleri tanımalarını ve saygı duymalarını sağlamak.
- Çok kültürlü sosyal yeterlilik: Bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini desteklemek.
- Temel yetenek kazanımı: Farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin temel yetenekleri (okuma-yazma, matematik, problem çözme, eleştirel düşünme vb.) kazanmalarına yardımcı olmak.
- Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: Bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamak.

Demir'e göre (2012) çokkültürlü eğitimin temel amaçları ise şu şekildedir:

- Öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlayarak, etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri,
- Farklı öğrencilerin yaşamları için daha anlamlı olan kapsam ve teknikleri kullanarak, eğitimde, konu içeriği ve problem çözme, kritik düşünme ve çatışma çözme gibi düşünsel becerilerin geliştirilmesi gibi temel yetenekleri kazandırma,
- Bireylerin, kendi kültürlerinin yanı sıra, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkların farkına varmalarını ve bunlara saygı duymalarını sağlama,
- Geleneksel olarak öğretim materyalleri ve program dışı farklı grupların tarihleri ve katkıları hakkında öğrencileri bilgilendirilme,

- Farklı kültürel grupların programlarda yer alan var olan saptırılmış yönlendirmelerin ve taraflı betimlemeleri daha doğru ve önemli bilgilerle değiştirme,
- Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlama.

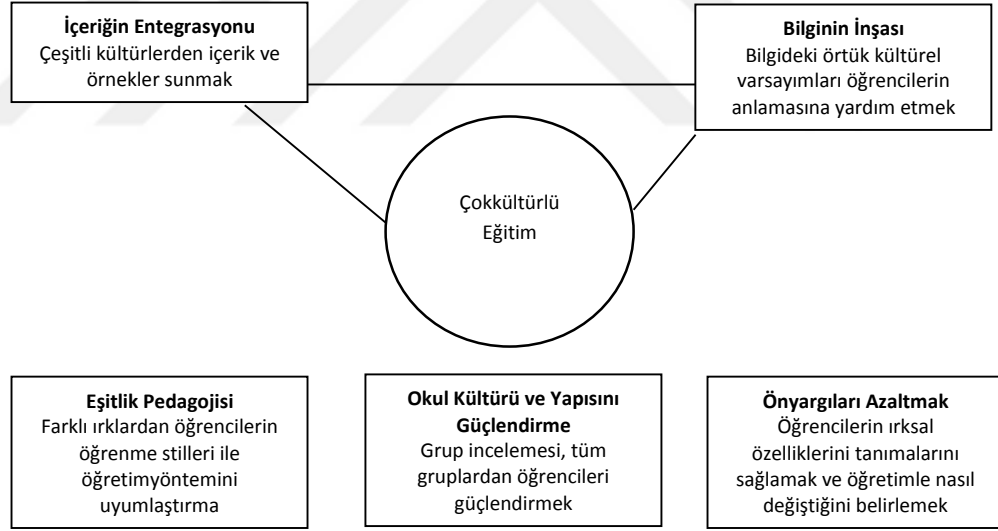
Çokkültürlü eğitim, öğrencilere başkalarına saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Çoğulcu ve zengin bir ortak kültür oluşturma, kültürler arasında iletişim kurma ve bilgi sahibi olma ile ırkçılığı kabul etmeme gibi hedefleri olduğu da ifade edilmektedir (Altaş, 2003). Öğrenciye hoşgörü duygusunun verilmesi yanında çokkültürlü eğitim, sembolik temsillerin, yaşam tarzlarının ve değerlerin tanınması ile de ilgilidir. Bu eğitim demokratik değerler ve inançlar üzerine temellenir. Başlıca amaç tüm öğrencilerin sosyal, entelektüel ve kişisel gelişimlerini desteklemektir. Bu eğitim kültürlerarası eğitim süreci olarak en başta eşitliğe yönelir ve önyargılar, ayrımcılık ve ırkçılık ile savaşır. Kültürel farklılığın kabulü ve saygı ise çokkültürlü eğitimin temel dinamikleridir (Doytcheva, 2009).

Çokkültürlü eğitimde öğrenciler homojen bir kamusal kültür yerine heterojen bir kamusal kültür ile sosyalleştirilmelidir. Zira tek bir kültür, dil ve değer eğitimi verilmesi çokkültürlülüğe aykırıdır. Ancak öğretim programı ülke bütünlüğünü de bozmayacak ve farklılığı desteklemeyecek şekilde hazırlanmalıdır. Eğitimciler demokrasiyi temel alarak “*farklılık içinde beraberlik*” anlayışını geliştirmelidir (Barth, 2001). Çokkültürlü eğitimin tasarımı genel ve evrensel düzenlemelere bağlı olarak geliştirilir. Özellikle de demokrasi, özgürlük ve insan haklarına saygı, eşitlik, kardeşlik, hoşgörü birlikte yaşama yolları, ortak konsensus alanları vb.hususlar tarafından belirlenir. Öncelikli amaçlarından biri de çokkültürlü eğitim süreci dahilindeen başta insan karakterinin de gelişimini amaç edinmektir.

Özellikle son yıllarda ahlaki çöküş ve insan olmanın karakteristik özelliklerindeki bozulma nedeniyle çokkültürlü eğitim, bireye empati kurma, karşısındakine saygı gösterme ve hoşgörü gibi değerlerin de aktarılmasını hedeflemektedir (Smith, 2002). Zira tek bir kültür, dil ve değer eğitiminin verilmesi çoğulcu bir ortamda “*farklılıklar içinde beraberlik*” anlayışına aykırıdır. Bu yaklaşım, standardize edilmiş bir eğitimi öngörür ki bu şekilde aktarılacak bir eğitim modeli farklı kültürleri, ev sahibi toplumun

baskın kültürel anlayışında yok etme riski taşır. Bu bağlamda farklılıklar içinde birlik ve beraberlik anlayışına uygun olarak Banks'in ortaya koyduğu çokkültürlü eğitim şeması bu eğitimi anlama açısından ilgi çekicidir.

Çokkültürlü bir eğitim algısı içinde olsun veya olmasın her ülke kendi eğitiminde değer aktarımı gerçekleştirir. Öğrencinin çokkültürlü bir eğitimle empati kurmayı kazanmasının yanında Parekh ise çokkültürlü bir eğitimin çoğulcu daha zengin bir ortak kültür yaratılmasını sağlayacağını, çokkültürlü eğitimin kültürler arasında diyalogun teşvik edilip, öğrencilerin çoklu kültürel deneyimler kullanabilmesine olanak tanıdığını ifade eder. Hatta böyle bir eğitime tabi tutulan öğrencilerin önyargılı ve ırkçı anlayışlardan uzaklaşır (Parekh, 2002).



Şekil 2. James A. Banks'in Çokkültürlü Eğitiminin Boyutları (Woolfolk,2004:155)

Öte yandan eğitimde anadilin kullanımı da çokkültürlü eğitimde düzenleme gerektiren durumlardan biridir. Özellikle yoğun göç alan bölgelerde çok dilliliğin yaygınlaşması meselesi gündeme gelmektedir.¹Çok dillilik bireyler, toplum ve kurumlar için

¹Burada Türkiye örneğine vurgu yapmakta fayda var. Özellikle 2011 Mart ayından bu yana Suriyeli vatandaşların Türkiye'ye geçici koruma talebiyle gerçekleşen göçleri nedeniyle ülkede 2.313.450 'yi geçen sayıda Suriyeli bulunmaktadır. Bu yoğun göçün sonucu olarak göçmenlerin uyumu adına

kullanılabilen bir kavramdır. Bireyler bağlamında kullanıldığında çok dillilik en az iki farklı dili yeterli düzeyde kullanabilen kişileri ifade eden bir kavramdır. Belirli bir toprak parçası üzerinde topluluk düzeyinde en az iki farklı dil kullanılıyorsa çok dilli toplum söz konusu olur. Nihayet, eğer kurumlar en az iki dilli tanımlarsa kurumsal çok dillilikten bahsedilir. Kurumsal çok dillilik, kamu hizmetlerinin en az iki farklı dilde sunulması ve kamusal işlerin her bir dilde yürütülmesidir (Ataay, 2003). Dolayısıyla çokdillilik durumu özellikle resmi anlamda devletler tarafından organize edilmesi güç bir yapı içermekte ve bu durumdan da kaçınılmayı gerektirmektedir.

Öte yandan eleştirel düşünce yapısının gelişmesi ve kalıcı okuma alışkanlığının kazanılması için anadili öğrenimi önemlidir. Anadil yasağı, etnik ve ulusal bilincin, kültürün yok etmeye yönelik bir tehdit olarak kabul edilebilir. Anadilde eğitim, başka ulusların anlaşılmasının önünü açması yönünden ikinci bir fonksiyona sahiptir. Bireyin gelişimi sadece kendi dili üzerinden empati kurarak diğer dillere hoşgörülü yaklaşmasına bağlıdır. Anadilinde eğitim ve öğretim yapılmaması kişiyi bu dönemin özelliklerini kaybetmesine yol açar, kimlik bozulması, güvensizlik, sosyalleşmede eksiklik gibi unsurlara dahi neden olabilir (Oran, 2001). Eğitimin amacı, sadece toplumun kültürel yapısını muhafazakâr bir biçimde devam ettirmekle sınırlı değildir. Sorgulama becerileri kazanmış, üretken, dayanışma duygusuna sahip, şiddet karşıtı, insan haklarına bağlı, sosyal değerlerle uyumlu, bilimsel düşünme becerileri elde etmiş aydın bireylerin yetişmesi hedef alınmalı ve bu hedef doğrultusunda eğitim ortamları çokkültürlülük temelinde organize edilmelidir. Eğitimde ayrımcılık politikalarının ya da uygulamalarının önüne geçilmesinde de çokkültürlülük tartışmaları öne çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim, müfredatın farklı kültürlere uygun olması ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi şeklinde ayrıca öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel meraklarını da uyandıran bir eğitim olarak dizayn edilmelidir (Parekh, 2002). Çünkü eğitim, öğrencileri farklı görüşlere, farklı değerlere, farklı inanç sistemlerine ve farklı deneyimleri kavramlaştırma tarzlarına, demokrasinin içselleştirilmesine yardımcı hale getirilmelidir. Böylelikle amaç, öğrencinin farklı kültürleri eşit konumda ancak

göçmenlerin anadilleri olan Arapçanın gündelik yaşama girmesi ve yoğun göç alan illerde Türkçeden sonra en çok kullanılan dillerden biri olması söz konusu bağlam adına bir örnek olarak sunulabilir. BKZ: http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560 01.06.2016

birbirinden farklı olarak görebilmesini ve bu farklılığı onaylamasını, kültürler arasında hiyerarşik unsurlara yer vermemesini sağlamaktır.

2.1.4. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Çokkültürlülük

İlköğretimde eğitim-öğretim süreci içerisinde, bireyin toplumsal yaşama yönelik gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanması ve bunu tutum ve davranışa dönüştürme noktasında Sosyal Bilgiler dersi büyük önem kazanmaktadır (Er ve Şahin, 2012). Sosyal Bilgiler; sosyal bilimlerin temel kazanımlarının, öğrencilerin yaşları fiziksel ve psikolojik özellikleri gibi unsurların göz önüne alınarak aktarıldığı özellikle çağdaş eğitim süreçleri ile birlikte davranışçılık ekolünden yapılandırmacılık ekolüne uzanan bir tasarım modelinde uygulanması beklenen bir öğretim programıdır. Akkuş vd. (2002)' a göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimi olduğu şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler, öğrencinin sosyoekonomik, çevresel ve kültürel, yerel ve küresel anlamda hem kendisini hem de çevresini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı tanıma, algılama ile sorunları çözme noktasında etkindir. Bu derste özellikler tartışma alanı oluşturarak çözümler aranır. Bu çözümler etkileşimli, işbirliğine dayalı küçük grup çalışmaları esas alınarak, içerik ya da sorunsal durum, çoklu bakış açılarına, çoklu öğrenme-öğretme yöntemlerine göre işlenmesi, sunumunun yapılması için sorunsal durumun önceden belirlenen bir projesi, bir parçası incelenmek, araştırılmak üzere küçük çalışma gruplarına verilir. Öğrencilerin değerlendirilmeleri günlük sınıf ders aktiviteleri bağlamında doğal öğrenme etkinliği süreci içinde yapılır. Öğretmenler öğrencilerin neyi tekrar ettiklerine değil onların ne ürettiklerine ve nasıl verimlilik gösterdiklerine bakarak değerlendirmeler yaparlar. Bunun yanı sıra değerlendirmeler öğretmen ve gruplar tarafından da gerçekleştirilir. Öğretmen küçük çalışma gruplarının projelerini toplar onları farklı çalışma gruplarına dağıtarak öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını ve bilgiyi yapılandırmalarını, yöntem ve stratejilerini incelerler ve her bir

grup diğer grupların ve öğrencilerin problematik duruma karşı paradigmasını öğrenme ve yorumlama olanağına kavuşurlar.(Fer ve Cırık, 2007). Sosyal bilgiler eğitimini çağdaş eğitim süreçlerine bağlı olarak yürütülmesinin kısa şekildeki bu aktarımı aynı zamanda çokkültürlü eğitim süreçlerinin uygulanabilirliği ile de paralellik arz etmektedir. Sınıf ortamında farklı kültürel kimliklerden birarada bulunan öğrenci grupları için söz konusu oluşturulacak küçük çalışma grupları, etkinlikler, kültürel yaşantıların diğer kültürlerle olan etkileşimini artırma üzerine de inşa edilebilir. Bu inşa süreci ilköğretimde ancak sosyal bilgiler öğretim alanı aktarımı ile gerçekleştirilebilir.

Çok kültürlülük siyasi süreç modelinde, toplumsal yapıyı oluşturan unsurlardan hiçbirisi eriyerek veya eriterek diğeriyle karışmamakta, her bir unsurun kendi özgünlüğünü korumaya devam etmesiyle, bazı ortak noktaların da yardımıyla çokkültürcü bir toplum modeli oluşmaktadır (Vatandaş, 2002). Bu özgünlüğü sağlamanın ilk koşulu ise eğitim süreçlerinde liberal temelde farklı kültürlere saygı, hoşgörü ve demokrasi değerlerini kazandırmak ile gerçekleşebilecektir. Bu değerleri kazandırılacak temel öğrenme alanı ise sosyal bilgiler eğitimidir. Küresel dünyada değişen yapıların eğitimde kazandırılması çalışma alanı gereği sosyal bilgiler eğitimidir.

2.1.5. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Akıncı Çötök (2010) tarafından hazırlanan “Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği” isimli çalışmada “Almanya’da öğrenim gören üçüncü kuşak Türk öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları kültürel tavır ve öğrencilerin bu tavır karşısında uyum süreçleri ve kültürel algıları ortaya konmuştur. Çalışmada veri toplamak amacıyla Bremen’de öğrenim gören, Türk kökenli, 12-18 yaş aralığında olan 494 öğrenciye anket uygulanmış ve 489’u kabul edilmiştir. Ayrıca 12 öğrenciyle, 3 kurum temsilcisi, 4 veliyle ve ortaöğretimde görev yapan 11 öğretmenle de bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Kara (2010) “Sorun ve Çözüm Bağlılarıyla Ulus-Devletin Tarihsel Çevresi İçinde Kimlik Olgusu” isimli bu çalışmada: “‘kültürel kimliğin anlamı ve değeri üzerine çözümlenmeler’, ‘kültürel kimliğin çeşitli görünümüleri: etnik, ulusal ve dinsel kimlikler’,

'kültürel kimlik sorununun tarihsel gelişimi'" (s.vi), "'anayasal yurtseverlik modeli ve anayasal yurtseverlik modelinin kültürel kimlik sorununa çözüm bağlamında irdelenmesi', 'kültürel kimliği tanıma politikalarının gelişimi ve bu politikaların kültürel kimlik sorununa çözüm bağlamında irdelenmesi'" (s.viii), konularını incelenmiştir. Özellikle bu son konu başlığında çokkültürcülük ele alınmış; çokkültürcülüğe ilişkin eleştiriler, uygulamalar ve bu uygulamaların kültürel kimlikle ilişkisi gibi konular tartışılmaya çalışılmıştır.

Doktora tezlerinde üçüncü örnek Durdu (2009)'nun "'Türkiye'de Küreselleşmenin Siyasal-Kültürel Etkileri: Çokkültürcülük-Ulusal Kültür (Ege-Muğla Üniversitesi Örneği)" isimli çalışmasıdır. Çalışmada Ege ve Muğla üniversiteleri Fen-Edebiyat fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 634 öğrenciye anket uygulanmıştır. Çalışmada "...Türkiye'de küreselleşme sürecinin siyasal kültür üzerindeki etkilerini çokkültürcülük, ulusal kültür ve katılımcı siyasal kültür açısından anlamak ve açıklamak hedeflenmiştir"(s.179). Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlardan biri, küreselleşmenin hem çokkültürcü, hem de ulusal eğilimleri arttırmasıdır.

Toprak (2008)'ın "'Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması"' isimli yüksek lisans tezi, öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili görüşlerini ele alan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada Tokat ilindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan 415 öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) geliştirdikleri "'Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği"'nin Türkçeye uyarlandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda "'Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Türk kültürü içinde de geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu, Türk öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutum taşıdıkları"' (s.82), sonucuna ulaşılmıştır.

Görüş almaya yönelik ikinci çalışma Küçük (2009)'ün yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada doğrudan çokkültürlülük ele alınmamış, ilköğretim öğrencilerinin kültür ve kültürle ilgili kavramlara ilişkin görüşleri alınırken bu kavramlardan biri de çokkültürlülük olmuştur. Söz konusu kavramlar: "'kültür, kültürleme, kültürleşme, kültürlenme, kültürel değişim, kültürel gecikme, kültürel şok, kültür emperyalizmi, kültür asimilasyonu, kültür yozlaşması, kültür çatışması ve çokkültürlülük"' (s.28),

olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda çokkültürlülük kavramıyla ilgili olarak: “26 öğrencinin tamamına yakınının (23 öğrenci) bu kavramı kavradığı tespit edilmiştir”(s.71).

Kuramsal yüksek lisans tezlerine örnek verilecek ilk iki çalışma olan Baş ve Erzurumlu'nun çalışmalarının içeriğinde Kanada'daki Quebec Bölgesi'nde ele alınmıştır. Baş (2006) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilk olarak “Quebec eğitim tarihi ve genel temalar” (s.4), üzerinde durulmuş, ikinci olarak “Quebec okullarında din eğitimi düzenleme ve uygulamaları” (s.42), konuları ele alınmıştır. Çalışmada Quebec eğitim tarihi 1600'lü yıllardan Fransa rejimi altından başlanarak günümüze kadar kısaca açıklanmış, ayrıca “Quebec eğitimimin gelişimindeki karakteristikler ve temalar” ‘hayatta kalma ve kimlik, mezhebe dayalı olma, din ve kilise ve iki mezhepli eğitim sistemi ve çoğulcu toplum” (s. vi), olmak üzere üç tema şeklinde açıklanmıştır. İkinci olarak Quebec okullarında din eğitimi düzenleme ve uygulamalarına ilişkin “Quebec eyaleti çokkültürlülük politikası, Quebec eyaletinde dini özgürlükler ve din eğitiminin yasal dayanakları ve eğitim sistemi içinde sunulan eğitim alternatifleri” (s. vii), kuramsal bilgiler şeklinde yer almıştır. Çalışma sonucunda Quebec eğitim kurumlarındaki uygulanan din eğitiminin Türkiye'ye örnek olması belirtilmiştir.

Erzurumlu (2008) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde de ilk olarak çokkültürcülük konusu ele alınmış. Bu bölümde nüfus hareketleri, çokkültürcülüğün politik ve siyasi uygulamalarla ilişkisi, çokkültürcülüğün çok uluslu devletlerle ve grup haklarıyla ilişkisi açıklanan konulardan bazılarıdır. İkinci olarak da Kanada'daki çokkültürcülük politikası, tarihsel süreci ve Quebec bölgesi ile ilişkisi ele alınmıştır.

Çokkültürlülükle ilgili diğer kuramsal yüksek lisans tezi Özhan (2006)'ın “globalleşen dünyadaki toplumsal hareketlerin, kürenin her tarafındaki kültürleri birbirine karıştırarak yarattığı çokkültürlülüğü...” (s.7), ele aldığı çalışmasıdır. Bu amaçla çalışmada öncelikle kültür kavramı, bu kavramın çeşitli tanımları üzerinde durulmuştur. İkinci olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülüğün ortaya çıkış süreci, tanımı, özellikleri, kavramların birbirinden farkları; bu kavramların önemi ve çokkültürlülüğe olanak sağlamayan kültürel durumlar ele alınmıştır. Çalışmada üçüncü olarak çokkültürlülüğün Dünya'da ve Türkiye'de algılanışı konu edinilmiştir. Ve son bölümde de

çokkültürlülüğün bazı kavramlarla ilişkisi ve çokkültürlü yurttaşlık tartışılmıştır. Sonuç olarak çokkültürlülüğün sadece günümüz dünyasına ait bir durum olmadığı belirtilerek çokkültürlülüğe yönelik farklı bakış açılarının üzerinde durulmuştur.

Yakışır (2009)'ın tezinde çokkültürlülük, modern bir olgu olarak anlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmada “kültür ve kimlik, çokkültürlülük ve kültür ilişkisi, modernite ve çokkültürlülük, ulus devlet ve çokkültürlülük ile çokkültürlülük eleştirileri” (s. i), anlatıldıktan sonra batılı ülkelerde ve Türk tarihindeki çokkültürlülük anlatılmış, son bölümde Dünya’da ve Türkiye’de çokkültürlülüğün kaynaklanan sorunlara değinilmiştir. Can (2004) ve ÇelikTürk (2011)'ün yüksek lisans tezleri çokkültürlülüğün terörle ve Kürt sorunuyla ilişkine yöneliktir. Can (2004)'ın “Çokkültürlü Dünyanın Terörle Mücadelesinde Türkiye'nin Rolü” isimli tezinin amacı şudur: Türkiye'nin şartlarını göz önüne alarak, “Çokkültürlü Dünya Toplumu'nu teröre maruz bırakan nedenlerin İslam ile ilişkisi tespit edilip; farklı dil, din ve ırka mensup bireylerden oluşan dünya toplumunun, farklılıkları hazmedebilen, korkudan uzak, karşılıklı güvene dayalı barış ortamında yaşamasını sağlayacak çözüm yolları ...” (s.I), bulmaya çalışmak.

Çeliktürk (2011)'ün “1989'dan 2009 Yılına, Kürt Sorunu'na İlişkin Kamuoyuna Sunulan Raporların Ve Açılımların Çokkütürlülük Literatürü Kapsamında Değerlendirilmesi” isimli tezinin amacı şudur: “Bu çalışmada; Batılı demokrasilerin tecrübeleri, siyaset bilimindeki çokkültürlülük tartışmaları ile ‘Kürt sorunu’nun çözümü için hazırlanan raporlar ve araştırmaların birlikte ele alınıp analiz edilmesinin, ‘demokratik açılım’ süreci dâhilinde âdil ve hakkaniyetli bir çözüme katkı yapması amaçlanmıştır” (s.4).

2.1.5.1. Makaleler

Bu bölümdeki makaleler; ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalar; öğretmen adaylarının görüşlerini almaya yönelik çalışmalar ve kuramsal çalışmalar olarak gruplandırılabilir. İlk ölçek geliştirme çalışması, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009)'ın “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” isimli makaledir.

Bu makalede, Ponterotto ve arkadaşlarının geliştirdiği ölçeğin Türkiye’ye uyarlandığı belirtilmiştir. Türk öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirleme amacı

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

İkinci makale ölçek geliştirme çalışması olarak Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından yapılmış olup “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adıyla 309 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle çokkültürlü öğretmen yeterliliklerinin üzerinde durulmuş, ardından öğretim elemanlarının çokkültürlülük algılarını belirleyebilmek amacıyla “farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir” (s.210). Araştırmada “ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu” (s.210), sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü örnek, yine bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Yavuz ve Anıl (2010)’ın “Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması,” isimli bildiri çalışması çerçevesinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında dört farklı üniversitede öğrenim gören 214 öğretmen adayına likert tipi ölçek uygulanmıştır.

Çalışma sonucunda ölçeğin güvenirlilik katsayısı yüksek bulunmuş, bu çerçevede ölçektekimaddelerin birbirleriyle tutarlılık gösterdiği ve aynı özelliği ölçtükleri yorumu yapılmış; ayrıca Türkiye’deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu belirtilmiştir.

Bundan sonra örnek verilecek iki çalışma öğretmen adaylarının doğrudan görüşlerine yöneliktir. İlk olarak öğretmen adaylarının görüşlerini almaya yönelik anket çalışması yer almaktadır. Çoban, Karahan ve Doğan (2010) tarafından hazırlanan çalışmada, tezsiz yüksek lisans öğrenimi gören 261 öğretmen adayının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını ortaya koymaya ve cinsiyet, yaşadıkları bölge ve yerleşim türü gibi değişkenlere göre kültürel farklılıklara yönelik algıları arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından hazırlanan likert tipi “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” kullanıldığı açıklanarak; ankette “siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik

durum ve engellilik olmak üzere 6 boyut bulunduğu” (Çoban, Karahan ve Doğan, 2010, s.127), belirtilmiş ve uygulanmıştır. Çalışma neticesinde “öğretmen adaylarının genel olarak kültürel farklılıklara duyarlı oldukları” (s.130), sonucuna ve “yalnızca ‘siyasi görüş’ boyutunda kadınlar lehine olumlu bakış açısı olduğu belirlenirken, ‘cinsel yönelimlere’ göre büyük şehirde yetişenlerin ilçede yetişen bireylere göre daha hoşgörülü oldukları” (s.130, 131), sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik Yılmaz ve Yiğit (2010) tarafından hazırlanan nitel çalışmada “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye’ye komşu ülkelere ilişkin algıları, Avrupa ve Ortadoğu ülkeleri hakkındaki düşünceleri” (s.318), ortaya konmaya çalışılmış; bu amaçla sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlardan biri şudur: “Çalışma kapsamına giren ülkelere ilişkin görüşleri daha çok medya, kitaplar ve kulaktan dolma bilgilere dayanan katılımcıların düalistik (siyahbeyaz, doğru-yanlış vb.) bir düşünce yapısına sahip oldukları, ...” (s.330). Bundan sonraki çalışmalar kuramsal bilgiler ve literatür taramaları şeklindeki çalışma örnekleridir. Cırık (2008)’in “Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları” isimli çalışmasında doğrudan çokkültürlü eğitime yönelik kuramsal bilgiler yer almaktadır. Çalışmada “çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitimin tarihsel gelişimi, çokkültürlü eğitimin amaç ve ilkeleri, çokkültürlü eğitimi temele alan öğrenme ortamlarının tasarlanması, çokkültürlü eğitimle ilgili eleştiriler, Türkiye ve çokkültürlü eğitim,” (s.28, 31, 33, 34, 35), ele alınan konu başlıklarıdır. Çalışma sonuçlarından biri olarak, gelecekte uluslararası arenada söz sahibi olabilecek bireylerin yetiştirilmesi amacıyla Türkiye’de çokkültürlü eğitimin öğretim kademelerine uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Çelik (2008)’in makalesinde ilk olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülükle ilgili bölümde kültürden, çokkültürlülüğün kısa tarihinden, çokkültürlülüğün ve çokkültürcülüğün bahsedilmiştir. İkinci olarak çokkültürlülüğün Türkiye’deki görünümüne değinilmiş, bu bölümde çokkültürlülüğün Türkiye’deki kısa geçmişi açıklanmıştır. Sonuç bölümünde çokkültürcülüğün kültürleri parçalama işlevi olduğu, son yıllarda bu kavram yerine kültürlerarasılık kavramının kullanıldığı belirtilmiştir.

Başbay ve Bektaş (2009)'ın “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri” isimli literatür taramasına dayalı çalışmada ilk olarak kültür kavramı tartışılmış, ardından çokkültürlülüğe geçiş yapılarak çokkültürlülüğün kısa tarihine değinilmiş ve çokkültürlülük kavramı tartışılmıştır. Kültür ve çokkültürlülük kavramlarının ardından çokkültürlü eğitim açıklanmaya çalışılmıştır. Sonrasında öğretmenlerin kültüre duyarlılık yeterliliklerinin neler olduğu, bu yeterliliklerin neleri içerdiği ve öğretmen davranışlarını nasıl biçimlendirdiğini ortaya konulması; beraberinde sınıf ortamında çokkültürlülüğü geliştirmek için kullanılacak çeşitli stratejilerin tanıtılması amaçlanmıştır.

Bu amaçla, “öğretmenlerin kültüre duyarlılık yeterlilikleri” (s.37), “çokkültürlü sınıf ortamı” (s. 40), içerikte yer alan başlıkları oluşturmuştur. Çalışma sonucunda çokkültürlülüğe ilişkin zıt bakış açılarının olduğu, Türkiye'nin dünya ölçeğinde çokkültürlülüğe daha az yer verdiği ve çokkültürlü eğitime ve öğretmen yeterliliğine önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Açıkalın (2010)'ın hazırladığı “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim” çalışması kuramsal bilgiler içermektedir. Çalışmanın içeriğinde çokkültürlü eğitim ve küresel eğitim yurt dışından örneklerle anlatılmış ardından çokkültürlü ve küresel eğitim karşılaştırılarak ortak yönleri üzerinde durulmuş, çokkültürlü ve küresel eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki etkileri açıklanmıştır. Sonuç olarak dünyayı ve başka insanları anlamada faydalı olabilecek olan hem çokkültürlü eğitimin hem de küresel eğitimin önüne geçilmez bir şekilde hızla yaygınlaştığı, diğer ülkelerdeki öğrencilerin bu yönlerde eğitildiği; ancak Türkiye'de bu eğitim yaklaşımlarına gereken önemin verilmediği belirtilmiştir.

Gökalp, Şahenk ve Türkmen (2010)'in çalışmasının amacı, “beden eğitimi derslerinde çok kültürlü oyunlardan nasıl yararlanabileceğine dair örnekler vererek beden eğitimiyle çok kültürlü eğitim anlayışının birleştirilmesinin olumlu katkıları sağlanabileceğini düşündürmektedir”(s.23). Bu amaçla çalışmada çokkültürlü eğitim tanımlanmış, oyunlarda farklı öğrencilerle iletişim kurabilmek için çokkültürlü eğitimin gerekli olduğu, kültür ve eğitim ilişkisi anlatılmıştır. Sonrasında beden eğitimi derslerinde kullanılacak oyunlara ve çokkültürlü bir beden eğitimi dersine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

İçduygu (1995)'nin “‘Çokkültürlülük’: ‘Türkiye Vatandaşlığı’ Kavramı için Toplumsal Zemin” makalesindeki amacı şudur: “...Güneydoğu Anadolu sorununun etnik boyutu üzerine bir çözüm önerisini, çokkültürlülük kavramı ile başlayıp Türkiye vatandaşlığı kavramı ile sürececek bir çizgiye oturtarak irdelemeye çalışacağım” (s.117). Yazar ilk olarak “etniklik, ulus ve devlet” üzerinde durmuş, Güneydoğu Anadolu’daki sorunlardan birinin Türkiye’nin ulus-devlet yapısına bağlı olarak etnik ilişkilerle ilgili olabileceğini belirtmiştir. Daha sonra toplumdaki etnik gruplar arasındaki ilişkilere “çokkültürlülük, özümseme, ayrışma ve etnik-kıyım” kavramları çerçevesinde olumlu ve olumsuz uygulamalar olarak yaklaşmıştır. Sonra da dünyadaki ülkelerden çokkültürlülüğe dair örnekler sunmuştur. Sonuç olarak da vatandaşlığın genel anlamda kimlik olduğu ve farklı kökenlere sahip insanların aidiyetlerini koruyarak ulus-devletin birer üyesi yani vatandaşı olabileceği belirtilmiş; bununda çokkültürlülüğü benimseyen ulus-devletin farklı kökenlere sahip bireyler için oluşturacağı bir üst-kimlik sayesinde, yani anayasal vatandaşlık sayesinde meydana gelebileceği ifade edilmiştir.

Buraya kadar ele alınan çalışmalara genel olarak bakıldığında, bazı çalışmalar Türkiye’nin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime önem vermesi gerektiğinin üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte yukarıda örnekleri verilen ilgili araştırmalara bakıldığında hem tezlerden, hem de süreli yayınlardan çoğunluğunun kuramsal, literatür çalışmasına dayalı olduğu görülmektedir. Öncelikle yayınlanmış tezlerden alınan örneklerin, doktora tezleri ve yüksek lisans tezleri dâhil olmak üzere çoğunluğun kuramsal bilgiler içerdiği, beş tanesinin görüş almaya yönelik olduğu görülmektedir. Görüş almaya yönelik gerçekleştirilen bu beş çalışmadan Vatandaş (2002)’in çalışması, Türkiye’de değil; Kanada’da farklı gruplardan insanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Akıncı Çötök (2010)’un araştırmasının çalışma grubu Almanya’dadır. Toprak (2008)’in çalışması da, daha çok yurt dışından ithal edilen bir tutum ölçeğinin Türkiye’deki öğretmenlere uyarlanması ve bir geçerlik-güvenirlik çalışmasıdır. Yine görüş almaya yönelik bir çalışma olan Küçük (2009)’ün çalışması, hem ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir, hem de çokkültürlülük doğrudan değil çok sayıdaki kavramdan biri olarak ele alınmıştır. Son olarak Durdu (2009)’nun doktora çalışması görüş almaya yöneliktir. Ancak bu eser çalışma grubu ve araştırma soruları bakımından farklılık göstermektedir. Bu çerçevede, Türkiye’de öğretmen adayları ve sosyal bilgiler

öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen herhangi bir çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik tezlere, yazarın ulaşılabilirdiği tezler arasında, rastlanılmamıştır.

Yukarıda ele alınan makalelerin de çoğunluğunu kuramsal çalışmalar oluşturmaktadır. Bakıldığında beş çalışmanın görüş almaya yönelik olduğu görölmektedir. Ancak bu beş çalışmadan üç tanesi ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bunlar ayrı tutulduğunda iki çalışmanın, Çoban, Karahan ve Doğan (2010)'ın çalışması ile Yılmaz ve Yiğit (2010)'ın çalışması, öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik olduğu görölmektedir. Çoban, Karahan ve Doğan'ın çalışması çerçevesinde tezsiz yüksek lisansta öğrenim gören farklı 261 öğretmen adayının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını öğrenmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Yılmaz ve Yiğit'in çalışması ise çalışma grubu açısından doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarını esas almış; ancak çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayının farklı ülkelere yönelik görüşleri incelenmiştir. Hem Çoban, Karahan ve Doğan'ın hem de Yılmaz ve Yiğit'in çalışmalarının çokkültürlülüğe yönelik olduğunu belirtilebilir. Ancak “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları” isimli bu çalışma ile ayrıldıkları en önemli nokta bu çalışmanın ayrıca çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlere de yer vermesi ve alt araştırma soruları bakımından da bazı farklılıkları barındırmasıdır. Sonuç olarak söylenebilir ki; elinizde ki bu eser, burada örnekleri verilen ve verilmeyen çalışmalar çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmen adaylarına, özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik az sayıdaki çalışmalardan biridir. Bunlarla birlikte alt araştırma sorularının farklılığı ve çokkültürlü eğitime yer vermesi sebebiyle alanındaki ilklerden biri olma özelliği taşıyabilir. Böylece bu çalışmanın Türkiye literatürüne, program geliştiricilere, akademisyenlere, bu konuda çalışmayı düşünenlere yol göstereceği, ışık tutacağı ve bu alandaki ilk adımlardan biri olacağı öngörülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarını değerlendirmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir metodoloji üzerine oturtulmuştur. Yıldırım ve Şimşek(2008)'e göre nitel araştırma, yorumcu paradigmanın diğer bir ifadeyle anlamacı epistemolojinin bir araştırma yaklaşımı olarak, literatürde belirlenen birçok desene sahiptir. Bunlar; Kültür Analizi (etnografik), Durum analizi, Eylem Araştırması (vb) olarak adlandırılan desenlerdir. Çalışmada araştırmanın özelliğinin uygunluğundan dolayı durum analizi yapılmıştır. Bu tür analizde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara, kullanılan kavramların sıklığına ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler betimsel analizde özetlenip yorumlanırken içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Olay ve olgular arasındaki ilişkileri açıklarken duyarlı bir ölçümden ziyade yorumlama ve anlam vermeyi ön plana koyduğu için bu amacına hizmet edecek çeşitli araçları nitel araştırmacılar da kullanırlar: örneğin; görüşme formları, gözlem formları, ses kayıt cihazları, çözümleyici, kâğıt, kalem, çeşitli doküman ve yazılı materyal vb. Ancak burada araçlar birincil olmaktan ziyade ikincil öneme

sahiptir. Yorumlamayı ve anlam vermeyi kolaylaştıracak araçlardır. Yine Merriam (2013:14)'e göre nitel araştırmaların amacı insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin ana hatlarını çizmek ve insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını tarif edebilmektir. Dolayısıyla söz konusu çalışma da bu amaç doğrultusunda yapılmıştır

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soru formu uygulanırken görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekteştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış soru formunun hazırlanmasında ve analizlerin yapılması sürecinde çalışma, 5 ana kategoride değerlendirilmiştir.

- 1.Çokkültürlülık algısı,
- 2.Çokkültürlü eğitim algısı,
- 3.Anadilde eğitim algısı,
- 4.Çokkültürlü eğitim uygulamaları,
- 5.SB eğitimcisi olarak çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algısı.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kocaeli ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Kocaeli ilinde görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 50 Sosyal Bilgiler öğretmenini oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcılar araştırmacının en rahat ulaşılabileceği çevreden seçildiği için amaca uygun örnekleme türü ve ulaşılan ilk öğretmen aracılığıyla diğer öğretmenlere de ulaşım sağlanması bakımından kartopu örnekleme de kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ilk önemli kriter gönüllülık olmuştur. Söz konusu çalışmanın hassas bir konu olması nedeniyle görüş bildirenlerden samimi cevapların alınması önem arz etmiştir. Diğer bir kriter ise çalışmaya dahil olacak örneklemin en az 3 yıl Sosyal Bilgiler öğretmenini olarak görev yapmış olmaları şartı aranmıştır. Öte yandan çalışma grubunun ölçüt temelli örnekleme grubuna girdiği de söylenebilir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler alanında öğreticilik yapıyor olması, üç yıl ve sonrası süreçte mesleklerini icra ediyor olmaları özelliği

aranmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler alanının öğrencilere aktarımında alanın gerekliliklerini, alanın zafiyetlerini, duyarlılık ve hassasiyet gerektiren konuları bilmeleri önemlidir.

Tablo1’de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Meslekteki Yıl (Kıdem)	Doğum Yeri
Ö1	E	31	8	Diyarbakır
Ö2	K	35	14	Erzurum
Ö3	K	37	16	Kocaeli
Ö4	K	39	16	Trabzon
Ö5	E	36	15	Samsun
Ö6	E	35	15	Karabük
Ö7	E	45	15	Zonguldak
Ö8	E	33	5	Artvin
Ö9	E	45	19	Kocaeli
Ö10	K	36	14	İzmir
Ö11	E	28	5	Denizli
Ö12	K	32	4	Manisa
Ö13	E	35	10	Sakarya
Ö14	E	42	16	Kocaeli
Ö15	K	35	15	Kocaeli
Ö16	K	36	14	Bilecik
Ö17	K	32	4	Sakarya
Ö18	K	30	7	Kocaeli
Ö19	K	35	14	Çanakkale
Ö20	K	35	14	Kırklareli
Ö21	E	40	14	Balıkesir
Ö22	K	29	7	Sakarya
Ö23	K	30	4	İstanbul
Ö24	E	29	4	İstanbul
Ö25	K	34	4	Sakarya
Ö26	K	43	18	Giresun
Ö27	K	33	3	Ankara
Ö28	E	36	15	Elazığ
Ö29	E	55	32	Muş
Ö30	E	31	5	Konya
Ö31	E	40	7	Kırkkale
Ö32	K	42	9	Denizli
Ö33	E	38	16	Adana
Ö34	E	33	11	Trabzon
Ö35	E	43	18	İstanbul
Ö36	K	28	4	Niğde
Ö37	E	38	13	Adana
Ö38	K	33	10	Zonguldak
Ö39	E	43	20	İğdır
Ö40	K	38	16	Çanakkale
Ö41	K	36	15	Düzce
Ö42	E	33	8	Kastamonu
Ö43	E	38	13	Artvin
Ö44	E	39	13	Adana
Ö45	K	38	12	Antalya
Ö46	E	41	16	Manisa
Ö47	E	44	11	Sakarya
Ö48	K	57	32	Kayseri
Ö49	K	38	17	Tunceli
Ö50	K	43	27	Elazığ

3.1.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışma ile ilgili literatür taranmış problem belirlenmiştir. Problemin belirlenmesi sonrasında problemi ortaya çıkarabilecek, mevcut durumu betimleyebilecek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kişiye (dil ve aktarım, alan uzmanı) incelenmiştir. Son şekli verildikten sonra pilot uygulama olarak beş öğretmene uygulanmış ve cevaplar kontrol edilerek görüşme formunda herhangi bir soru tekrarı, eksiklik ve araştırmanın amacına uygun düşmeyecek soru olup olmadığı kontrol edilerek form revize edilip son şekli verilmiştir (Bkz Ek.1).

Öğretmenlere uygulanan görüşme formu konu merkezli şekilde tasarlanmıştır Nitel araştırmanın da gereği olarak Rubin ve Rubin'in de belirttiği gibi görüşmeler üç temel karakteristiği taşımaktadır. Söyleşi tarzındadır, görüşülenlerin bakış açısını elde etmeye yöneliktir ve görüşme akışı esnekler (Kuş, 2007). Çalışmada katılımcı form öncesi bilgilendirilmiş, konuyla ilgili kısa bir görüşme yapılmıştır. Formun doldurulması 30 dakika ile 45 dakika arasında sürmüş ve gayet samimi bir ortamda birebir form doldurtulmuştur.

Araştırmaya katılan 50 Sosyal Bilgiler öğretmenine 7 soru yöneltilmiştir.

3.1.4. Verilerin Analizi

50 Sosyal Bilgiler öğretmenine yöneltilen 7 soruya alınan yanıtların analizinde durum betimlemesi bağlamında içerik analizi kullanılmıştır. Bunda amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak, kullanılan kavramların sıklığını ortaya koymak ve kavramlar arası ilişkilere ulaşmaktır. İfadeler kategorik olarak ayrılmış ve kullanım sıklıkları betimlenmiş ayrıca çalışmanın konusuyla ilgili kullanılan kavramların bilinirliği ve öğretmenler tarafından doğru kullanılıp kullanılmadığı da incelenmiştir. Amaç, analiz sonucunda çalışmanın amacına uygun olarak katılımcıların konula ilgili algılarını ortaya koyabilmektir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi amaçlı yapılan çalışmada söz konusu olguya ait algıyı ölçebilmek amacıyla aşağıda oluşturulan 5 kategori dâhilinde bulgular ortaya konmuştur. Çokkültürlülük algısının ortaya konulması noktasında kültürel kimlik kavramının algısı da ölçülmeye çalışılmıştır.

1.Çokkültürlülük algısı,

2.Çokkültürlü eğitim algısı,

3.Anadilde eğitim algısı,

4.Çokkültürlü eğitim uygulamaları,

5.SB eğitimcisi olarak çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algısı

4.1.1. Çokkültürlülük Algısı

Çokkültürlülük algısı içinde kültürel kimlik kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre Tablo 2’de katılımcıların kültürel kimlik kavramına yönelik algıları, Tablo 3’te de kültürel kimlik algısının katılımcılarda çağrıştırdığı kavramlar görülmektedir. Kültürel kimlik, literatürde aidiyet, milli kimlik, etnik kimlik, öz benlik, ortak geçmiş ile ifade edilebilmektedir. İfadeler içinde kendini ifade ve mekânsal algı ile yapılmış ilişkilendirmelerin kültürel kimlik kavramı ile bir ilişkisi yoktur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Kimlik Kavramına Yönelik Algıları

	Katılımcılar	Frekans
Aidiyet	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40,Ö46, 48,Ö49,Ö50	38
Etnik kimlik	Ö43,Ö44,Ö45	3
Kültürümüzün bizde oluşturduğu duruş, öz birikim	Ö41, Ö47	2
Bağlı bulunduğu coğrafyadan oluşmuş kültüre ait olma	Ö37	1
Herkesin kendini rahatça ifade edebilmesi	Ö35	1
Ortak geçmişe sahip insanların oluşturduğu kavram	Ö12,Ö19,Ö26,Ö42	4
Kişinin doğuştan sahip olduğu öz benlik	Ö10	1
Toplam		50

Tablo 3.Katılımcılarda Kültürel Kimlik Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar

Aidiyet	38
Milli kimlik	2
Etnik kimlik	3
Mekânsal algı	1
Öz benlik	1
Ortak geçmiş	4
Kendini ifade	1

Katılımcı öğretmenlerin 38'si kültürel kimliği aidiyet; 2'si milli kimlik,3'ü etnik kimlik, 1'i mekânsal algı, 1'i öz benlik 4'ü ortak geçmiş, 1'i ise kendini ifade olarak betimlemişlerdir. Kültürel kimlik doğuştan değil sonradan edinilen özelliklerle oluşur. Katılımcı öğretmenlerin 3'ü kültürel kimliği etnik kimlik olarak algılasa da ifadeler

incelendiğinde kültürel kimliğin daha çok yaşanılan toplumun ya da milletin dili, inancı, tarihi, değer yargılarıyla gelişen kimlik olarak ifade etmişlerdir.

Çokkültürlülük algısının ölçüldüğü soruda sosyal bilgiler öğretmenlerinin direk kavramla ilgili algıları ise Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Kavramına Yönelik Algıları

	Katılımcılar	Frekans
Birden çok kültürün bir arada yaşaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö23,Ö24,Ö27,Ö28, Ö38,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö39,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö49,Ö50	34
Bireyin kendi kültür özelliklerini kavbetmesi	Ö30	1
Çok çeşitlilik ,zenginlik	Ö7,Ö8,Ö12,Ö21,Ö22,Ö25,Ö19,Ö31,Ö40	9
Farklı etnik kökene mensup bireyler	Ö13,Ö14,Ö26	3
Etkileşim ve gelişim açısından önemli	Ö37,Ö48	2
Karmaşıklık	Ö29	1
Toplam		50

Tablo5. Katılımcılarda Çok Kültürlülük Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar

Farklı kültürlerin birlikteliği (Anadolu)	34
Çok çeşitlilik	9
Farklı Etnisiteler	3
Kültürel yozlaşma	1
Etkileşim	2
Karmaşıklık	1

Tablo 4’te katılımcıların çokkültürlülük kavramına yönelik algıları, tablo 5’te de çokkültürlülük algısının katılımcılarda çağrıştırdığı kavramlar görülmektedir. Çokkültürlülük genel olarak ele alındığında; kendi içlerinde bile çok anlamlı kavramlar

olan kültür, cemaat ve kimlik kavramlarıyla ilişkili olduğundan bu kavramın sınırlarının çizilmesi zorlaşmaktadır. Nitekim katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplarda da bu durum açıkça görülmektedir. Verilen yanıtlarda gözlemlenen ortak nokta ise farklı kültürlerden gelen kişilerin birlikteliğidir. Dikkati çeken bir husus da bazı katılımcıların, çokkültürlülüğün Anadolu’yu çağrıştırdığı yönündeki gözlemleridir. Anadolu’nun farklı kültürleri, çeşitlilik ve bu çeşitliliğin oluşturduğu zenginlik ve uyum akla gelmiştir. Katılımcı öğretmenlerin “çok seslilik,” “çok çeşitlilik,” “zenginlik” ifadeleri de bunu doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra kültürlerin birlikteliği olgusu öğretmenlerin vurguladıkları gibi “hoşgörülü olma,” “barış” ve “saygı” kavramları da, yaşadığımız günlerde değerini giderek yitiren ifadeler olarak bu birlikteliği pekiştiren en önemli unsurlardandır. Sadece 2 öğretmen kültür yozlaşması ve karmaşık bir durum olarak nitelendirse de katılımcı öğretmenlerin büyük bölümünün verdikleri yanıtlarda çokkültürlülük olgusunu tüm bileşenleriyle görmek mümkündür.

4.1.2. Çokkültürlü Eğitim Algısı

Çokkültürlülük kavramının ortaya konulması daha çok beraber yaşama temelinde ele alınırken aynı kavramın eğitim olgusu ile birlikte ele alınması sonucunda katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin ortaya koydukları algı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Kavramına Yönelik Algıları

	Katılımcılar	Frekans
Eğitim sisteminde farklı kültürlerin tanıtılması	Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö17,Ö19,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö28,Ö35,Ö37,Ö38,Ö39	18
Eşitlik temelli evrensel eğitim	Ö4,Ö5,Ö6,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö32,Ö33,Ö41,Ö46,Ö47,Ö50	13
Farklı kültürlerin kültürel yapılarını korumalarına fırsat vermek	Ö34,Ö42,Ö48,Ö49	4
Göç alma ya da etnisiteye bağlı farklı kültürlerden oluşan eğitim	Ö31,Ö36,Ö43,Ö44,Ö45	5
Farklı kültürlerin eğitim ortamında birbirlerini etkilemeleri ve eğitebilmeleri	Ö1,Ö9,Ö27,Ö30,Ö40	5
Anlamsız ve riskli	Ö13,Ö20,Ö21,Ö26,Ö29	5
Toplam		50

Tablo 6’da katılımcıların çokkültürlü eğitim kavramına yönelik algıları, tablo 7’de de çokkültürlü eğitim algısının katılımcılarda çağrıştırdığı kavramlar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya yönelik olarak cevaplarının farklılaştığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitim; daha çok kültürlerarası etkileşim, farkındalığın öğretilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve kuşaktan kuşağa aktarılması, ortak yaşama bilincini davranış haline getirme süreci, ahlaki değerleri kapsayarak birlikte yaşama kültürünü kazandıran bir eğitim sistemi, eğitimde eşitliği sağlayan bir sistem, farklı aidiyetlerin yaşamasına olanak sağlayan bir eğitim, kültürlerin zenginliğinin ele alınması, eğitimde çok seslilik gibi ortak noktaları içermektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü genellikle çokkültürlü eğitim kavramını pozitif ve doğru yorumlarla ifadelendirmişlerdir. Ancak 5 öğretmen kültürel ayrılmaya neden olacağını düşünerek anlamsız ve tehlikeli bulduklarını ve böyle bir eğitime gerek olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Katılımcılarda Çokkültürlü Eğitim Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar

Farklılıkların farkındalığı	18
Eşitlik	13
Anlamsızlık	5
Etkileşim	5
Demokratiklik	1
Çok seslilik	1
Hoşgörü	1
Empati	1
Değerler eğitimi	1
Çoğulculuk	1

Katılımcıların 5’i dışında diğerlerinin genellikle daha olumlu ifadeler ve kavramlarla çokkültürlü eğitimi tanımladıkları görülmektedir.

Tablo8’de katılımcıların Türkiye’de çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili tutum düzeyleri, tablo 9’da da çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği algısının katılımcılarda çağrıştırdığı kavramlar görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği İle İlgili Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

	Katılımcılar	Frekans
Uygulanabilir	Ö4,Ö7,Ö9,Ö12,Ö18,Ö19,Ö27,Ö28,Ö33,Ö36,Ö39,Ö45, Ö46,Ö47,Ö49	15
Uygulanamaz	Ö6,Ö10,Ö13,Ö16,Ö17,Ö20,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32, Ö35,Ö37,Ö38,Ö42,Ö44,Ö50	18
Koşullu uygulanma	Ö3,Ö5,Ö14,Ö23,Ö24,Ö34,Ö41,Ö43,Ö48	9
Uygulanması problemlili	Ö1,Ö2,Ö8,Ö11,Ö15,Ö21,Ö22,Ö40	8
Toplam		50

Çokkültürlü eğitim algısının ölçüldüğü bir önceki soruda çokkültürlü eğitimi anlamsız ve riskli bulan 5 katılımcı öğretmenin çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliğine dair algılarının ölçüldüğü bu soruda da ‘uygulanamaz’ ve ‘uygulanması problemlili olur’ şeklindeki yaklaşımları görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcılarda Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar

Uygunsuz	3
Hoşgörü yayılımı	6
Dil sıkıntısı	5
Etnisite tartışması	4
Müfredat engeli	10
Ayrıştırmacılık	4
Altyapı eksikliği	4
Suriyelilere uygun	2

Uygun bulmayan katılımcıların 2 si Türk Devleti ve Türk milleti vurgusu içinde çokkültürlü eğitimin uygunsuzluğunu açıklamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği noktasına olumlu bir yaklaşım getirmemektedir. Öncelikle bu tür bir eğitime yönelik düzenli bir programlamanın yapılmadığı ve yapılmak istenenlerin teoride kaldığı görüşünde olmaktadır. Bunun yanı sıra, bu tür bir eğitim yapılabilmesi için hoşgörü ve saygının empoze edilmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Diğer taraftan, çokkültürlü eğitimin anadilde eğitim olarak değerlendirildiği takdirde bunun farklılaşmaya ve ayrımcılığa yol açabileceği de savunulmaktadır. Bu tür bir eğitimin devlet okullarında gerçekleştirilmesinin zor olduğu, müfredatın buna göre düzenlenmesinde dahi uygulamada sıkıntı çekileceği de belirtilmektedir. Aynı zamanda şu anda içinde bulunduğumuz sosyal ve siyasi koşulların da buna pek olanak tanıyamayacağı, Türkiye’nin henüz o aşamaya gelmediği, hoşgörünün olmadığı, ayrımcılığın yaşandığı, demokrasi-eşitlik-özgürlük-haklar gibi özelliklerin tam uygulanmadığı için ciddi sıkıntılar yaşanabileceği söylemi de getirilmektedir. Dolayısıyla bu tür bir eğitimin Türkiye’de biraz zor uygulanabileceği ifade edilmektedir. Öte yandan 15 öğretmen çokkültürlü eğitimin uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle son dönemde Türkiye’nin Suriye kökenlilerden almış olduğu yoğun göçe istinaden 2 öğretmenin söz konusu soruya karşı ifadeleri ilgi çekicidir.

Ö44: “çok zor ama Suriyeliler için biraz yapılabilir”

Ö46: “özellikle son dönemde Suriye’den göç edenlerin Arap kültürlerini koruyabilmeleri sağlanabilir. Bunun için öğretmenler de o kültürü tanımaya çalışmalılar”

Söz konusu 2 öğretmen çokkültürlü eğitim ile ilgili olarak Suriyelilerin eğitimi adına bu eğitimin yapılabilirliği üzerinde durmuşlardır. Özellikle Ö46, bu eğitimin yapılabilmesi için eğitimi uygulayacak eğitimci tarafından karşı kültürün de tanınmasının gereğini vurgulamıştır.

İlgili soruda dikkat çeken bir husus da soruya verilen yanıtların genellikle Türk toplumu üzerinde uygulanması adına algı oluşturduğudur. Türkiye’de uygulanabilirliği ile ilgili bu soru kökü aynı zamanda müfredat engeline de dikkat çektiklerini gösterirken öte yandan katılımcıların hiçbirinin öğretmen yeteneklerine değinmediği de görülmektedir. Oysaki çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliğindeki en temel husus öğretmen yeterlilikleridir. Yeterlilik üzerinde durulmuyor olması bir öğretmenin müfredata olan

bağlılığı ve mevzuatlara uygun davranma alışkanlığı ile açıklanabilecek tartışmalı (!) bir konudur.

4.1.3. Anadilde Eğitim Algısı

Tablo 10’da katılımcıların farklı kültürel kimliğe sahip öğrenciler için anadilde eğitim konusundaki tutumları, tablo 11’de de anadilde eğitim algısının katılımcılarda çağrıştırdığı kavramlar görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Farklı Kültürel Kimliğe Sahip Öğrenciler İçin Anadilde Eğitim Konusundaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

	Katılımcılar	Frekans
Anadilde eğitim olmamalıdır, seçmeli olmalı aksi halde devlet bütünlüğü bozulur	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18 Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö29, Ö30,Ö31,Ö32,Ö39,Ö41,Ö44,Ö45,Ö46, Ö47,Ö48	28
Anadilde eğitim olmalıdır.	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö15,Ö22,Ö28,Ö33, Ö35,Ö36,Ö37,Ö49,Ö50	14
Kararsız	Ö12,Ö27	2
Kesinlikle olamaz	Ö14,Ö34,Ö38,Ö40,Ö42,Ö43	6
Toplam		50

Tablo 11. Katılımcılarda Anadilde Eğitim Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar

Ulusal dil	44
Evrensel hak	12
Ayrışma sebebi	9
Çeşitlilik	2

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan 14’ünün anadilde eğitime olumlu baktıkları, ancak çoğunluğunun anadilde eğitimin bir yan eğitim, bir seçmeli ders olarak gerçekleştirilmesi düşüncesinde oldukları görülmektedir. Bunun gerekçesi ise farklı

anadillerin ortak ve resmi dilin yerine asla geçemeyeceği kanısındadırlar. Böyle bir uygulamanın eğitimde parçalanmaya yol açacağı, dil anlamında çokselslilik ve karmaşaya yol açabileceği düşünülmektedir. Anadilde eğitim ile ilgili olarak ulusal dil (44) ifadesi en çok çağrışım yapan kavramdır. 9 katılımcının ise anadilde eğitim algısını “ayrışma sebebi” olarak kategorize ettikleri görülmektedir.

Anadilde eğitim tüm göç alan toplumlarda üzerinde çok tartışılan bir konudur. Anadili, ülkede konuşulan resmi dil olmayan bir birey o ülkenin resmi dilini öğrenmek zorundadır. Eğer o ülkede anadilde eğitim hakkı söz konusu değilse birey resmi dili yine bilmediği bu dil üzerinden öğrenmek durumunda kalmaktadır. Bu durumda ilkokula başlayan bir çocuk eğer kendi anadil öğrenimini tamamlamamışsa resmi dili de ikinci bir dil olarak zor öğrenmekte bu da öğrencinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bireyin resmi dili veya yabancı bir dili öğrenmesinde anadil egemenliği önem taşımaktadır (Akbulut, 2008).

Anadilde eğitim hakkının kullanımında müfredat sorunu, hangi derslerin okutulacağı ya da okutulacak derslerin içeriğinin nasıl olacağı konusunda ortaya çıkmaktadır. Milli tarih yaklaşımının azınlık onurunu zedeleyebileceği ve ayrılıkçı düşünceleri tetikleyebileceği durumlarda müfredat programı bütünleştirici bir görev üstlenmelidir. Azınlıklara belli eğitim seviyelerinde anadilde eğitim hakkı verilse bile azınlık gruplarını tedirgin eden müfredatın uygulanmaya çalışılması pratikte birtakım sorunlara neden olabilecektir. Bu nedenle azınlıklara anadilde eğitim hakkı sağlayan bir devlet, eğitim müfredatını da bütün kesimlere hitap eden ve onların farklılıklarını zenginlik olarak gören bir tarzda hazırlamak durumundadır. Bu durumda müfredatın herhangi bir zorunluluk olmamasına rağmen ilgili tüm tarafların katılımıyla oluşturulması, uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Bu noktada bağlayıcı herhangi bir uluslararası doküman bulunmamakla birlikte Lahey tavsiyelerinin 20. maddesinde bu katılımcılık önerilmektedir (Terzioğlu, 2007).

30 Eylül 2013 tarihinden itibaren, yeni demokratik kazanımlar elde eden ve bu çerçevede özel okullarda anadil eğitimi verilmesinin yolunu açan Türkiye, pratik bir sorun olarak anadilde eğitimin nasıl uygulanacağını da çözmek durumundadır. Dolayısıyla cevaplanması gereken uygulamaya yönelik birçok soru yer almaktadır (Çelik, 2013);

Eğitim tamamen anadilde mi yoksa iki dilli mi yapılacak?

Hangi sınıf düzeyinde ve derslerde anadilde eğitim yapılacak?

Resmi dil ile eğitim ne zaman başlayacak?

Resmi dilin anadil eğitimi içindeki önemi ne kadar olacak?

Öncelikli olarak bu sorulara cevap sağlanması gerekmektedir. Daha da önemlisi, artık anadilde eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, müfredatı, ders kitapları ve ğretim materyalleri gibi hususların da dikkatlice ele alınması gerekmektedir. Nitekim katılımcı öğretmenler de bunun farkındadırlar ve bu konuyu farklı açılardan dile getirmektedirler.

4.1.4. Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

Bu başlık altında katılımcıların ister müfredat temelinde isterse müfredat dışı olarak çokkültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 12’de katılımcıların öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin uygulanmasına dair tutumları, tablo 13’te de katılımcılarda çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği algısının çağrıştırdığı kavramlar görülmektedir. Katılımcı ğretmenlerin cevaplarından da anlaşıldığı üzere, çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Öğretmenlerin ifadesine göre okkltrllk konusuna kültür nitesi kapsamında gereken öğrenme sürecinde değinilmekte ve bu konuya yönelik olarak verilen bilgiler yüzeysel kalmakta ve herhangi özel bir uygulama söz konusu olmamaktadır.

Özellikle okkltrc politikalara ve çokkültürlü eğitime karşı olan bazı katılımcıların çokkültürlü eğitimin uygulanmasına dair bu soruya karşı olan ifadeleri dikkat çekicidir.

29: “Bu saatten sonra bölücü olmaya alet olamayız”

26: “Geçmişten bu yana sahip olunan kültürel yapı çok kültürlülük değil, kültürel zenginliktir. ğrenme ortamlarında yapı ve işleyiş Türk kültür ve medeniyeti üzerinedir”.

3: “şu anda böyle bir sorunum yok fakat farklı etnik gruptan öğrencilerle ders işlerken dinlerine ve yaşam şekillerine sayđı duyarak gerekli özeni gösteriyordum”.

Ö42: “Yapmıyorum gerekli bir durum yok”.

Tablo 12. Katılımcıların Öğrenme Ortamlarında Çokkültürlü Eğitimin Uygulanmasına Dair Tutumlarına İlişkin Bulgular

	Katılımcılar	Frekans
5. sınıflarda kültürel zenginliklerimiz konusu işlenirken veya konusu gelen yerlerde farklı kültürlerin özelliklerini öğretiyorum.	Ö2,Ö6,Ö8,Ö12,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö30,Ö38,Ö39,Ö40	18
Genel olarak farklılıklara saygıyı, demokratik ve hoşgörülü olmayı öğretiyorum.	Ö4,Ö5,Ö11,Ö18,Ö32,Ö33,Ö36,Ö47	8
Tamamen kendi inisiyatifimle birşeyler uyguluyorum	Ö20,Ö35,Ö37,Ö48	4
Dinsel anlamda farklı kültürel eğilimlerden gelen öğrencilerle ders işlerken daha hassas davranıyorum	Ö3,Ö16	2
Hiçbirşey yapmıyorum	Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö28,Ö29,Ö31,Ö34,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö49,Ö50	18
Toplam		50

Tablo 13. Katılımcılarda Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği Algısının Çağrıştırdığı Kavramlar

Farklılıklara saygı	4
Ayrışma	4
Evrensel değerler	4
Hoşgörü	3
Etnisite	3
Önyargı	2
Barış	1
Demokrasi	1
Mümkün değil	18

Ö29, çokkültürlü eğitimin uygulanışının ulus devlet modeli inşası içerisinde bölücülük oluşturacak bir model olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Ö26 da içinde bulunduğumuz kültürel yapının bir çokkültürlülük modeli içinde ele alınamayacağını Türk Kültür ve medeniyetine yaptığı vurgu ile aktarmaktadır. Öte yandan Ö3 ise çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili durumu bir sorun olarak ele alıp bu durumun üzerine hoşgörülü olmayı öğrettiğini ifade ederek bir noktada gerekeni yaptığına dair de durumu normalleştirmektedir. Yine çokkültürlü eğitimin uygulanması

için gerekli bir durumun olmadığını ifade eden Ö42’de benzer şekilde mevcut yapının böyle bir modele ihtiyaç duymadığını anlatmaktadır. Çokkültürlü eğitim kuramsal çerçevede de bahsedildiği gibi farklı kültürel ve etnik kimlikleri ayrıştırma üzerine konumlandırılan bir eğitim modeli değildir. Tersine hoşgörü ve birlikteliğe dayanan bir temellendirme dâhilinde inşa edilecek bir eğitim sürecidir. Şüphesiz ülkemizde ulusal bir eğitim altyapısı dâhilinde organize edilen eğitim sistemi sebebiyle çokkültürlü eğitimin uygulanmasına dair direnç gösterilmesi doğal bir sonuçtur. Bilindiği gibi Çok kültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulmaktadır” (Güven, 2005, Akt. Cırık,2008,) Türkiye’de ise ülkenin kendi doğal şartlarından kaynaklı olan farklı kültürlerin birlikteliği çokkültürlü eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmamıştır. Dolayısıyla çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliğini reddeden katılımcılarında aynı düşüncede oldukları varsayılabilir.

Öte yandan Polat ve Kılıç (2013)’e göre de çokkültürlü eğitim en başta “çokkültürlü öğretmen eğitimi” ile ancak mümkün olabilecektir. AB eğitim politikalarında ve ABD’de öğretmen eğitiminde çokkültürlülük önemli bir yer tutmaktadır. Buna karşın bünyesinde birçok farklı etnik, dini, mezhep vb farklılığı barındıran Türkiye’de öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimden bahsetmek mümkün değildir. Ne hizmet öncesinde ne de hizmet içi eğitimde çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterliklerine ilişkin ders, seminer veya herhangi yeterli bir program bulunduğunu söylemek oldukça güçtür.

Benzer şekilde birçok Avrupa ülkesinde üniversitelerin eğitim fakültelerinde “Kültürlerarası eğitim” bölümleri bulunmakta, bu bölümlerde lisans öğrencileri bulunmamaktadır. Sadece tüm branşlara çokkültürlü ve kültürlerarası eğitimi servis dersleri şeklinde öğreten bir tasarımda hizmet verip bu alanda akademik çalışmalar yürütülmektedir. Kültürlerarası eğitim Nohl (2009:44)’a göre çokkültürlü eğitimin insani değerlerini taşımanın yanında aynı zamanda kişinin kültürel bağlılıklarıyla nasıl ilişki kuracağını düşünür. Bu pedagoji göçmenlere veya yerli azınlıklara değil toplumun tüm üyelerine yönelir. Kültürleri korumak adına ayrıştırmak yerine onlar arasında kurdurduğu sürekli iletişim ile kaynaştırır ve bu kaynaştırma üzerinden farklı kültüre

karşı sempati kazandırır. Dolayısıyla çokkültürlü eğitimi içeren fakat bu eğitimin bir basamak sonrası olarak da ifade edilebilir.

4.1.5. SB Eğitimcisi Olarak Çokkültürlü Eğitime Karşı Sorumluluk Algıları

Tablo 14’te katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları oluşturmak konusunda kendilerine düşen sorumlulukları ile ilgili tutumları, tablo 15’te de katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamı oluşturmak konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılması gereken değerler ile ilgili kavramları görülmektedir.

Tablo 14. Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Ortamları Oluşturmak Konusunda Kendilerine Düşen Sorumlulukları İle İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular

	Katılımcılar	Frekans
Hoşgörülü, farklılıklara saygılı, tarafsız, önyargısız, demokratik olmalı ve bu değerleri öğrencilerine de kazandırmalıdır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö32,Ö33,Ö34,Ö41,Ö45,Ö47,Ö48,Ö50	31
Farklı kültürden öğrencilerle etkinlikler yapmalı,alternatif müfredatların hazırlanmasına destek olmalı,STK larla görüşmeli	Ö35,Ö39,Ö40,Ö46,Ö49	5
Ayrıştırıcı değil,birleştirici olmalı	Ö7,Ö26,Ö36,Ö37,Ö38	5
Sosyal Bilgiler öğretmenin genel kültürü zengin olmalı,çok dilli olmalı,Türk tarihini iyi bilmeli	Ö10,Ö22,Ö44	3
Bir görev düştüğüne inanmıyorum	Ö13,Ö14,Ö30,Ö31,Ö42,Ö43	6
Toplam		50

Tablo 15. Çokkültürlü Eğitim Ortamı Oluşturmak Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sorumluluklar (Değerler) İle İlgili Kavramları

Farklılıklara saygı	11	Değerler eğitimi	1
Zenginlik	8	Eşitlik	1
Hoşgörü	8	Barış	2
Önyargısızlık	5	Tarafsızlık	1
Empati	3	Milli bilinç	1
Demokratiklik	3	Hümanizm	1
Eleştirel düşünme	2		

Buna göre 31 öğretmenin tam da çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili olarak sıklıkla ifade edilen hoşgörölü, farklılıklara saygılı, tarafsız, önyargısız, demokratik olmalı ve bu değerlerin aktarımına karşı sorumluluk bilincinde oldukları görölmektedir. Sadece 6 öğretmenin kendilerine görev düştüğüne inanmamaları durumu söz konusudur. Soruda öğretmenlere çokkültürlü eğitim ortamı oluşturmak konusunda sorumlulukları sorulmuş, öğretmenlerin bu sorumlulukları ifade etmelerinde ise daha çok verilmesi gereken değerlerin sıralanması söz konusu olmuştur. Bu anlamda değer ifadeleri aslında çokkültürlü eğitimin doğasına da uygun özellik taşımaktadır. Çünkü çokkültürlü bir eğitimde öğrencinin farklı kültüre dair geliştireceği duyuşsal tavrın önemi çok daha fazladır. Duyuşsal tavır da bilindiği gibi değer ve tutum hissetme ile ilişkilidir.

Çokkültürlü eğitim, okullarda, çoğulculuğu ve eşitliği desteklemeye odaklı bir eğitim olarak tartışmalı bir konu durumundadır. Bu türden bir eğitim, hiç şüphesiz farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi hedef almaktadır. Dolayısıyla, çok kültürlü eğitim, okullardaki iyileştirme çalışmalarında, eğitimin niteliğini arttırmada gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir. Bu süreç içerisinde, okulların, tüm bireyleri ortaklık ağı içinde görmesi beklenmektedir. Çokkültürlü eğitim, sadece farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olan öğrencileri değil, aynı zamanda farklı cinsiyete, üstün yeteneklere ve zekâya sahip olanları da kapsamaktadır (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için kendilerine düşen sorumlulukları özetle şu şekilde değerlendirilmektedir;

- Empati duygusunun geliştirilmesi,
- Farklı kültürlerin bir arada yaşamasının zenginlik olduğunun hissedilmesi,
- Farklılıklar kabullenmeli, ayrıştırılmamalı ve içselleştirilmeli,
- Öz kültürümüzü tanıtmak ve başka kültürlere saygı duyulmasını sağlamak,
- Öğrencilerde tarafsız tarih bilinci geliştirilmeli,
- Değerler eğitimi kapsamında öğrencilerde farklı kültürlere karşı hassasiyet geliştirilmeli,

- Hoşgörü, empati, saygı değerleri özümsetilmeli,
- Geçmişte yaşanan düşmanlık ve çatışmaların bugüne taşınmaması,
- Farklı kültürlere sahip öğrencilerin kültürel değerlerinin çeşitli etkinliklerle paylaşımının sağlanması,
- Her kültürün değerli olduğu mesajı verilerek çeşitliliğin önemi vurgulanmalı,
- Milletın kararıyla hazırlanacak ortak bir anayasa ve ortak bir vatandaşlık tanımı yapılmalı,
- Demokrasi gereklidir.

Katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları oluşturulması ile ilgili olarak akla gelen sorumlulukları ve ifadeleri daha çok değer kazandırmak, objektif ve eleştirel bilimsel bir bakış açısına sahip kılmak üzerine odaklıdır. Son yıllarda eğitim yaşantıları içinde gündeme gelen değerler eğitiminin de sosyal bilgiler öğrenme alanı ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları söz konusu edildiğinde öğrencilerin kazanması gereken değerlere odaklanmaları da bu anlamda manidardır. Söz konusu soruda 6 katılımcı dışında diğer 44 katılımcının evrensellik temelinde demokratik, hoşgörü ve insan haklarını merkeze alan yaklaşım içinde öğrencilere kazandırılması gereken değerlerden bahsetmeleri sevindiricidir. Burada dikkat çeken bir husus da katılımcıların öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin uygulanmasına dair tutumlarına ilişkin bulgular kısmında 18 öğretmenin çokkültürlü eğitim uygulanmasına dair reddediş tavırlarının bir sonraki katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları oluşturmak konusunda kendilerine düşen sorumlulukları ile ilgili tutumlarına ilişkin algılarında farklılaşmaktadır. Buna göre çokkültürlü ortam yaratma ile ilgili sorumluluklar noktasında çokkültürlülğe, farklı kültürel kimliklerin yaşatılacağı ortamlara dair daha insani ve evrensel bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir.

Buna göre iki soru tablosu karşılaştırıldığında aynı katılımcıların diğer sorulara verdikleri yanıtlar şöyle ortaya konulabilir.

Katılımcıların öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin uygulanmasına dair tutumlarına ilişkin algı ve katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları oluşturmak konusunda kendilerine düşen sorumlulukları ile ilgili tutumlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin uygulanmasına dair tutumlarına ilişkin algı (Tablo 12'den alıntıdır).

Hiçbirşey yapmıyorum	Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö28, Ö29,Ö31,Ö34,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö4 6,Ö49,Ö50	18
----------------------	--	----

18 katılımcı çokkültürlü eğitimin uygulanması ile ilgili olarak hiçbir şey yapmadığını ifade etmektedir. Fakat bu hiçbir şey yapmadığını ifade eden katılımcı grubun çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak içinkendilerine düşen sorumlulukları ile ilgili tutumlarına ilişkin ifadeler ortaya konulduğunda ortaya çıkan tablo aşağıdaki gibidir.

Katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamları oluşturmak konusunda kendilerine düşen sorumlulukları ile ilgili tutumlarına ilişkin bulgular (Tablo 14'den alıntıdır.)

Hoşgörülü,farklılıklara saygılı,tarafsız,önyargısız,demokratik olmalı ve bu değerleri öğrencilerine de kazandırmalıdır	Ö1 Ö9 Ö15, Ö28,Ö45,Ö29,Ö34,Ö50	
Ayrıştırıcı değil,birleştirici olmalı		Ö7
Sosyal Bilgiler öğretmenin genel kültürü zengin olmalı,çok dilli olmalı, Türk tarihini iyi bilmeli		Ö44,Ö10
Farklı kültürden öğrencilerle etkinlikler yapmalı,alternatif müfredatların hazırlanmasına destek olmalı, STK larla görüşmeli		Ö46,Ö45

Çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için kendilerine düşen sorumlulukları ile ilgili tutumlarına ilişkin ifadeler içinde çokkültürlü eğitim uygulamaları adına hiçbirşey yapmadığını ifade eden Ö14,Ö31,Ö42,Ö43 benzer şekilde eğitim ortamı adına da bir görevinin olmadığını ifade ederek, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim adına durumu daha net ve istikrarlı olarak olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. 14 öğretmenin ise çokkültürlü eğitim ortamları adına daha insan hakları temelinde öğrenme ortamlarını

ifade etmeleri ve çokkültürlü öğrenme ortamlarına olumlu yaklaşımları ilgi çekicidir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin almış oldukları formasyon ve bilgi birikiminin ulusal değerler temelinde insan hakları ve insanı merkeze alan bir yapıda olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

Şüphesiz öğrenme ortamlarının tasarımı içinde çokkültürlü eğitimin inşası eğitimin tüm boyutlarıyla buna uygun planlamalar gerektirmektedir. Öğretmen sorumlulukları dışında öğretim programlarının ve belirlenen etkinliklerin de farklı kültürlerin kendilerini korumalarına uygun şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir. Cırık (2008)'e göre çokkültürlülük, programdaki, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bunun yanında aşağıda sunulan önerilerin çok kültürlü öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde de rehber olabileceği düşünülmektedir

- İşbirliğini desteklemek için farklı grupların birlikte çalışmaları sağlanmalıdır.
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çoklu öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Farklı davranışların, öğrenciler için anlamı öğrenilmelidir.
- Öğrencilerin değerleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- Öğrencilerin ırk ve cinsiyetle ilgili tanımlamalarına yardımcı olunmalıdır.
- Eğitim süreci, kültürel farklılıklara göre değiştirilmelidir.
- Öğrenci ve öğretmenler, toplumun gelişim sürecinde etkin olarak görev almalıdırlar.
- İşbirlikli öğrenme, kültürel olarak farklı öğrencilerin eşit statüde etkileşim ve ilişki geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğretim stilleri, çeşitliliği destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir.
- Sınıf organizasyonu, aktif katılımı ve yenilikçiliği desteklemelidir.
- Ödevler ve çalışmalar, tüm öğrencilerin ortak değerlerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin, okulun toplumsal yapısında kendi kültürleriyle bulunmaları sağlanmalıdır.

- Derslerde çok kültürlü temalar seçilmelidir.
- Çok kültürlülükle ilgili olarak gazete ve dergilerden yazılar getirilmelidir.
- Sınıflar, koridorlar, kütüphane ve medya merkezleri öğrencileri yansıtacak materyallerle dekore edilmelidir.
- Çok kültürlülükle ilgili deneyim yaşamış olan eğitimciler okula/sınıfa davet edilmelidir.
- Çok kültürlülükle ilgili etkinliklere öğrencilerin katılımları desteklenmelidir.
- Çok kültürlü temalarla ilgili radyo/televizyon programları düzenlenmelidir.
- Farklı kültürlere ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda, öğrencilerle birlikte çalışmalar yapılmalıdır.
- Farklı kültürlerden öğrencilerin iletişim kurmalarına destek olunmalıdır. Örneğin farklı ülkelerden sınıflar birbirleriyle bağlantı kurarak video konferans düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler, farklı kültürlerdeki insanlarla ilgili daha somut anlayışlar oluşturabilirler.

Neticede, çokkültürlü eğitim ortamları düzenlenirken, öğretmenler gerek gündelik yaşamda gerekse okul yaşamında bireysel ve kültürel farklılıkların çatışmaya neden olmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışmalı ve farklılığın toplumun gerçeği olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede öğretmenler; okullarda düşünce ayrılıkları olabileceğini, her kültürün kendine özgü olduğunu, bireyler arasında etkileşim ve hoşgörünün geliştirilmesi gerektiğini ve diğerlerini geçmişte olduğundan çok daha fazla hoşgörü içinde kabul etmemiz gerektiğini bilmelidirler.

4.1.6. Kavramsal Doğrulama

Öte yandan araştırma süreci içinde katılımcıların vermiş oldukları cevaplar özellikle de kavramsal olarak soru şekli içermeleri dolayısıyla doğru bilinip bilinmediğine dair de fikir sunmaktadır. Buna göre elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular bilgi ve tutum düzeyinde incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 16’da Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel kimlik kavramına yönelik bilgi düzeylerinin literatür doğrulamasında karşılıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel kimlik kavramına yönelik bilgi düzeylerinin literatür doğrulamasında karşılıklarına bakıldığında “Yaşanılan toplumun özelliklerini taşımak” “Kişinin içselleştirdiği kültür”, “Hem geçmişten gelen hem de geliştirilebilen değerler”, “Kişinin kendini ait hissettiği kültürün değerleri” ifadeleri kültürel kimlik kavramını karşılayabilecek ifadelerdir. Öte yandan , “Doğuştan sahip olunan değişmez bir kavram” ,“Etnik kimlik”, “Bir arada yaşayan grupların kimliği”, Aile kültürü, Geçmişine sahip çıkmak” şeklindeki ifadeler ise hem yanlış ifadeler hemde belirsiz ve tam olarak kültürel kimlik anlamını karşılamayan ifadelerdir. Dolayısıyla 14 katılımcı kültürel kimlik ifadesinin anlamını tam olarak doğru bir şekilde ifade edememektedir. Şüphesiz bu durum çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısını da etkileyen temel unsurlardan biri olarak açıklanabilir.

Tablo16.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Kimlik Kavramına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Literatür Doğrulamasında Karşılıkları

	Katılımcılar	Frekans	
Doğru bilgi	Yaşanılan toplumun özelliklerini taşımak	Ö6,Ö21,Ö24,Ö3,Ö5,Ö8,Ö27,Ö28,Ö32,Ö37,Ö38,Ö39,Ö48,Ö50	14
	Kişinin içselleştirdiği kültür	Ö9,Ö29,Ö36,Ö41,Ö42,Ö47	6
	Hem geçmişten gelen hem de geliştirilebilen değerler	Ö16,Ö25,Ö34,Ö46,Ö49	5
	Kişinin kendini ait hissettiği kültürün değerleri	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö14,Ö20,Ö22,Ö23,Ö30,Ö31,Ö33	11
Muğlak-yanlış ifadeler	Doğuştan sahip olunan değişmez bir kavram	Ö10	1
	Etnik kimlik	Ö13,Ö35,Ö43,Ö44,Ö45	5
	Bir arada yaşayan grupların kimliği	Ö11,Ö17,Ö18,Ö40	4
	Aile kültürü	Ö15	1
	Geçmişine sahip çıkmak	Ö12,Ö19,Ö26	3
Toplam		50	

Tablo17’de Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına yönelik tutumlarının olumlu ve olumsuz yönde şekillendiği görülmüştür. Çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde (39) “birlikte yaşama fikri”, “farklılıklara saygı duyma”, “eşitlik”, “hoşgörü”, “çeşitlilik” “zenginlik” gibi pozitif tutumlar gözlenmiştir. Bu tutumların çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısını doğrudan etkilediği söylenebilir.

Tablo17.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Kavramına Yönelik Algı Düzeyleri

	Katılımcılar	Frekans	
Farklı kültürlerin birarada yaşaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö10,Ö15,Ö16,Ö17,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö26,Ö28,Ö32,Ö33,Ö35,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö49,Ö50	31	
Farklılıklara saygı	Ö5	1	
Çeşitlilik, zenginlik Etkileşim	Ö7,Ö12,Ö19,Ö23,Ö25,Ö31,Ö34	7	
Olumlu Algılar	Ö37,Ö48	2	
Hoşgörü	Ö9,Ö11,Ö36	3	
Toplumsal barış	Ö18	1	
Eşitlik	Ö27	1	
Etnik farklılıklar	Ö13,Ö14	2	
Karmaşıklık	Ö29	1	
Olumsuz Algılar	Öz kültürden uzaklaşmak	Ö30	1
Toplam		50	

Kavrama yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde ise etnik farklılıkları kullanıp kargaşa ortamı yaratılması, öz kültürden uzaklaşılabilmesi ve bu durumun kötüye kullanılabileceği endişesi görülmektedir. 4 katılımcı bu anlamda çokkültürlülük kavramını olumsuz kavramlarla karşılamıştır.

Çok kültürlü eğitimin ne olduğuna ilişkin literatür bilgisi incelendiğinde kavramla ilgili kabul görmüş en kapsamlı tanım şu şekilde yapılmıştır; Çokkültürlü eğitim farklı ırk,

etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarını sağlanmak ve farklı öğrenci grupları arasında diyalog geliştirmeyi amaçlamaktır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, and Stephan, 2001; Cırık, 2008; Bohn and Sleeter, 2000).

4.1.7. Konuya Karşı Algılarının Niteliği (Olumlu- Olumsuz)

Katılımcıların çokkültürlü eğitime karşı algılarının dışında geliştirmiş oldukları tutumun niteliğinin de önemi büyüktür. Zira katılımcının bu eğitim modeline karşı olumlu veya olumsuz bir tavır içinde bulunması onu sınıf ortamında bu modele yaklaştırmakta veya uzaklaştırmaktadır.

Tablo18. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Kavramına Yönelik Algı Düzeyleri

	Katılımcılar	Frekans	
Olumlu Algılar	Farklı kültüre sahip bireylerin aynı ortamda birbirlerini etkilemeleri	Ö1, Ö23	2
	Farklı kültürlerin aynı çatı altında demokratik eğitim alması	Ö3, Ö11	2
	Birarada yaşama kültürü	Ö6	1
	Kültürel zenginlik	Ö8, Ö17, Ö22, Ö19, Ö31, Ö33, Ö34, Ö40	8
	İnsan hakkıdır, olması gerektir	Ö4, Ö14	2
	Eşit eğitim	Ö18, Ö27, Ö32, Ö41	4
	Farklılıkları öğretir	Ö15 , Ö28, Ö38, Ö39, Ö43	5
	Empati yeteneği kazandırır	Ö47	1
	Ulusal değerler korunmak şartıyla olabilir	Ö48	1
	Farklı kültürlerin yaşatılmasına imkan tanıyan eğitim	Ö5, Ö9, Ö12, Ö16, Ö19, Ö24, Ö25, Ö30, Ö35, Ö36, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö49, Ö50	16
Olumsuz Algılar	Anlamsız buluyorum	Ö13, Ö20	2
	Eğitim birliğini bozar	Ö26	1
	Bukalemun gibi renkten renge dönmek	Ö29	1
	Bu sistem için yetiştirilmiş öğretmenler olmalı	Ö37	1
	Ülke geleceğini tehlikeye sokar	Ö7, Ö21	2
	Farklı kültürler öğretilirken devletin kültür politikası bozulmamalıdır.	Ö2	1
Toplam		50	

Tablo18’de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavramına yönelik algı düzeyleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümünün kavrama ilişkin

olumlu tutumlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çokkültürlü eğitim kültürel bir zenginlik olarak görülmüş, farklı kültürlerin birarada yaşaması, farklılıkların yaşatılması, eşit eğitim imkânı gibi olumlu tutumlar gözlemlenmiştir. Ancak 5 öğretmen eğitim birliğinin bozulabileceğini, ülkenin geleceğinin tehlikeye atılacağını, devletin kültür politikasının bozulacağı gibi açıklamalarla çokkültürlü eğitimi olumsuz kavramlarla karşılamışlardır.

Tablo19’da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Türkiye’de çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği noktasındaki bakış açıları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü çokkültürlü eğitimin ülkemizde uygulanabilmesiyle ilgili olumlu tutumlara sahiptirler ancak bir kısmı ise birtakım şartlar dâhilinde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Suistimal edilmediği takdirde, Türkçenin korunması ve farklılıkların kabullenildiği durumlar üzerinde özellikle durulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin 24’ü ise çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliğini olumsuz kavramlarla karşılamaktadır. Bu durum ülkemiz koşullarında etnik ayrılıkların siyasi malzeme yapılabileceği, din konusunda sıkıntılar olacağı, ülke birlik beraberliğinin tehlikeye düşeceği, hoşgörü ortamının oluşmayacağı, ayrışmanın gerçekleşeceği, gâvur âdeti gibi ifadelerle karşılanmıştır.

Olumsuz kavramlar ve ayrışma endişeleri taşıyan ifadelerin daha fazla milli birlik ve bütünlük vurgusu içinde bu reflekse sahip oldukları söylenebilir. Şüphesiz bu durum birlik ve bütünlüğün milli değerlere ve ortak kültüre odaklı ulus devlet anlayışını koruma odaklı bir tarihsel algı içinde devam eden bir bakış açısının karşılığıdır.

Tablo20’de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin anadilde eğitim konusundaki bakış açıları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 18’i anadilde eğitimin temel bir insan hakkı olduğunu, uygulanması gerektiği yönünde olumlu bir bakış açısı sunmuşlardır. Fakat 32’si tüm kültürlere anadilde eğitim uygulandığı takdirde devlet bütünlüğünün ve eğitim birliğinin bozulacağını, ülke bütünlüğünün parçalanacağını, kesinlikle uygulanmaması gerektiği yönünde durumu olumsuz kavramlarla karşılamışlardır.

Tablo19.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Uygulanabilirliği Noktasındaki Algılarının Niteliği

		Katılımcılar	Frekans
Olumlu Algılar	Uygulanabilir	Ö1,Ö7,Ö9,Ö18,Ö27,Ö28, Ö33,Ö38,Ö39,Ö41,Ö47	11
	Farklılıkları kabullendiğimiz takdirde uygulanabilir	Ö4,Ö23,Ö35	3
	Ortak bir vatandaşlık tanımı yapılabilirse uygulanabilir	Ö14	1
	Önyargılar olmazsa uygulanabilir	Ö49	1
	Ortak bir payda olan dilimiz korunursa uygulanabilir	Ö5,Ö48	2
	MEB müfredatına alınmasını isterim.	Ö36	1
	Böyle bir eğitim doğal süreçte yaşanıyor zaten	Ö45	1
	İyi niyet olur, suistimal edilmezse uygulanabilir	Ö12,Ö19	2
	Uygulanabilir uygun ortamlar oluşturulursa	Ö43	1
	Çok zor fakat Suriyeliler için uygulanmalı	Ö44	1
Uygulanabilir fakat sıkıntılar yaşanır	Ö24,Ö46	2	
Olumsuz Algılar	Devletin esas kültürü kaybolabilir	Ö2	1
	Din konusunda sorun çıkabilir	Ö3	1
	Devlet okullarında çok zor	Ö6	1
	Çok gerçekçi değil gavur adeti	Ö10	1
	Üniversitelerin programları buna hazır değil	Ö37	1
	Günümüzde kültür ayrışma unsuru olduğu için uygulanamaz	Ö34	1
	Müfredat düzenlense de sıkıntılar olur	Ö15,Ö21	2
	Konu etnisiteye kayacağı için uygulanamaz	Ö11,Ö16 , Ö30,Ö40	4
	Uygulanamaz zararlı	Ö13,Ö29,Ö20,Ö22,Ö31, Ö42	6
	Ayrışmaya yol açar, ayrıştırıcılık siyasi malzeme yapıldığı için zor	Ö17,Ö25	2
	Ülke birlik ve beraberliğini tehlikeye sokar	Ö26	1
	Demokratik değerler özümsemediği için uygulanamaz	Ö32,Ö50	2
	Düşüncem yok	Ö8	1
Toplam		50	

Tablo20.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Anadilde Eğitim Konusundaki Algılarının Niteliği

		Katılımcılar	Frekans
	Olmalıdır	Ö4,Ö7,Ö11,Ö15,Ö22,Ö28,Ö33,Ö37,Ö49	9
Olumlu Algılar	Temel bir insan hakkıdır fakat ülkemizde kullanılamıyor.	Ö35,Ö50	2
	İnsan hakkıdır ancak ortak dil de herkesçe bilinmelidir Karasızım ama olabilir	Ö1,Ö2,Ö6,Ö9,Ö32,Ö36 Ö12,Ö27	8
	Devlet bütünlüğünü yok edecek bir saçmalaktır.	Ö5	1
Olumsuz Algılar	Eğitimde birlik bozulur, ikinci dil olabilir, eğitim dili ortak olmalıdır	Ö3,Ö29,Ö30,Ö8,Ö10,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19 Ö20,Ö26,Ö34,Ö39,Ö41,Ö47,Ö48	16
	Ülkenin parçalanmasına zemin hazırlar	Ö13,Ö38	2
	Olmamalıdır	Ö42,Ö43,Ö44	3
	Olmamalıdır, seçmeli ders olabilir	Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö31,Ö45,Ö46	7
	Samimi bir ihtiyaç değil siyasi bir malzemedir	Ö14,Ö40	2
Toplam			50

Tablo21’de katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak çokkültürlü eğitime dair herhangi bir uygulama yapıp yapmadıkları konusundaki tutumları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 28’i çokkültürlü eğitime dair uygulama yapılması ile ilgili olarak olumlu duruma olumlu kavramlarla karşılık vermişlerdir. Farklı kültürleri tanıttıklarını, farklılıklara saygı duyulması gerektiğini öğrettiklerini, hoşgörü, demokratik olma gibi değerleri kazandırdıklarını belirtmişlerdir. Olumlu karşılıklar hoşgörü, kabul, zenginlik, birliktelik, birlik, empati, barış, saygı, sevgi farklı dinlere saygı vb. kavramlarla açıklanmaktadır. 21 öğretmen ise bu noktada sistemli bir uygulama yapmadıklarını, özellikle sınav kaygısı yüzünden akademik başarıya odaklandıkları için ve de müfredatın çok yoğun oluşu sebebiyle çokkültürlü eğitime dair uygulama yapılması ile ilgili olumsuz kavramlarla karşılık vermişlerdir. Bu kavramlar bölücülük, ayrışma, milli değerlerden uzaklaşma vb. kavramlardır. Katılımcı öğretmenlerden Ö36’nın söz konusu soruya verdiği ifade ilgi çekicidir.

“Bazı garip eğitim neferleri seçmeli Halk Kültürü dersini bilerek bizlere seçtirmiyorlar, sebebi ise çok komik, yabancı kültürü mü anlatacakmışız... Öncelikle bu zihniyetin aşılması gerekiyor. Çünkü kişi kendi kültürünün değerini ancak kıyaslayacak başka bir kültür bulabildiğinde daha iyi kavrar. Sosyal Bilgiler bilindiği üzere içinde birçok değeri de barındıran bir kültür

hamurudur. Bu hamura şekil vermek ancak zihniyeti açık sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapabileceği iştir. Konularımız her biri kültürün bir parçası, bunları uygulamak istedikçe elbette ki çocuklarda farkındalık oluşacaktır. Ben özellikle derslerimde farklı kültürlerden bahsediyorum zaman zaman bilgisayar destekli öğretimden faydalanarak farklı yer ve kültürdeki insanların yaşam biçimini görsel olarak inceliyoruz”

Dolayısıyla bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı geliştirmiş oldukları olumlu veya olumsuz tutumlara bağlı olarak müfredatta olmasa da kendi inisiyatifleri ile farklı kültürleri anlatma ve anlama çabası içine girdikleri söylenebilmektedir.

Tablo 22’de katılımcılara göre çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için sosyal bilgiler öğretmenlerine düşen sorumlulukla ilgili nasıl bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin 32’si çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için sosyal bilgiler öğretmenlerine düşen sorumlulukları olumlu kavramlarla karşılamışlardır. Özellikle empati duygusunun geliştirilmesi, hoşgörü ve saygı ortamları yaratılması, farklılıkların bir zenginlik olduğunun kavratılması, öğrencilere geçmişle ilgili bilgiler anlatılırken kin ve nefret aşılınmaması, incitici ifadeler kullanılmaması, önyargısız davranmanın öğretilmesi, tarih bilinci verilirken taraf olunmaması, eleştirel düşüncenin geliştirilmesi gibi noktalarda ortak fikirler belirtmişlerdir.

Hatta farklı kültürleri halk kültürü derslerinde kendi çabalarıyla aktarmaya çalıştığını ifade eden Ö36 söz konusu sorudaki ifadeleri de dikkat çekicidir. :”

“Öncelikle geleneksel dar kalıplardan uzak durmalıyız. Ama maalesef bunu aşabilen öğretmen çok az ve insanca bakabilmeyi öğrenmemiz gerek bu bakış çok önemli haberlerde izlediğimiz başka bir ülkede olan can kaybı ya da farklı bir kültürde yetişmiş birinin acısına ortak olabilmeyi başarabilmeliyiz. Dilde değil özde Müslüman olabilmeliyiz ve son olarak şunu söyleyebilirim ki her kim olursa olsun öğretmenin gözüne yansıyan öğrenci bakışının dili, dini, ırkı olmaz, o bakış ki zaten bize bu mesleği vicdanımızla yaptırın güç”.

Ö36’nın bu ifadeleri tam da çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin uygulanacağı atmosferi betimlemektedir. Daha öncede tartışıldığı gibi şüphesiz öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitim yeterliliğinin sunulmasının öğretmen ve yapacağı etkinlikler adına önemi büyüktür. Durum göstermektedir ki verilecek yeterlilik eğitimi yanında ayrıca öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı bakış açılarının da olumlu olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin 8'i ise belirli sebepleri öne sürerek çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi olumsuz kavramlarla karşılamışlardır. Bunlar ders saatlerinin yetersiz oluşu, özellikle doğu bölgesinde çalışan öğretmenlerin bu kazanımları kazandıracak ortamlara sahip olmayışı², devletin ortak bir vatandaşlık tanımı vermeyişi vb. sebepler göstererek olumsuz kavramlarla karşılık vermişlerdir.

Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Çokkültürlü Eğitime Dair Herhangi Bir Uygulama Yapıp Yapmadıkları Konusundaki Tutumlarının Niteliği

	Katılımcılar	Frekans	
Olumlu Algılar	Konu gereği farklı kültürleri öğretiyorum ve olaylara farklı açılardan bakılması gerektiğini gösteriyorum	Ö2,Ö8,Ö12,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö38,Ö39,Ö40	16
	Farklı etnik kökenden öğrencilerin bulunduğu ortamda ders işlerken dinlere ve yaşam şekillerine saygı gösteriyorum	Ö3,Ö16	2
	Yapıyorum fakat tamamen kendi inisiyatifimle	Ö35,Ö48	2
	Spontane geliyor	Ö41	1
	Farklı bölge kültürlerini öğretip yabancılaşmayı engellemeye çalışıyorum	Ö36,Ö37	2
	Empatiyi geliştirici barış ve saygı temelli uygulamalar yapıyorum	Ö47	1
	Farklılıklara saygı duyulması gerektiğini öğretiyorum	Ö5,Ö33	2
	Demokratiklik ve hoşgörü üzerinde duruyorum	Ö11,Ö32	2
	Müfredat yoğunluğu olduğu ve de akademik başarı önemsendiği için yapmıyorum	Ö1,Ö7,Ö30,Ö44	4
	Sistemli bir uygulama yapmıyorum	Ö4,Ö6,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö28,	8
Olumsuz Algılar	Yapmıyorum	Ö31,Ö34,Ö42,Ö43,Ö45,Ö46,Ö49,Ö50	8
	Çokkültürlülüğe değil kültürel zenginliğe inanıyorum	Ö26	1
	Bu saatten sonra bölücülüğe alet olamam	Ö29	1
Toplam		50	

Tablo 22. Çokkültürlü Eğitim Ortamları Yaratmak İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenine Düşen Sorumlulukların Niteliği

²Burada dikkat çekilecek husus Ö18'in doğuda çalışan öğretmenlerin bunu yapabilmesinin mümkün olmamasından bahsetmesidir. Reel olarak düşünüldüğünde çokkültürlü eğitimin asıl gerçekleştirilmesi daha zaruri olan bölge Doğu bölgesidir.

	Katılımcılar	Frekans
Empati duygusu geliştirilmeli, hoşgörü ve saygı değerleri özümsetilmeli, farklılıklarımızın zenginlik olduğu hissettirilmeli	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö17,Ö19,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29,Ö32,Ö33,Ö48,Ö49	16
Hoşgörü içinde tartışma ortamları yaratılmalı	Ö3,Ö12,Ö23	3
Önyaygılardan kurtulmalı, tarih bilinci verilirken taraf olunmamalı, eleştirel düşünce geliştirilmeli	Ö5,Ö27,Ö47,Ö50	4
Değerler eğitimi verilmeli	Ö6,Ö9	2
Kanunlar dışına çıkmadan kültürel zenginliklere dikkat çekmeliyiz.	Ö39,Ö40	2
Tüm kültürlere aynı samimiyet içinde yaklaşmalıyız.	Ö41	1
Farklı kültürdeki öğrencilerle buluşturulup etkinlikler yapılabilir, alternatif müfredatlar hazırlanabilir, STK larla görüşülebilir.	Ö35,Ö46	2
Olumlu Öğrencinin ötekileştirilmeyeceği ortamlar yaratmalıyız	Ö37,Ö45	2
Geleneksel dar kalıplardan uzak durup olaylara insanca yaklaşabilmeliyiz.	Ö36	1
Kültürel kavramları anlatıp, (alt ve üst kimlik) milli bilinç oluşturmalıyız.	Ö34	1
Tarihi olaylar anlatılırken kin ve nefret aşılmalı	Ö7	1
İncitici ifadeler kullanılmamalı	Ö15	1
Bir arada yaşama duygusu kazandırılmalı	Ö16,Ö38	2
Öğretmen gündemi takip etmeli ,Çok dilli olmalı, genel kültür yönünden zengin olmalı	Ö10, Ö26,Ö44	3
Kültürümüzü yaşamamızı sağlayan Atatürk anlatılmalı	Ö20	1
Bir görev düştüğüne inanmıyorum	Ö13,Ö11,Ö31	3
Önce ortak bir anayasa ve vatandaşlık tanımı bekliyorum	Ö14	1
Olumsuz Batıda çalışan öğretmenlerin işi kolay, doğudaki öğretmenlerin işi çok zor	Ö18	1
Çokkültürlü eğitim ortamı yaratılmasına ihtiyaç yoktur.	Ö42,Ö43	2
Ders saatimiz çok yetersiz, böyle bir ortam yaratmamız söz konusu olamaz	Ö30	1
Toplam		50

Tablo 23’de ise katılımcıların cinsiyet değişkenine göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının niteliği görülmektedir.

Tablo 23. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Niteliği

		Cinsiyet(f)		G
		Kadın	Erkek	
Kültürel Kimlik	Olumlu	24	22	46
	Olumsuz	2	2	4
Çokkültürlülük	Olumlu	25	22	47
	Olumsuz	1	2	3
Çokkültürlü eğitim	Olumlu	24	19	43
	Olumsuz	2	5	7
Çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği	Olumlu	11	10	21
	Olumsuz	15	14	29
Anadilde eğitim	Olumlu	7	9	16
	Olumsuz	19	15	34
Çokkültürlü eğitim uygulamaları	Olumlu	18	9	27
	Olumsuz	8	15	23
Çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için öğretmenlere düşen görevler	Olumlu	25	19	44
	Olumsuz	1	5	6

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında çok büyük farklılıkların olmadığı görülse de kadın öğretmenlerin kavrama ve kavramın uygulamalarına karşı daha fazla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Özellikle çokkültürlü eğitime dair herhangi bir uygulama yapıyor musunuz sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha çok olumlu tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 24’de katılımcıların yaş değişkenine göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının niteliği görülmektedir.

Tablo 24. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Niteliği

Yaş Frekans		25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 ve	G
Kültürel Kimlik	Olumlu	5	10	17	10	2	2	46
	Olumsuz	-	-	4	-	-	-	4
Çokkültürlülük	Olumlu	5	10	19	10	2	1	47
	Olumsuz	-	-	1	1	-	1	3
Çokkültürlü eğitim	Olumlu	5	10	17	8	2	1	43
	Olumsuz	1	-	3	2	-	1	7
Çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği	Olumlu	3	5	6	4	2	1	21
	Olumsuz	2	5	13	6	2	1	29
Anadilde eğitim	Olumlu	3	2	6	3	2	-	16
	Olumsuz	3	8	14	7	-	2	34
Çokkültürlü eğitim uygulamaları	Olumlu	5	7	10	4	-	1	27
	Olumsuz	2	3	9	6	2	1	23
Çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için öğretmenlere düşen görevler	Olumlu	5	9	17	8	3	2	44
	Olumsuz	-	-	4	2	-	-	6

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşa göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelendiğinde ise genç öğretmenlerin orta yaş ve üzeri öğretmenlere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Buna iddialı şekilde olmasa da mesleğe yeni başlamanın, meslek hayatının ilk yıllarındaki mevcut enerji ve motivasyonun sebep

olduğu söylenebilse de bunun ayrı bir araştıma konusu olabileceğini vurgulamakta fayda vardır.

Tablo 25’de katılımcıların doğum yeri değişkenine göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının niteliği görülmektedir.

Tablo 25. Katılımcıların Doğum Yeri Değişkenine Göre Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Niteliği

		Doğum Yeri							Frekans
		Marmara	Ege	Akdeniz	İç And.	D.And	G.D.And	Karadeniz	
Kültürel Kimlik	Olumlu	15	4	2	4	8	1	12	46
	Olumsuz	-	1	3	-	-	-	-	4
Çokkültürlülük	Olumlu	15	5	4	4	6	1	12	47
	Olumsuz	-	-	1	-	2	-	-	3
Çokkültürlü eğitim	Olumlu	13	5	3	4	5	1	12	43
	Olumsuz	2	-	2	-	1	1	1	7
Çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği	Olumlu	4	2	2	4	3	-	6	21
	Olumsuz	11	3	4	4	3	1	3	29
Anadilde eğitim	Olumlu	3	2	2	1	3	1	4	16
	Olumsuz	12	3	3	3	5	-	8	34
Çokkültürlü eğitim uygulamaları	Olumlu	12	2	2	3	2	1	5	27
	Olumsuz	3	3	3	1	7	1	5	23
Çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için öğretmenlere düşen görevler	Olumlu	14	5	4	3	7	1	10	44
	Olumsuz	1	-	1	1	1	1	1	6

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğum yerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelendiğinde bölgeler arasında çok büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çokkültürlülük, son dönemde sıkça tartışılan kültürel/politik durumlardan birisidir. Gündemde olmasının temelinde ise, göç olgusunun hayatımıza küreselleşme ile daha fazla nüfuz etmesi ve toplulukların bu yolla farklı kültürlere sahip olmaları ve başkalarıyla iç içe yaşamak zorunda kalmalarıdır. Çokkültürlü toplum farklı kimliklerin birbirlerini karşılıklı olarak kabul ettiği toplumdur. Çokkültürlülük, farklı din, dil, etnisite, kültür ve kimliği kabul eder ancak çokkültürlülükte farklı hukuki yapıların kabul edilmediği görülebilir. Bu yüzden çokkültürlülüğün hukuk, siyaset, din ve eğitim gibi alanlardaki ilişkileri devletlere ve kültürlere göre anlam ve farklı boyutlar kazanmaktadır.

Tüm dünyada ve birçok ülkede artık farklı kültür, din, kimlik ve milletten insanlar artık birlikte yaşamaya başlamışlardır. Küreselleşmeyle birlikte tüm farklılıklar birbirleriyle kolayca karşılaşılabilmekte ve tüm kültürler daha kolay iletişim kurabilmektedir. Gittikçe büyüyen ülkelerde çeşitlenen farklılıklarla, dünya küçülmekte ama farklı kültür ve kimlikler bir arada yaşamak için genelde çokkültürlülük noktasında birleşmektedirler. Farklı dinlerin, kimliklerin, ırkların yani tüm farklı kültürlerin birlikteliği temelinde anlam kazanan çokkültürlülüğün amacı birlikte tüm kültürlerin çatışmasız yaşamasıdır.

Tarih boyunca toplumların ekonomik sebepler yeni pazar arayışları, sömürgecilik vb. durumlar itibariyle birbirlerine karşı hep bir önyargılı bakış içinde oldukları görülmektedir. Çokkültürlülük tam da bu noktada farklılıkların çatışmasını ve kutuplaşmayı önlemek için bir alternatif olarak değerlendirilmektedir. Kültürlerin

birbirleriyle girdikleri iletişim artık çatışma ile değil uzlaşma ve diyalog yolu temellendirilmelidir. Daha iyi bir dünya adına farklılıkların kabulü belki de en önemli süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde artık kültüre sadece etnik açıdan bakılması durumu da değişim göstermektedir. Buna göre kişilerin dinsel, cinsel veya statü farklılıkları da kültürel farklılıklar olarak da kabul görmeye başlamıştır. Bu algı hemen hemen son on yıllık süre içerisinde doğmuş ve akademik anlamda da kabul görmüştür. Henüz kültürün toplumlar tarafından bu kadar geniş boyutta benimsenmediği görülmektedir. Kültür eşittir toplum ifadesi de bunu doğrular niteliktedir. Kültürel kimliğin kabulü aynı zamanda farklı kimliklerin ayrımcılığa maruz kalmamasını sağlayacak bu da toplumsal çatışma ortamını bertaraf edecektir.

Kültürün aktarımının ve devamının sağlandığı temel alanlardan birisi olarak eğitim olgusu da çokkültürlülük eğilimi karşısında belli bir yenilenme sürecinden geçme durumuna gebe kalmaktadır. Eğitim, bir toplum içinde yaşayan tüm bireylerin faydalanabilecekleri bir hak olarak farklı kültürel kimliklerin yaşadığı bir ortamda yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç duymaktadır.

Herkes eğitim verilmesi ilkesi, cinsiyet, renk, ırk, dil, din, köken, yaş gibi unsurlarda farklılık gözetilemeyeceğini kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Cinsiyeti, etnik ve dinsel kimliği ne olursa olsun, herkes kendini geliştirme hakkına sahiptir. Bunun yanı sıra, eğitim ortamı, bireyin kendini, yaşayarak, deneyimleyerek, uygulayarak oluşturmasına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Eğitimde ayrımcılık politikalarının ya da uygulamalarının önüne geçilmesinde çokkültürlülük tartışmaları öne çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim, müfredat ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi yönünden, öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandıran bir eğitim olarak görülmelidir (Parekh, 2002). Eğitim, aynı zamanda öğrencileri farklı görüşlere, inanç sistemlerine ve farklı deneyimleri ortaya koyma, meşruiyet kazandırma durumlarına açmalıdır. Burada önerilen öğrencinin farklı kültürleri eşit konumda ancak birbirinden farklı olarak görebilmesini ve hissedebilmesini sağlamaktır. Bu his içinde insani tüm süreçleri barındıran bir lükse de sahip olması beklenir ki bunlar insan hakları,

demokrasi ve farklılıkların kabulü, ortak konsensüs alanları yaratma vb. olarak sıralanabilir.

Çokkültürlü eğitim özellikle göç alan toplumlarda toplumun kendi karakteristiğine bağlı olarak uygulanmaya çalışılmaktadır. Dünyada gerek teknoloji, gerek askeri, gerekse eğitim alanında ilerleme yolunda çaba harcayan ülkeler son yirmi yıl boyunca çok kültürlü eğitimi gündemlerinde tutmuşlar ve bu eğitime geçiş yapmışlardır.(Aydın, 2013). Çokkültürlü yapıya sahip olan bu ülkeler (Amerika, İsviçre, İsveç vs.), kendi içlerinde yaşadıkları etnik ve kültürel sorunları çok kültürlü eğitim sayesinde çözüme ulaştırma gayreti içindedirler.

Çokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayırım yapmadan eşit eğitimi sunmak ve kültürel olarak farklı grupların kendi kültürel pratiklerini korumalarına yardımcı olmaktır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere diğerlerine saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Öte yandan çokkültürlülük eleştirileri içinde çokkültürlülüğün aşırı liberal bakış açısından besleniyor olması bu da eğitimde muhafazaka ve kültürü koruyucu çizginin dışına çıkılması endişesini yaratabilir.

Çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin bu denli gündeme gelmesi özellikle de Türkiye örneğinde de yoğun Suriyelilerin göçü ve onlarla ilgili düşünülen entegrasyon çalışmaları kapsamında önem kazanan bu çalışmada Kocaeli ili örneğinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algıları ortaya konmaya çalışılmış ve durum betimlemesi yapılmıştır. Cevapların nitel olarak analiz edildiği çalışmada söz konusu kavramların bilgisi yoklanmış ve belirlenen kategoriler üzerinden çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısı değerlendirilmiştir. Buna uygun olarak sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların % 68'inin çokkültürlülüğü farklı kültürel öğelere sahip kişilerin, grupların birlikte yaşaması olarak algıladıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların % 22'sinin ise zenginlik kavramında birleştiği görülmektedir. Çokkültürlülüğün onlarda çağrıştırdığı kavramlar ise kültürel zenginlik, çeşitlilik, çok seslilik, hoşgörü, etkileşim sağlama olmuştur. Katılımcıların %10'u ise çokkültürlülüğü kültürel yozlaşma, karışıklık, etnisite, bireyin kendi kültürel özelliklerini kaybetmesi olarak değerlendirmişlerdir. Denilebilir ki katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlülük algısı olumlu yöndedir.

Çokkültürlü eğitim algısı noktasında ise 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. Çokkültürlü eğitimin onlarda çağrıştırdığı kavramlar ise farklılıkların farkındalığı, eşitlik, hoşgörü, empati, demokratiklik, çok seslilik, çoğulculuk, etkileşim, değerler eğitimi olmuştur. % 10'u ise öğretmen ise çokkültürlü eğitimi anlamsız ve riskli bulduğunu ifade etmiştir. Bu sistemle ülkenin eğitim birliğinin bozulacağını, milli kültür politikasının zarar göreceğini ve ülke geleceğinin tehlikeye düşeceğini ifade etmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun çokkültürlü eğitim algısı olumlu yönde olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitime dair olumlu ifade ve tutumların ortaya konduğu çalışmada bu eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili düşünceler ise farklılaşmaktadır. Buna göre öğretmenlerin % 30'u çokkültürlü eğitimin uygulanabileceğini hatta uygulanması gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. %18 'i ise birtakım şartlar yerine getirilirse çokkültürlü eğitimin uygulanabileceğini söylemiştir. Bu şartlar ise:

Önyargıların ortadan kalkması,

hoşgörü ve farklılıklara saygı kavramlarının toplumda yerleşmesi ,

etnisite konusunun siyasi malzeme olmaktan çıkarılması vb. şeklindedir.

Katılımcıların % 36'sı kesinlikle uygulanabilir olmadığını bunun ülke birlik ve beraberliğini tehlikeye sokacağını, ayrılmaya yol açacağını, din konusunda sıkıntılar yaşanacağını hatta ülkemizde demokratik değerlerin hala özümsemediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların % 16'sı ise uygulanmasının büyük problemleri beraberinde getireceği yönünde endişeler taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu konunun öğretmenlerde çağrıştırdığı kavramlar ise farklılıklara saygı, evrensel değerler, ayrışma, hoşgörü, etnisite, önyargı, barış ve demokrasi olmuştur.

Katılımcıların anadilde eğitim algısı noktasındaki düşünceleri ise % 56'sının anadilde eğitim yerine anadilin sadece seçmeli ders olabileceği, aksi halde eğitim birliğinin ve devlet bütünlüğünün bozulacağı, ortak bir devlet dilinin mutlaka olması gerektiği yönündedir. Katılımcıların % 12'si kesinlikle anadilde eğitim olamaz şeklinde ifadeye ulaşmışlardır. Öğretmenlerin % 4'ü ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öte

yandan katılımcı öğretmenlerin % 28'i anadilde eğitimin temel bir insan hakkı olduğunu ve mutlaka uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Anadilde eğitimin katılımcılarda çağrıştırdığı kavramlar ise ulusal dil, evrensel hak, çeşitlilik ve ayrışma olmuştur. Özetle öğretmenlerimizin anadilde eğitim algısı ortak bir devlet dilinin mutlaka olması gerektiği yönündedir.

Çokkültürlü eğitim uygulamaları yapılma durumları ile ilgili olarak da öğretmenlerin % 64'ü çokkültürlü eğitim konusunda özel bir uygulama yapmadıklarını, müfredat gereği özellikle 5. sınıflarda ülkemizdeki farklı kültürleri tanıttıklarını, bazı evrensel değerleri öğrettiklerini ancak bunların tamamen spontane ve kendi inisiyatifleri doğrultusunda geliştiğini belirtmişlerdir. Fakat katılımcıların % 36'sı bu konuda hiçbir uygulama yapmadıklarını ifade etmişler ve hatta okul yönetimince sınav başarısının önemsendiğini bu sebeple de bu tür uygulamaları yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Konuya tamamen olumsuz yaklaşan bu durumu ayrımcılık olarak nitelendiren öğretmenler de mevcuttur. Bu bağlamda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarından yeterince haberdar olduklarını da söylemek güçtür.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algıları noktasında öğretmenlerin % 88'i evrensel değerleri mutlaka benimsetmeye çalıştıkları yönünde fikir birliğindedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 12'si bu hususta bir sorumluluk düştüğüne inanmadıkları görülmektedir. Konunun olumlu olarak değerlendiren katılımcı öğretmenlerde çağrıştırdığı kavramlar farklılıklara saygı, zenginlik, hoşgörü, önyargısızlık, eşitlik, demokratiklik, değerler eğitimi, milli bilinç, barış, hümanizm, tarafsızlık, eleştirel düşünme ve empatidir.

Genel olarak katılımcı Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin çoğunluğunun çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutumlarının olduğu fakat mesafeli yaklaştıkları görülmüştür. Özellikle çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği noktasında olumsuz yargıların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında yeterliliklerinin de sorgulandığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair uygulamalardan haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitim programlarında çok kültürlü eğitimi destekleyecek kazanımlar, ders etkinlikleri, öğrenme modelleri, atölye çalışmaları vb. yer verilmelidir. Özellikle

yetiŖecek sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde çok kültürlü farkındalık bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Öğretmenlik görevini yürütmekte olanlara ise süreç dâhilinde hizmet içi eğitim yoluyla bu farkındalık kazandırılabilir. Bu yönde eğitim sistemimizdeki mevcut öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirecek proje vb. çalışmalara yer verilmelidir.

Çokkültürlü eğitimin uygulamalarının ve buna uygun eğitim ortamlarının tasarlanmasının temel sorumlusu hiç şüphesiz hükümetlerin ilgili eğitim organlarıdır. Bu model eğitimin toplumsal yapı için uygunluğu da benzer şekilde toplumların kendi özgün durumlarına bağılı olarak deęiŖebilecektir. Göç alan toplumlarda ise bu durum daha zaruri bir görünüm arz etmektedir. Şüphesiz ülkemize gelen yoğun Suriyeli göçü Türkiyenin de çokkültürlü eğitimi gündeme taşımaya durumu tetiklemektedir. Çokkültürlü eğitim literatürde belirli bir model tasarımı içinde sunulmuş olsa da ülkelerin kendi özgün durumları ve göç alma durumlarına bağılı olarak planlanıp tasarlanabilmektedir. Bu bağlamda Türkiye kendi özgün çokkültürlülük modelini inşa edebilmelidir. Bu inşa süreci milliyetçi çizgiyi daha muhafazakâr şekilde benimsemiş grupların kaygısı olan ayrımcılığa, bölücülüğe yer vermeyecek şekilde hazırlanacaktır. Zaten çokkültürlü eğitim doğası gereği farklı kültürlerin tanınmasına olanak veren fakat aynı zamanda bu kabulüyle kuşatıcı ve kucaklayıcı bir form içermektedir.

Öte yandan bu çalışma göstermektedir ki çokkültürlü eğitimin taşıyıcısı hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Özellikle de en başta ilköğretim seviyesindeki sosyal, kültürel yapının aktarımını yapan alan olarak sosyal bilgiler öğretmenleridir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenleri aynı zamanda ilköğretim öğrencisine içinde bulunulan toplumsal yapının sosyolojik gerçeklerini de aktaran konumdadırlar. İşte bu sosyolojik gerçeklik içinde uzlaşma, demokrasi kültürü, hoşgörü, birlik ve beraberlik ruhu, farklılıklar temelinde birlik zihniyetini kazandıracak olan da sosyal bilgiler alanını aktaran eğitimcilerdir. Çalışmada da tartışıldığı gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi uygulayabilecek formasyonlarının olmaması, kendi eğitimlerinde buna uygun herhangi bir bilgi birikiminin sunulmamış olması söz konusudur. Çokkültürlü eğitim uygulamaları noktasındaki bu yetersizlik çokkültürlü eğitimin uygulanamaması konusundaki en temel engellerden biri olarak görülmemelidir. Burada öncelikli olan o toplumun çokkültürlü eğitime uygun program tasarımlarının olması durumudur. Bunun

yanısıra öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürcülük algısına karşı da algılarının olumlu olması gerekmektedir. Yani öğretmenlerin bu tür bir eğitime karşı duyuşsal hazır bulunuşluklarının olması belkide en asli unsur olarak ifade edilebilir. Zira duyuşsal olarak hazır bulunuşluk öğretmenlerin hem çokkültürlü eğitim programına uygun olarak davranıp hem de kendi insiyatiflerinde örtük program dâhilinde de bu bilinci kazandırmalarını sağlayacaktır. Bu anlamda çalışmada da bir noktada öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime karşı duyuşsal olarak hazır bulunuşlukları da ortaya çıkarılmıştır.

Dolayısıyla Türkiye'nin kendi kültürel çeşitliliği içinde ve kendi otantik yapısına bağlı olarak son dönemde aldığı göç ve bu göçün kalıcılığı da göz önünde tutularak çokkültürlü eğitim programı tasarlanabilir ve bu program dâhilinde mevcut sosyal bilgiler öğretmenlerine bu eğitim tasarımı ve yeterlilikler kazandırılabilir. Aynı zamanda küreselleşme ve göçün gelecekte daha hızlı yol alacağı hesaba katıldığında çokkültürlü eğitim ve uygulamaları literatürdeki teorik zemini ve dünyadaki uygulamalarıyla mevcut eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına da aktarılmalıdır. Gelecek planlamaları içinde bu eğitimin farkında öğretmenler yetiştirmek çağa daha uygun hareket edip olası durumlara karşı önlem alabilme adına gerekli olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, O. (2008). *Bariş İçinde Bir Arada Yaşamanın Hukuki Zemini*. İstanbul: 12 Levha Yayıncılık.
- Akdoğan, A. (2004). *Sosyal Değişme ve Din*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Akıncı Çötök, N. (2010). *okkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, H. Kadayıfçı, H. ve Atasoy, B. (16-18 Eylül 2002). Yapılandırıcı Yaklaşımın Kimyasal Denge Kavramının Anlaşılması Üzerine Etkisi. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi-5*. ODTÜ, Ankara.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Yayını*. C.6, S.2.s.15-24.
- Alemdar, K. ve Erdoğan, İ. (1994). *Popüler Kültür ve İletişim*. Ankara: Ümit Yayınevi.
- Alemdar K. ve Kaya, R. (1983). *Kitle İletişiminde Temel Yaklaşımlar*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Altaş, N. (2005). Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları için Bir Deneme. *Kültürel eşitlilik ve Din* (Ed. R. Yılmaz). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Altaş, N. (2003). *okkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslanoğlu, Rana A. (1998). *Kent, Kimlik ve Küreselleşme*. Bursa: ASA Yayınları.
- Aşkun, C. İ. (1990). "Kültürel İletişim Politikası", 2. Millî Kültür şurası Bildirileri, 5-8 Aralık 1989, C.1, s. 29-34, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Ataay, F. (2003). Tarihsel Süreçte Azgelişmişlik ve Demokrasi, *Praksis*, S.10, s.137-138
- Atilla, G. (2007). *Erillik/Dişillik Boyutunun Empatik Beceri ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aycan, Z. (2000). *Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydıntan, B. (2005). Çokuluslu İşletmelerde Kültürel Çeşitlilik ve Etkileri (Der. O.A. Seymen ve T. Bolat), *Küreselleşme ve Çokuluslu İşletmecilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağlı, M. ve Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü Vatandaşlık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bahar, H. İ. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bakan, İ. Bedestenci, H. Ç. ve Büyükbese, T. (2004) *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü, Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Balı, A.Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet-Öteki İle Barış İçinde Yaşamak*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Barth, F. (2001). *Etnik Gruplar ve Sınırları*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1987). *Eğitime Giriş*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bauman, Z. (1998) *Küreselleşme*. Ankara: Ayrıntı yayınları.
- Berger, P. (2003). Küreselleşmenin Kültürel Dinamikleri. (Ed. P. Berger ve S. Huntington), *Bir Küre Bin Bir Küreselleşme* (Çev. A. Ortaç). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Bilgin, N. (1999). *Kolektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bingöl, D. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Birand, K. (1961). Din Kavramının İncelenmesi Hakkında. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Ankara: C.XIII,
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (6)
- Cırık,İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education). 34, s.27-40

- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, Z. (2013). Anadilde Eğitim: Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri. *SETA Perspektif*, S.21, Ekim.
- Çoban, S. (2005). *Küreselleşme Ulus-Devlet Azınlıklar ve Dil*. İstanbul: Su Yayınevi.
- Çölmek, A. (1998). Eğitimde Bugünkü Durum ve İlköğretimde Yeniden Yapılanma Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S. 15
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4 (S.7)s.1453-1475*
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. (Çev. T. Akıncılar), İstanbul: İletişim Yayınları.
- DPT, (2001). Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara: Yayın No.2268.
- Eğinli, A. T. ve Çakır, S. Y. (2011). Toplum Kültürünün Kurum Kültürüne Yansıması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 3 (2),
- Eliade, M. (2003). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi I*. (Çev. A. Berktay) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Emiroğlu, K. ve Suavi, A. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Er, H. ve Şahin, M. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Biyografi Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (1)

- Er, İ. (1998). *Din Sosyolojisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: Miad Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1999). Popüler Kültür: Kültür Alanında Egemenlik ve Mücadele, (Der. N. Güngör), *Popüler Kültür ve İktidar*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Ergun, D. (2000). *Kimlikler Kıskaçında Ulusal Kültür*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergün, M. ve Ergezer, B. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eriksen, T. (2004). *Etnisite ve Milliyetçilik; Antropolojik Bir Bakış* (Çev. E. Uşaklı). İstanbul: Avesta Yayınları.
- Eroğlu, F. (2010). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: *Eğitim Dergisi*. S.13.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Foucault, M. (2004). *Felsefe Sahnesi*. (Çev. I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gül, H. (2001). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Dergisi*. C.3.S.1.s.225-241
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programların Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gümüšoğlu, F. (2001). *Eğitim Materyallerinde Cinsiyetçi Öğeler*. Panel Bildirileri Kadının Statüsü ve Soruları Genel Müdürlüğü
- Günay, Ü. (1998). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Güneş, S. (2001). *Medya ve Kültür, Sessiz Yığınların Kültürel İntiharı*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güngör, E. (1980). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (1984). *Kültür Konusu ve Sorunlarımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1972). *İnsan ve Kültür: Antropolojiye Giriş*. Ankara: Sosyal Bilimler derneği Yayınları.
- Habermas, J. (1993). *Kamusal yaşamın Yapısal Dönüşümü*. (Çev. T. Bora ve M. Sancar). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (1992). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım ve Yayıncılık.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations, Software of the Mind*. London: McGraw-Hill
- Horney, K. (1980). *Çağımızın Tedirgin İnsanı*. (Çev. A. Yörükan), İstanbul: Tur Yayınları.
- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- İnanç, Z. (2004). *Uluslararası Belgelerde Azınlık Hakları*. Ankara: Ütopya Yayınevi. s.16
- İnsel, A. (2000). "Önsöz" Ernesto Laclau, *Evensellik, Kimlik ve Özgürleşme*. (Çev. E. Başer), İstanbul: Birikim Yayınları.
- İşçi, M. (2000). *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve Kaynakları*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kara, H. (2009). *Yönetsel ve Örgütsel Değerler*. Kütahya: ÜçMart Basımevi.

- Kaymakcan, R. (2006). *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kehrer, G. Aktay, Y. ve Köktaş, M. E. (1998). *Din Sosyolojisi*. (Çev. S. Yüksek) İstanbul: Vadi Yayınları.
- Kızıloluk, H. (2001). Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay ve Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi SBE Dergisi*, 15 (1), Mayıs
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kongar, E. (1994). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köse, S. Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*. 7 (1), Celal Bayar Üniversitesi İİBF, Manisa
- Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve Din*. İstanbul: Ayıışığı Kitapları.
- Kurt, İ. (2002). *Psikolojiden Kültüre*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Gazi Üniversitesi, Ankara: İletişim Fakültesi Matbaası.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık*. (Çev. A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. (1992). *Alman İdeolojisi (Feuerbach)*. (Çev. S. Belli), Ankara: Sol Yayınları.
- MEB, (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mutlu, E. C. (1999). *Uluslararası İşletmecilik*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Nohl, A.M. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nutku, U. (2002). İnsanın Kültür Varlığı. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 26 (2)
- Oktay, M. (1996). *Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.

- Oran, B. (2001). *Küreselleşme ve Azınlıklar*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Oskay, Ü. (1999). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1991). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Önder, A. T. (2007). *Türkiye'nin Etnik Yapısı, Halkımızın Kökenleri ve Gerçekler*. İstanbul: Fark Yayınları.
- Özdemir, S. (1998). *Medya Emperyalizmi ve Küreselleşme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E. (1994). *Sosyolojiye Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek* (Çev. B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk Kimliği*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:X, Sayı:1,352-372
- Sabuncuoğlu, Z. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sargut, S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Smith, A. D. *Ulusların Etnik Kökeni*. Ankara: Dost Yayınları. s.124
- Soydaş, A.U. (2001). *Çokuluslu İşletmelerde Kurum Kültürü ve Halkla İlişkiler Uygulamaları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE
- Sönmez, N. (2003). Polis Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Temel Esaslar. *Polis Dergisi*, S.34, Ankara: EGM Yayınları.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şerif, M. ve Şerif, C. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- T.C. Anayasası, Kanun No. 2709, <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf>
- Tacar, P. (1996). *Kültürel Haklar Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. Gündoğan Yayınları.
- Taşkın, E. (2001). *İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme*. İstanbul: Papatya Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, C. (1996). Tanınma Politikası (Çev. Y. Salman), *Çokkültürcülük* (Haz. A. Gutmann), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tertemiz, N. ve Çakmak, M. (2000) .Bütünleştirilmiş Program Modelleri ve İlköğretim Matematik Dersi. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzioğlu, S. (2007). *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Tok, N. (2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tortop, N. (1989). *Personel Yönetimi*. Ankara: İlksan Matbaacılık.
- Turhan, M. (1969). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1997). *Beşeri Coğrafya*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Tüysüz, S. (2012). *Sosyal Bilgiler 4, Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Unutkan, G.A. (1995). *İşletmenin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Ünal, I. (2003). “İlköğretim Okullarında Demokratik Okul Ortamının Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı” *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Eğitim-Sen, Ankara
- Üstel, F. (1993). “Eritme Potasından Çokkültürcülüğe” *Toplum ve Bilim*, S.62
- Varış, F.(1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev. E. Başer), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yanık, C. (2011). Birlikte Yaşama Yolları: Liberalizm ve Çokkültürcülük. *Kırıkkale Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü dergisi*, Temmuz, cilt:1, sayı:2
- Yaşar, Ş. (14-16 Kasım 2005).“4. ve 5. “Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Bilim Okur-Yazarlığı Açısından Analizi.” *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zuckerman, P. (2002). *Din Sosyolojisine Giriş*. (Çev. İ. Çapçioğlu ve H. Aydınalp) Ankara: Birleşik Kitabevi Yayınları.

EKLER

EK 1:GÖRÜŞME FORMU

Bu çalışma bilimsel amaçlı olup “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki görüşlerini” ortaya koymak amacıyla yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Sorulara istediğiniz şekilde cevap verebilirsiniz. Samimi tutumunuz araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Bilimsel bir çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

Özgül Bahadır (Sos Bilg. Öğrt, Y.Lis
öğrencisi)

Cinsiyet: **Yaş:** **Meslekteki Yıl (kıdem):** **Doğum yeri:**

1. **Kültürel Kimlik Kavramı sizin için ne ifade ediyor?**
2. **Çokkültürlülük sizin için ne anlama geliyor?**
3. **Çokkültürlü eğitim sizin için ne anlama geliyor?**
4. **Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin uygulanabilirliği noktasında ne düşünüyorsunuz?**
5. **Farklı kültürel kimliğe sahip öğrenciler için anadilde eğitim için ne düşünüyorsunuz?**
6. **Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitime dair herhangi bir uygulama yapıyor musunuz?**
7. **Sizce çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için Sosyal bilgiler öğretmenine düşen görevler nelerdir?**

ÖZGEÇMİŞ

05.09.1977 tarihinde Denizli'nin Tavas ilçesinde doğdu. İlkokulu , ortaokulu ve liseyi Denizli'de bitirdi. Lisans öğrenimini 1999 yılında Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. 1999 yılı Kasım ayında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak Kocaeli'de göreve başladı. Hâlen İzmit Şehit Selçuk Gökdağ Ortaokulu'nda görevini sürdürmektedir. Hakan Bey'le evlidir. Çağan Batu isminde bir erkek, Defne Nil isminde de bir kız çocuk annesidir.

E-posta adresi: ozgulbahadir@hotmail.com