



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Attitudes and Views of Teachers on Multicultural Education: Example of Social Studies Lesson

Nursedada Teymur
Adem Beldağ

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1131534

Received: 16.06.2022

Revised: 12.10.2022

Accepted: 27.02.2023

Keywords:

Social Studies Teacher,
Primary School Teacher,
Multiculturalism,
Multicultural Education

Abstract

The aim of this study is to evaluate the attitudes and views of social studies and primary school teachers about multicultural education as they are mainly in charge of teaching social studies in elementary education. It was designed as a mixed-method model combining quantitative and qualitative research methods. The research pattern was explanatory sequential mixed-method design since quantitative data collection was applied as the primary method and then qualitative data were used to back up the quantitative data. The study group consisted of social studies and primary school teachers working in Erzurum, a medium-size city in the central northeast of Turkey. Quantitative data were collected through the "Teachers' Multicultural Education Attitude Scale" and qualitative data were collected with the "Semi-Structured Interview Form" developed by the researcher. The quantitative data were analyzed through t-Test, One-Way Analysis of Variance and Kruskal-Wallis-H Test, while descriptive analysis technique was performed to analyze the qualitative data. As a result of the quantitative analysis, the teachers were found to predominantly have positive views on multicultural education. As for the qualitative results, the teachers were seen to have various prejudices and deficient knowledge about multicultural education. In light of the findings, it is recommended to write educational content to increase teachers' awareness of multicultural education.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1131534

Yükleme: 16.06.2022

Düzelme: 12.10.2022

Kabul: 27.02.2023

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler Öğretmeni,
Sınıf Öğretmeni,
Çokkültürlülük,
Çokkültürlü Eğitim,

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Çalışmada başta nicel verilerin toplanıp ardından nitel verilerle araştırma sonuçlarının desteklendiği açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Erzurum ilinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel veriler "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" testi ile nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan nicel verilerin analizinde t-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Kruskal-Wallis-H Testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin daha çok olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli ön yargıları ve bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik farkındalıklarını artıracak eğitim içeriklerinin hazırlanması önerilebilir.

Sorumlu Yazar : Adem Beldağ, Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, adem.beldag@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 000-0002-3482-4273

Yazar 2: Nurseda Teymur, Uzman, Türkiye, teymur.seda25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7975-3739

Alt Bilgi: Bu makale, Nurseda Teymur'un, Doç. Dr. Adem BELDAĞ danışmanlığında "Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi (Erzurum İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atıf için: Teymur, N. & Beldağ, A. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-40.

Giriş

Çokkültürlülük, küreselleşme, bilimsel ve teknolojik değişmeler ve gelişmeler, göç, vb. etkisiyle günümüzde sık sık karşılaştığımız bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram ile birlikte kültür, çokkültürlü, çokkültürlü eğitim gibi kavramların da önemi artmış ve sıkça tartışılmaya başlanmıştır. Bu noktada öncelikle kültür kavramının anlaşılması çokkültürlü toplum yapılarını doğru anlama bağlamında önemlidir.

Kültür insanların “beslenme, giyim-kuşam, iletişim şekli, değer sistemi vb.” pek çok unsurun yaşama yansımalarını ifade eder (Göçer, 2012). Eröz (1992) kültür kavramının milletlerin değer sistemiyle, duygularıyla ilişkili olduğunu belirterek şunları söyler: “...bir milletin veya bir topluluğun bir insan cemiyetinin ihtiyaçlarını, her husustaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere nesiller boyu yarattığı değerler sistemi, duygular bütünüdür.” “Bir ulusun maddi ve manevi değerleri, bütün sanat etkinlikleri, inançları, örf ve adetleri ile anlayış ve davranışlarının, toplamı o ulusun kültürüdür (Özdemir, 1998)”. İnsanların ortak değer yargıları ve benimsedikleri davranış biçimleri anlamına da gelen kültür kitleler içinde çıkabilecek olası sorunların çözümünde son derece önemli bir yere sahiptir. Sorunları çözmesinin yanı sıra kültürün en önemli özelliğinden biri de toplumları birleştirici etkisidir. Dil, din, örf ve adetler, ortak yaşam şekilleri kültürün birleştirici öğeleridir denilebilir.

Göç, iltica vb. sosyolojik gerçeklerin yanı sıra iletişim ve ulaşımın gelişmesi ile toplumlar artık çokkültürlü yapılar haline gelmiştir. Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (American Psychology Association [APA], 2003). Parekh (2000) hemen hemen bütün toplumların etnik çeşitliliğe sahip olduklarını ve ilerleyen yıllarda toplumların giderek artan oranda etnik çeşitlilik süreci içerisine gireceklerini belirtirken çokkültürlülüğü “Bir grup insanın kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu anlamalarında, bireysel yaşamlarını düzenlemekte sergiledikleri toplumsal çeşitlilik bağlamında kültürle kaynaşmış hem kültürel hem de kültürden kaynaklanmayan tüm farklılıkların varlığı” olarak tanımlamıştır. Ramsey (2018) çokkültürlülüğü kişisel farklılıklardan sosyal ve toplumsal bağlama kadar çok daha geniş bir kapsamda ele almıştır. Bahsedilen bu çeşitliliklerin bir arada yaşamasını ifade etmesi bakımından çokkültürlülük birleştirici kavram olarak görülebilir. Walter C. Parker (2002) Farklılık ve birliğin bir arada olması gerektiğini bu iki unsurun ayrışmasının hegemonya veya ulus devletin çatlamasına yol açacağını ifade etmiştir. Bu durumu “Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” (Parker, 2002: 133) ifadesiyle açıklamıştır.

Tarihsel sürece bakıldığında farklı milletlerden geniş kitleleri içinde barındırdığından imparatorluklar çokkültürlülüğün en bariz örneğini ortaya koyarlar (Çınar, 2010). Osmanlı Devleti rengi, dili, dini, etnik ve kültürel yapısı farklılık arz eden, birbirinden oldukça farklı bir tebaaya sahip olmuştur. Osmanlı Devleti toplum içindeki etnik, kültürel, dinsel, açıdan farklılıklara sahip olanları

zenginlik olarak görmüş ve onlara rahat bir yaşam alanı tanımıştır. Aynı dönemde öteki devletlerde farklılıkları dolayısıyla baskı altında kalan aşağılanan, hatta işkence gören grupların, bu baskıdan kurtulmak için göç ettiklerinde, sığınma talebinde buldukları ilk yer Osmanlı Devleti olmuştur (Anık, 2012). Osmanlı Devleti tek bir tebaa olarak gördüğü bu farklılıklara karşı hiçbir zaman asimilasyona yanaşmamış ve farklı gruplar devlete uzun süre boyunca bağlı yaşamışlardır (Kaya, 2013). Fransız İhtilali ile hızla yaygınlaşan ulusçuluk akımı, Osmanlı Devleti'nin çokuluslu yapısını tehdit etmiş ve bölünme korkusunu da beraberinde getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet olarak kurulmuş olmasına rağmen Osmanlı'nın çokkültürlü toplumunu ve yıkılış döneminin parçalanma korkusunu da devralmıştır. Günümüzdeki durum incelendiğinde ise Türkiye Cumhuriyeti'nin miras aldığı bu çokkültürlü yapıyı sevgi, saygı ve hoşgörü temellerinde sürdürdüğü açıkça görülmektedir (Kaya, 2014). Türkiye Avrupa ve Asya kıtasını birleştiren önemli bir konuma sahip olup gerek kendi bünyesindeki farklılıklar gerekse göç sonucu oluşan farklılıklarla asırlardır çeşitli kültürlere ev sahipliği yapmaktadır (Karaca, 2018).

Farklılıkların tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin eşit imkânlardan faydalanmasını, kültürel çeşitliliğe saygı duyulması ve korunması, farklı kültürlerde yaşama becerisi ve çokkültürlü yeterlik kazandırmayı hedefleyen çokkültürlü eğitim bu noktada ulusal birlik için önem taşımaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Çokkültürlü eğitim, "çeşitliliğe önem veren ve farklı toplumsal grupların yaşam biçimlerinin tanıtımını kapsayan bir eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2001: 171). Çokkültürlü eğitim, eğitim ortamında bulunan farklı özelliklere sahip öğrenciler için eğitim fırsatları oluşturmanın yanında onlar arasında sağlıklı iletişim kurulmasını amaçlamaktadır (Bohn ve Sleeter, 2000; Cırık, 2008). Çokkültürlü yapının bulunduğu toplumlarda dönüşümün yol açtığı toplumsal sorunların ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların çözümünde, okullar önemli bir görev üstlenmektedir (Bryan, 2009; Portera, 2008). Çokkültürlü bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi için öğretim programının ve öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim içeriğine sahip olarak düzenlenmesi gerekir. Banks (2013) çokkültürlü eğitimi "farklı cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültüre sahip bireylerin okulda eşit eğitim imkanlarına sahip olmaları gerektiğini savunan anlayış" olarak ifade etmektedir. Küreselleşme, çokkültürlülük, postmodernizm ve özellikle eğitim alanında göze çarpan yapılandırmacılık anlayışının yaygınlaştığı 21. Yüzyılda Türkiye'de de farklılıklara yönelik konularda gelişmeler yaşanmış eğitim programlarında yapılan düzenlemelerde kültürel farklılıklara yer verecek içerikler düzenlenmiştir (Beldağ ve Teymur, 2018).

Türkiye'nin tarihten gelen farklılıklarının yanı sıra günümüzde sahip olduğu toplumsal çeşitlilik de eklendiğinde çokkültürlü eğitimin daha da fazla önem kazandığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu çerçevede bilgi temelli ve bilimsel akıl yürütme ile entegre edilmiş, yerel ve ulusal anlamış, evrensel değerlere saygılı bir vatandaş profili okulun ilk yıllarında sınıf eğitiminde ve sonraki dönemlerde sosyal bilgiler dersinde öne çıkmaktadır (Kabapınar, 2009). Çokkültürlü eğitim uygulanan okullar kişisel, toplumsal ve kültürel farklı özelliklere sahip öğrencilerin demokratik, eşit

değer, inanç ve davranışlar geliştirmelerine katkı sağlamalıdır. Çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşması ve istenen verimin alınması için öğretmenler kritik noktadadırlar. Öğretmenler “eğer öğrencilerin ana dili, sosyal sınıfı, etnik kimliği ve kendini ait olduğu etnik grupla ne derece ilişkilendirdiklerini bilirlerse öğrencilerini ve onların davranışlarını daha iyi anlayabilirler (Banks, 2013)”.

Bu açılardan bakıldığında temel eğitimde hayat bilgisi dersi ve öğretmenleri, sonrasında sosyal bilgiler dersi ve öğretmenleri hızla küreselleşen dünyada saygı, hoşgörü ve sevgi kavramları tabanında farklılıkları tanıyarak, farklı kültürden bireylerle bir arada yaşama olgusunun pekiştirilebileceği en önemli derslerdir (Beldağ ve Teymur, 2018). Ders içerikleri ve program dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenleri ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenleri çok kültürlü eğitim ortamını sağlamada odak noktadadırlar. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır. Bu çalışma, alanın temsilcisi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ve görüşlerini ortaya çıkarması bağlamında önemlidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulun sosyo ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel ve nitel yaklaşımın beraber kullanıldığı, karma yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Karma yaklaşım araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2013; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada başta nicel verilerin toplanıp ardından nitel verilerle araştırma sonuçlarının desteklediği açımlayıcı sıralı karma yöntem desen (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Öncelikle her bir katılımcıdan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ile nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra 14 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel ve nicel veriler için iki çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulmasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler,

olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde, farklı kültürlerin birlikte yaşadığı, dışarıdan göç alan, dolayısıyla çokkültürlü bir yapıya sahip olan Erzurum ilinde görev yapıyor olmaları, sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf öğretmeni olmaları ve ortaokul öğretmenlerinin sosyal bilgiler branşından olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Nicel çalışma grubunu Erzurum il merkezinde 19 farklı okulda görev yapan 171 nitel çalışma grubunu ise 14 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okulun sosyo ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın nicel verileri Joseph G. Ponterotto ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ) ile toplanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçekte her bir madde için 'hiç katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum', 'kuvvetle katılıyorum' şeklinde cevaplar mevcuttur. ÖÇETÖ'nün geliştirilmesi aşamasında güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı.75 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise Cronbach alfa katsayısı .75 bulunmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2012) güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0.70$ ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmı için ÖÇETÖ ölçeğinin uygulandığı öğretmenler arasından random belirlenen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formunun geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış, önceden 3 öğretmen ve 2 akademisyenin görüşleri alınmış, pilot olarak 5 öğretmene uygulanmış ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki soruya öğretmenler tarafından genellikle cevap verilemediğinden görüşme formundan çıkarılmış başlangıçta 8 madde olan soru sayısı 6 maddeye indirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde elde edilen veriler Sosyal Bilimler için istatistiksel program (SPSS) ile analiz edilmiştir. Normalliğin olup olmamasına göre parametrik ve parametrik olmayan yöntemle karar verilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için normalliğin ve homojenliğin sağlandığı koşullarda parametrik testlerden olan t-testi, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi yapılmıştır. Normalliğin ve homojenliğin olmadığı durumlarda farklılığa neden olan grubun belirlenmesinde ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin belli temalara göre düzenlendiği bir analiz sürecidir. Bu süreçte öncelikle kuramsal bölüm ve görüşme soruları doğrultusunda genel çerçeve oluşturulur. Buna göre veriler temalar halinde sınıflandırılır. Daha sonra bulgular tanımlar ve doğrudan alıntılarla güçlendirilir. Son aşamada ise tanımlanan bulgular yorumlanır, açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmaların niteliği geleneksel olan “güvenirlik” ve “geçerlik” kavramlarıyla değil; nitel araştırmaların doğasına uygun olan “inanırlık”, “tutarlık”, “aktarılabirlik” ve “doğrulanabilirlik” gibi ölçütlere bağlıdır (Licoln ve Guba, 1985’ten aktaran: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Bu çerçevede araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin ortaya konulması sürecinde görüşmeden elde edilen örnek katılımcı ifadeleri sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilmiş, zorlama yapılmadan, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamda görüşme yapılmıştır. Katılımcıları etkileyecek söylem ve yönlendirmelerde bulunmamaya dikkat edilmiştir. Bu araştırma kapsamında görüşmeler sonucunda elde edilen veriler belirlenen bir takım tema ve alt temalar dikkate alınarak sınıflandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Tablolar verildikten sonra öğretmenlerin doğrudan görüşleri tabloların alt kısmında yer almıştır. Alıntılarda katılımcıların isimleri kodlamalarla verilmiştir. (K1, K2 gibi). Temaların güvenilirliği için Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü uygulanmıştır. $14/(14+9) \times 100$ (%78) uyuşum yüzdesine ulaşılmıştır. Miles ve Huberman uyuşum yüzdesi için %70 ve üzeri yeterli olduğunu belirtmişlerdir. (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırma Etik İzinleri

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul onay bilgileri (Kurumsal İnceleme Kurulu onayı): Etik onay komitesi adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik onay kararının tarihi: 01.06.2020

Etik onay belge numarası: 2020/40

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ve görüşlerine yönelik elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle nicel verilere ilişkin belirlenen değişkenlere ait bulgular tablolar halinde verilmiş ardından nitel verilere ilişkin elde edilen bulgular alt temalar, katılımcı kodları ve frekans, halinde tablolaştırılarak sunulmuştur.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren t-Testi sonuçları

Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
	N	\bar{X}	SS	F	P	t	sd	P
Kadın	83	3.57	0.45	1.81	.180	-.397	169	.692
Erkek	88	3.59	0.36					

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiştir [$t_{(169)} = -.397; p > .05$].

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yaşları açısından incelenmesine ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaşlarına göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren tek faktörlü varyans analizi (ANOVA)

Yaş	N	\bar{X}	SS	Homojenlik		VA	KT	sd	KO	F	p	Fark
				Levene	p							
25-35(1)	44	3.70	0.25			G.A	1.767	3	.589	3.69	.013	1>4
36-45(2)	83	3.53	0.44			G. İ	26.664	167	.160			
46-55(3)	34	3.63	0.43	2.342	.075	T.	28.431	170				
56-65(4)	10	3.29	0.35									

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($F_{(167)} = 3.69; p < .05$) Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruptaki örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilen post hoc testi olan Gabriel analizi yapılmıştır (Field, 2013). Anlamlı farklılığın 25-35 yaş ile 56-65 yaş arasında olduğu görülmüştür ($p = .014$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları 25-35 yaş arası ($\bar{X} = 3.70$) en yüksek değeri alırken, 56-65 yaş arası ($\bar{X} = 3.29$) en düşük değeri almaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesine ilişkin bulgulara tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren Kruskal-Wallis-H Testi

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

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

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumunun incelenmesine yönelik elde edilen bulgulara tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna (SED) göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

SED	N	\bar{X}	SS	Homojenlik		VA	KT	sd	KO	F	p	Fark
				Levene								
					p							
İyi(1)	37	3.80	0.34			G.A	2.574	3	1.287	8.36	.000	1>3
Orta(2)	115	3.54	0.39	1.00	.036	G. İ	25.858	168	.154			
Kötü(3)	19	3.41	0.48			T.	28.431	170				

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(168)}= 8.36 ; p<.05$). Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizinde anlamlı farklılığın sosyo ekonomik durumu iyi ve orta olan gruplar arasında ($p=.00$) ve sosyo ekonomik durumu iyi ve kötü olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. ($p=.00$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları sosyo ekonomik durumu iyi olan okullarda en yüksek değeri alırken ($\bar{X}=3.80$), sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda en düşük değeri almıştır ($\bar{X}=3.41$).

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarına ilişkin öğretmen görüşleri

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

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim (f:6) ve seminerler verilmesini önerdikleri görülmektedir (f:5). Öğretmenlerin 3'ü farklı kültürel değerleri, yaşam tarzlarını vb. tanımak için çeşitli geziler düzenlenebileceğini belirtirken (f:3), bazı öğretmenler de eğitim fakültelerine ders konularak öğretmen adayları kültürel farklılıklar için hazırlanmalı şeklinde cevap vermişlerdir (f:3).

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

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

Öğretmenlerin üniversiteden çokkültürlülüğe yönelik asgari düzeyde de olsa bilgi sahibi olarak mezun olmaları, görev yerlerinde bu ön bilgileri uygulama fırsatı bulmalarını da sağlar. Bu açıdan K12 "öğretmenlerin ülkemizin her bölgesinin kültürel özelliklerini detaylı şekilde öğrenmeleri

görev yerlerinde uyum sağlama açısından yararlı olur. Bu amaçla eğitim fakültelerinde “kültür” başlığı altında bir ders verilebilir” şeklinde görüş belirterek kültürel farklılıklara yönelik eğitim fakültelerinde ders verilmesinin özellikle ilerde karşılaşılabileceği farklılıklara uyum sağlama açısından önemli olduğu üzerinde durmuştur.

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında ve sonraki dönemlerde çokkültürlülüğe yönelik düşüncelerinde olumlu veya olumsuz bir değişiklik olup olmadığına ilişkin görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre farklılıklara yönelik düşüncelerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri

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

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

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

Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında farklılıklara karşı ön yargılı olmalarından veya farklılıklara yönelik her zaman olumlu bakış açılarına sahip olmalarından ziyade görev yaptıkları illerin kültürüne zamanla uyum sağlamaları eğitim açısından çok önemlidir. Bununla ilgili K13’ün: “...ilk atandığım yerde kültürel farklılıkları dezavantaj olarak görüyordum ama hiçbir zaman dışlayıcı davranmadım hep hoşgörülü yaklaşıma çalıştım, zamanla farklılıklara uyum sağladım, daha iyi iletişim kurmaya başladım ve daha olumlu görüş geliştirdim” şeklindeki ifadesi öğretmenlerin kültürel farklılıklara zamanla uyum sağladıklarını ve olumlu bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler farklı ırk, dil, din, etnisite, cinsiyet, engelli olma durumu gibi farklılıklara mesleklerinin ilk yıllarında ön yargılı olduklarını ve kültürel farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K1: “İlk görev yaptığım ilde kültürel farklılık çok fazlaydı. Bu farklılıklarla ilk karşılaştığımda dezavantaj olarak görüyordum. Zamanla onlarla iyi ilişkiler kurdukça farklılıklara yönelik düşüncelerim olumlu bir hal almaya başladı” şeklinde görüş belirtmiştir.

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumda karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumsal sorunların çözümündeki rolüne katkısına ilişkin öğretmen görüşleri

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

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

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

Bazı öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim uygulamaları kültürel çatışmaları engeller. K6: "...kültürel farklılıkları doğal kabul etmek toplumsal sorunları engeller" şeklinde ifade etmiştir. K11 bu yöndeki görüşünü "toplumsal uyum sağlanması ve kültürel çatışmaların önlenmesi farklılıklara saygı duymak ve değer vermekle sağlanabilir." sözleriyle belirtmiştir..

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

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine ilişkin görüşlerine Tablo 8'da yer verilmiştir.

Tablo 8. Derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine yönelik öğretmen görüşleri

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

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerden alınan cevaplar üç alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar programı herkese göre düzenlememe (f:4), programda farklılıklara yönelik kazanımlara yer verme (f:7), Derslerde farklı kültürleri tanıtmaya (f:6) şeklindedir.

Öğretmenlerin çoğu programda çokkültürlü eğitime yer verilmesi gerektiği görüşündedir. K1 bu görüşünü şöyle ifade etmektedir "Evet programda ve derslerde çokkültürlü eğitime yer verilmeli, bunu başarmak öğretmen için zor olacaktır ama farklılıklara alışan öğrenci toplumda sevginin, saygının, hoşgörünün yayılmasını sağlayacaktır." K6 "Programda çokkültürlü eğitime yer verilmeli ve derslerde de uygulamalar yapılmalı böylece insanlar arasındaki iletişim güçlenir ve daha olumlu ilişkiler kurulur bu da toplumsal sorunların azalmasına katkı sağlar" şeklinde görüşünü belirtmiş ve derslerde yapılacak uygulamaların toplumsal sorunlarla karşılaşmayı azaltacağına vurgu yapmıştır. K14 görüşünü "Derslerde farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü olma öğretilmeli program da buna göre düzenlenmeli böylece toplumda sevgi saygı hoşgörü ortamı oluşur" şeklinde ifade etmiştir.

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

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine yönelik görüşlerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 98. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine ilişkin görüşleri

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

Öğretmenlere, derslerde örnekler verirken sınıftaki farklılıkların dikkate alınması ve farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yapılan eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilerden alınan dönütlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 9 incelendiğinde "derslerde verilen örnekler farklılaştırılmalı (f:8)", "görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmeli (f:3)", "kendini değerli hissetme ve anlaşıldığını bilme (f:4)" şeklinde 3 alt tema da toplanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıflardaki kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ve bu yönde derslerde örneklerin zenginleştirilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bununla ilgili K4 "Farklılıklara yönelik derslerdeki örneklerde farklı olmalı, her öğrenci farklı bir birey hepsinin farklı düzeyleri, kişilikleri var bu nedenle ders esnasında verdiğim örneklerdeki çeşitliliği artırmak durumunda kalıyorum", K10 "Verdiğim örnekleri farklılaştırmaya ve çoğaltmaya çalışıyorum, farklılıkları olan öğrencilere o konuyla ilgili örnekler vermeleri için söz hakkı veriyorum bunları anlatmasını sağlıyorum." şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıflarında farklı kültürlere yer verilmesinin güzel getirileri olduğunu belirtmişlerdir. Farklı kültürlere yer verildiğinde öğrencilerden olumlu dönütler aldıklarını söylemişlerdir. K13 "farklı kültürleri dikkate alıyorum bu şekilde işlediğim derslerde öğrencilerden olumlu dönütler alıyorum. Farklılıklara sahip öğrenciler onunla ilgili örnekler verince kendini değerli hissediyor ve dersi daha çok seviyor." Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları da işlenen konuya uygun olarak farklı kültürleri yansıtan görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmesinin sınıfta olumlu bir hava yaratacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin K7 "Farklılıkları dikkate alıyorum mesela 5. ve 6. Sınıflarda

sosyal bilgiler dersinde düğün, asker uğurlama, bayramlar gibi konularda farklı kültürlere yönelik görsel ve müzikal öğelere yer veriyorum sınıfta farklı kültüre sahip öğrencilere söz hakkı vererek onlarda bu etkinliklerin nasıl gerçekleştiğini anlatmasını istiyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada temel olarak sosyal bilgiler dersinin yürütücüsü olan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkında tutum ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultu aşağıda tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları incelendiğinde çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toprak'ın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toprak (2008) ve Yıldırım'ın (2016) çokkültürlü eğitime yönelik tutumun cinsiyet açısından farklılık göstermediği ifade etmiştir. Yıldırım bu sonucu çalışmasını yürüttüğü bölgenin halihazırda kültürel farklılıkları bünyesinde barındırıyor olması ve halkın bu bilinci kazanmış olmasıyla açıklamıştır. Bu bakış açısı bizim çalışmamızın yürütüldüğü bölgenin kültürel yapısı göz önüne alındığında benzer sonuca ulaşmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Marangoz'a göre (2014) öğretmen ve okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında çokkültürlü eğitimin geleneksel eğitim anlayışına alternatif olarak ortaya çıkan bir eleştirel pedagoji olduğu (Aydın, 2013) ve günümüzde artık her alanda karşılaşılan farklılıkların bilincinde olan kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bakış açısı ve tutumlarının da bu bilinçle olumlu ve birbirine yakın görüşler olması sebebiyle öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılığın olmaması bu çalışma için beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının yaşlarına göre 25-35 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre yeni kuşak öğretmenlerin günümüz dünyasında farklılıklarla daha sık karşılaştıkları ve aldıkları eğitimin onları çokkültürlü sınıf ve toplum yapısına hazırlaması nedeniyle olumlu tutum geliştirmiş olabilecekleri açıklanabilir. Kervan (2017) öğretmenlerin yaş seviyesi düşük

olanların çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kervan, öğretmenlerin yaş değişkeni bakımından yaşları daha genç olanların olumlu bakış açısına sahip olmalarını aldıkları eğitim ve buldukları bölgedeki toplumsal yapıyla açıklamıştır. Türkiye’de her ne kadar kültürel çeşitliliğe sahip toplumsal yapı olsa da çokkültürlü eğitim kavramı ve içerikleri son yıllarda eğitimde yer almaya başladığı görülmektedir, bu nedenle genç öğretmenlerin bu kavramla daha fazla karşılaştıkları ve bunun da tutumlarını olumlu olarak etkilediği düşünülebilir. Toprak’da (2008) çalışmasında yaş ilerledikçe tutumların azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Gençler (2016), sosyal bilgiler öğretmen adayların yaşları artıka tutum düzeylerinde de anlamlı bir artış yaşandığı bulunmuştur. Olson’da (2003) yaş değişkeninin çokkültürlükte önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Dyno (2010) ise yaptığı araştırmada çokkültürlülükle yaş arasında pozitif ilişki belirlemiştir. Literatür incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Bulut ve Başbay (2015) görev yaptıkları okul kademesine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik benzer tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Dil (2013) ise katılımcıların çokkültürlü eğitim tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bütün okul kademelerinde benzer öğrenci profili ile karşılaşmaları ve benzer tepkiler göstermeleri ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları sosyo ekonomik durumu iyi olan okullarda en yüksek değeri alırken sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda en düşük değeri almıştır. Bu sonuçlara göre sosyo ekonomik durumun insanların farklılıklara bakış açısını etkilediği söylenebilir. Şartları iyi olan okulların farklılıklara yönelik çeşitli uygulamalar ve düzenlemeler yapmaları çokkültürlü ortamdaki kaynaklanan sorunları minimize edebilmektedir. Ekonomik olarak belli bir düzeye sahip okullar çokkültürlü eğitim ortamını etkinlikler, materyal ve öğretmen öğrenci psikolojisi açılarından hazırlayabilmekte dolayısıyla bu okullarda görev yapan öğretmenler eğitim ortamındaki çeşitlilikle ilgili çok fazla sıkıntı yaşamamaktadırlar. Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin bulunduğu okullar farklılıklara saygı gösterme konusunda daha olumlu bir bakış sergilemelerinin nedeni bu tür okullardaki öğrencilerin velilerinin eğitim düzeylerinin yüksek olması ile açıklanabilir.

Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü çokkültürlülüğe yönelik öğretmenlere, göreve başlamadan eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimlerin de hizmetiçi eğitim ve seminerler şeklinde olmasının ideal olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce farklı kültürlere yönelik eğitim almaları onların görev sırasında çokkültürlü eğitim ortamını sağlamalarına yardımcı olacaktır. Ndemanu (2012) öğrencilerin farklılıklara karşı bakış açılarında

çokkültürlü eğitime dair ders almalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin ders başında ve sonunda farklılıklara karşı bakış açılarında olumlu yönde değişim olduğu belirtilmiştir. Demirsoy'un (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada katılımcıların yarısına yakını kendini çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim verme konusunda yetersiz görmüşlerdir. Öğretmen adayları çokkültürlülük algılarını geliştirmek için ise kitaplardan, görsel-yazılı basın yayın ürünlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına verilecek çokkültürlü eğitime içeriğin yer aldığı dersler, öğretmen adaylarını çokkültürlü deneyim noktasında bilgilendirebilir, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu yönde değişimi sağlanabilir (Karakas ve Erbaş, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü her zaman kültürel farklılıklara açık olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini sonraki dönemlerde farklı kültürlere uyum sağladıklarını ve zamanla olumlu görüş geliştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca zamanla tüm farklılıklara yönelik farkındalıklarının arttığına ve bu konuda daha dikkatli ve özenli davrandıklarına da vurgu yapmışlardır. Bireyler çokkültürlülükle tanıştıklarında olumsuz tepkiler verebilirler. Ancak bu tepkiler genelde çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin ne olduğunu bilmemekten ve farklılıklara yönelik ön yargılardan kaynaklanmaktadır (Toprak 2008). Bireylerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik bu olumsuz tutumunda zamanla değişimler olabilmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin farkındalıkları farkındalıkları arttıkça ön yargıları azalabilmektedir. Bu durum özelde çokkültürlü eğitim genelde ise eğitimle ilgili farklı konularda öğretmenlerin gelişim ve değişime açık olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim ortamının çokkültürlü bir yapıda olması farklı kültürleri tanımaları ve farklılıklara hoşgörülü davranmayı öğrenmeleri açısından katkı sağlayacaktır (Ergün, 2017). Mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları farklılıklara yönelik çoğu öğretmen eğer lisans döneminde çokkültürlü eğitimle ilgili bir içerikle karşılaşmamışsa farklılıklara yönelik nasıl davranacağını çoğu defa bilemeyebilir. Mesleki tecrübe arttıkça eğitim ortamında karşılaştıkları tüm farklılıklar öğretmenler için desteklenmesi ve önem verilmesi gereken bir değer, içinde bulunulan toplum yapısını yansıtan zenginlik olarak algılanabilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde meslekte geçirdikleri yıllar boyunca farklı öğrencilerle karşılaştıkça ve onları da eğitim sürecine dahil etmeye çabaladıkça farklılıklara yönelik görüşlerinde olumlu değişimler olduğu ve çokkültürlü bir eğitim ortamında nasıl davranmaları gerektiğini gibi konularda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumda sevgi, saygı, hoşgörü ortamı oluşturmaya katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Farklılıklara karşı ön yargıların azalmasında, gerek eğitim ortamında gerekse toplumda farklılıkları kapsayıcı bir anlayışın yerleşmesinde öğretmenlerin üzerinde durduğu bu sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı son derece önemlidir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumdaki kültürel çatışmaları

engelleme ve farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırma ve bireylerin farklı özelliklere sahip kişiler karşısında empati kurması noktasında da faydalı olacağını düşünmektedirler (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014). Günümüz dünyasında farklı kültürlerin toplumda bir arada yaşaması ve zengin bir toplum yapısının var olması için bireylere kazandırılacak birlikte yaşama ve empati becerisi önem arz etmektedir. Alanay'ın (2015) eğitim fakültesi lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmasında çokkültürlülüğü benimsemiş insanların özellikleri; farklı olan şeylere karşı ön yargısız, hoşgörü ve sempati ile yaklaşması, adaletli davranması şeklinde belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları çokkültürlü eğitimin çok dikkatli uygulanması gerektiğini bu takdirde etnik ve azınlık temelli sorunların çözümü için büyük katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç konunun önemli bir boyutunu da göstermektedir. Yanlış veya eksik uygulanan bir çokkültürlü eğitim bireylerde daha fazla ön yargı veya karşıt düşünce oluşturabilir. Sürekli olarak farklılıkların vurgulanması bu çocuklar arasında biz farklıyız şeklinde bir çatışma da meydana getirebilir (Demirsoy, 2013). Derslerde veya etkinlik planında yerel kültürü aşağılayıcı söylemler veya örneklere yer verilmesi çokkültürlü eğitimle ulaşılmak istenenin tersi bir durum yaratabilir.

Öğretmenler genel olarak derslerin ve öğretim programın çokkültürlü eğitim içeriğine sahip olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise programın farklılıklara sahip bireylere göre düzenlenmesinin mümkün olmayacağını, mümkün olsa dahi doğru uygulanamayacağını düşünmektedirler. Özellikle sosyal bilgiler dersi ve öğretim programı sahip olduğu konu içeriği sebebiyle farklılıkları içinde barındıran bir yapıda olmalıdır (Bahadır, 2016). Marangoz, Aydın ve Adıgüzel (2015) çokkültürlü eğitim uygulamalarının eğitim sistemine ve müfredata aktarılmasının bireylere eleştirel düşünme yetisi kazandırma, olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlama, eğitimde eşitliği ve evrensel değerleri öne plana çıkarma gibi önemli getirileri olduğu görülür. Yine Cole ve Zhou (2014), çokkültürlü eğitim ile ilgili derslere ve farklılıklar ile ilgili etkinliklere katılım arttıkça öğrencilerin çokkültürlülüğe bakış açıları olumlu yönde değişmektedir. Farklı kültürel grupların ihtiyaç ve hassasiyetlerini önemseyen; birlik ve beraberlik oluşturacak; eşitlik, tarafsızlık, hoşgörü ve empati ilkelerini dikkate alan ders ve program içeriği olmalı ve bu kapsamda öğretim yapılması çokkültürlü eğitimin anlamlı şekilde okullarda yer alması bakımından önemlidir. (Demirsoy, 2013).

Öğrenme sürecinde kalıcılığın sağlanmasında örnekler büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre derslerde verilen örnekler farklılaştırılmalı, farklı kültürlere ve bireysel farklılıklara yönelik görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmelidir. Böylece öğrenciler kendilerini değerli görecektir, anlaşıldığını hissedecek, derse karşı olumlu tutum geliştirecektir. Çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri de farklılıklara yönelik derslerde verilen örneklerle dersin zenginleştirilmesi, öğrencilerin farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve ön yargılarının azalmasını sağlanmasıdır (Gay, 1994 akt. Cırık, 2008). Ders içi etkinliklerde videoların ve tartışma tekniklerinin kullanılması, aile eğitimi, alan uygulamaları, gezi ve seminerlerin öğretmen

eğitiminde kullanılması (Akcaoğlu, 2017), öğretmenlerin bunları kendi öğrenci sınıflarında çokkültürlü ders içerikleri şeklinde yansıtmalarına da katkı sağlayacaktır. Farklı kültürlere yönelik verilecek örneklerle öğretmenlerin de belirttiği gibi kültürel farklılığın zenginlik olarak görülmesi sağlanacak, farklılıklara sahip öğrenciler ders ortamında kendilerinden bir şeyler bulmanın etkisiyle derse karşı olumlu tutum geliştirecekler ve kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşacaktır (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) Öğretmenlerin yerinde ve doğru verdiği örneklerle öğrenciler kendileri gibi olmayanlar hakkında farkındalık kazanacaklar ve olumlu bakış kazanmalarında etkili olacaktır.

Öneriler

- Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde çokkültürlülük kavramının tanımının olmaması kelimenin yazımında ikilem oluşturmaktadır. Alinyazında kimi zaman "çok kültürlülük" şeklinde kullanılırken bazı yazarlar da "çokkültürlülük" şeklinde kullanmıştır. Ayrıca Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde tanımının olmaması çokkültürlülük tanımının kapsamının ve içeriğinin farklı yorumlanmasına sebep olmaktadır.
- Küreselleşme ve göç gerçeği göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarını çokkültürlü toplum yapısına ve çokkültürlü eğitim ortamına hazırlanmalı ve bu amaçla eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitimle ilgili içeriklere derslerde yer verilmelidir.
- Yeni bir il veya bölgede göreve başlayan öğretmenler için yörenin kültürel yapısını özelliklerini tanıttacak içerikler hazırlanmalı ve oryantasyonu sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitimi derslerine yansıtma için ne tür etkinlikler kullanabileceklerine yönelik bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma sonucuna göre bir proje çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle birlikte çokkültürlü eğitime yönelik etkinlikler tasarlanabilir.
- Araştırma farklı/büyük örneklem gruplarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelemek üzere yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Multiculturalism is a concept that is being visited frequently nowadays due to globalization, scientific and technological changes and developments, migration, and other human-driven actions. With the advance of multiculturalism, the importance of other concepts such as culture, multicultural and multicultural education has also increased, and they have started to be debated often. Understanding the concept of culture bears importance for accurate understanding of multicultural society structures in the first place.

Culture refers to the implication of many elements including “eating, clothing, communication style, value system, and others” in life (Göçer, 2012). Eröz (1992) states that the concept of culture is associated with the value system and feelings of nations by defining it as “... the value system or a set of emotions created by a nation or a community for generations to meet the needs of a human population in every respect.” “The sum of a nation's material and spiritual values, all artistic activities, beliefs, customs and understandings and behaviors is the culture of that nation (Özdemir, 1998)”. Culture, which also means the shared value judgments of people and the behaviors they adopt, has an extremely important part in solving probable problems that may arise in societies. Equally important, culture has a unifying effect on members of a society. It can be said that language, religion, customs, and common lifestyles are the unifying elements of culture.

Not only immigration, asylum, and similar processes but also the development of communication and transportation have turned societies into multicultural bodies. Multiculturalism refers to the recognition of race, ethnicity, language, gender, age, disability, social class, education, religious orientation, and other cultural dimensions (American Psychology Association [APA], 2003). Parekh (2000) argues that almost all societies possess the feature of ethnic diversity and that societies will be increasingly more involved in ethnic diversity in the coming years. He describes multiculturalism as “the existence of all differences, both cultural and non-cultural, fused with culture in social diversity that a group of people display in understanding themselves and the society they live in, for organizing their individual lives”. Ramsey (2018) discusses multiculturalism in a much broader context ranging from personal differences to social and societal context. She sees

multiculturalism as a unifying concept in terms of expressing the coexistence of these diversities. Walter C. Parker (2002) points out that difference and unity should come together and that the separation of these two elements will lead to the cracking of hegemony or the nation-state. He further says, "In a multicultural democratic nation-state, diversity and unity must exist together in a delicate balance" (Parker, 2002: 133).

When a glance is taken at history, it can be seen that empires were the most obvious example of multiculturalism as they contained large masses of different nationalities (Çınar, 2010). As an example, the Ottoman Empire had a people which comprised of a large variety of color, language, religion, ethnic and cultural structure. It saw the ethnic, cultural, and religious variety as wealth and granted them enough room for living their values. In the same historical period, groups of different backgrounds lived within the territory of other states, but they sometimes faced humiliation or even torture; thus, in seeking asylum, they usually migrated to the Ottoman land as the first destination by escaping from the oppression (Anık, 2012). As mentioned earlier, the Ottoman State addressed to its peoples as one single people, and it never applied to assimilation as a way of dealing with these differences and thus different groups lived under the reign of the state for a long time (Kaya, 2013). In the following years, nationalism quickly spread with the French Revolution and threatened the multinational structure of the Ottoman Empire and brought with it the fear of division. Although the Republic of Turkey was established as a nation-state, it also inherited the multicultural society of the Ottoman Empire and the fear of disintegration of the collapse period. When the current situation is examined, it is clearly seen that the Republic of Turkey maintains this multicultural structure on the basis of love, respect, and tolerance as inherited from its precedent (Kaya, 2014). Turkey has an important location that unites the continents of Europe and Asia and has been home to various cultures for centuries, both with its own diversity and with the diversities that come along with migrants (Karaca, 2018).

At this point, multicultural education has a crucial importance for national unity as it aims to teach recognition of differences, enjoyment of equal opportunities by individuals from different cultures, respecting and protecting cultural diversity, the ability to live in different cultural contexts, and multicultural competence (Polat and Kılıç, 2013). Multicultural education is expressed as "a type of education that places importance to diversity and includes the promotion of lifestyles of different social groups" (Santrock, 2001: 171). Multicultural education aims to create educational opportunities for students with different characteristics in the educational environment, as well as to establish healthy communication among them (Bohn and Sleeter, 2000; Cırık, 2008). Schools play an important role in solving societal problems caused by the transformation and conflicts arising from cultural differences in multicultural societies (Bryan, 2009; Portera, 2008). In order to create a multicultural education environment, the curriculum and teacher training programs need to contain multicultural educational content. Banks (2013) defines multicultural education as "the understanding which

advocates that individuals of different gender, social class, race, ethnicity and culture should have equal educational opportunities at school". In the 21st century, when the understanding of globalization, multiculturalism, postmodernism and especially constructivism have become widespread in the field of education, Turkey has also experienced developments in the fields concerning differences and diversity and amended its educational curricula accordingly by incorporating cultural differences (Beldağ and Teymur, 2018).

When Turkey's current social diversity is considered in addition to its differences coming from its past, multicultural education inevitably gains even more importance. In practicality, it emerges as an essential need to educate citizens who are equipped with knowledge-based and scientific reasoning, have grasped both what is local and national, and are respectful to universal values as a result of classroom education in the first years of the school and in social studies course in the following years of basic education (Kabapınar, 2009). Schools adopting multicultural education must contribute to the development of democratic and equal values, beliefs, and behaviors of students possessing distinct personal, social, and cultural characteristics. Teachers are at a critical point for the success of multicultural education and for such education to achieve the desired efficiency. Teachers "can better understand their students and their behaviors if they know the extent to which the students associate themselves with their mother tongue, social class, ethnic identity, and their ethnic group (Banks, 2013)".

From these perspectives, life science courses followed by social studies courses taught by primary school teachers and social studies teachers, respectively, in elementary education are the most important school subjects for reinforcing the phenomenon of living together with individuals from different cultures by recognizing differences through respect, tolerance, and love in a rapidly globalizing world (Beldağ and Teymur, 2018). Considering the course contents and the curriculum, social studies teachers and primary school teachers teaching the fourth-grade social studies course are at the focal point of providing a multicultural education environment. Therefore, the main goal of this study is to depict the attitudes and views of social studies and primary school teachers regarding multicultural education as they teach the social studies course in their respective contexts. The significance of the study comes from its attempt to reveal the multicultural education attitudes and views of the teachers who are representative of the field. In line with this goal, answers were sought to the following questions:

1. Do teachers' attitudes towards multicultural education differ by gender, age, professional seniority, and socio-economic status of the school?
2. What are the teachers' views on multicultural education?

Method

Research Design

This study was carried out in mixed-method design which uses both quantitative and qualitative approaches together. Mixed-method research is characterized by the combination of qualitative and quantitative methods, approaches, and concepts in one single study or successive studies (Creswell, 2013; Johnson and Onwuegbuzie, 2004). Among mixed research types, explanatory sequential mixed-method design was used in this study in which quantitative data were collected first and qualitative data were later used to support the data (Creswell, 2013). In the first step, quantitative data were collected from each participant through the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale. Secondly, 14 participants were selected, and interviews were held with them.

Study Group

For this study, two different groups of participants were appointed, one for collecting qualitative data and the other for quantitative data. Both groups were selected by means of criterion sampling under purposeful sampling methods. Purposeful sampling allows for in-depth analysis of situations that are thought to shelter rich information. In studies using criterion sampling, observation units can be selected from people, events, or situations possessing certain qualifications. In this case, units that meet the pre-determined criteria (basic qualifications) are accepted to the sample (Büyüköztürk et al., 2012). In selection of the participants in the present study, teachers were supposed to be working in the province of Erzurum, which has a multicultural tissue with different cultures living together and letting in immigrants, primary school teachers were supposed to be teaching the 4th grades, and secondary school teachers were supposed to have graduated from the discipline of social studies education. The quantitative study group consisted of 171 teachers working in 19 different schools in the city center of Erzurum, and the qualitative study group consisted of 14 teachers.

Data Collection Tools

The quantitative part of the study was conducted to find out whether the teachers' multicultural education attitudes would differ in terms of the variables of gender, age, professional seniority, and socio-economic status of the school. The data were collected by using the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (TMEAS) developed by Joseph G. Ponterotto et al. and adapted into Turkish by Toprak (2008). The questionnaire consists of 20 items, and each item is answered with one of the five options as "Strongly disagree", "Disagree", "Neutral", "Agree", "Strongly agree". During the development of the instrument, the reliability requirement was satisfied with the Cronbach's alpha coefficient of 0.75. In the same way, the Cronbach's alpha coefficient was calculated to be .75 before using in it the current study. According to Büyüköztürk et al. (2012), the reliability coefficient of $\alpha = 0.70$ and higher is considered adequate for the reliability of the test scores.

In the qualitative part of the study, interviews were conducted with a number of teachers who were randomly selected from the teachers who were given the TMEAS. Semi-structured interview questions were prepared by the researcher and asked to the teachers in order to determine their views on multicultural education. During the form development stage, the interview form was drafted by reviewing the literature, the opinions of three teachers and two academicians were asked, and the draft form was piloted with five teachers. The form was revised as suggested by the experts. Since the teachers in the pilot study could not usually answer two of the questions, they were omitted, so the number of questions was reduced to six.

Data Analysis

The quantitative data were analyzed using Statistical Program for Social Sciences (SPSS). The analysis was done after choosing the parametric or non-parametric method depending on the normality of the data sets. In cases where the data concerning the variance of the teachers' multicultural education attitudes showed a normal and homogenous distribution in terms of demographic variables, the t-test and One-Way Analysis of Variance (one-way ANOVA) test, among parametric tests, were applied. Otherwise, the Kruskal Wallis H-Test, one of the non-parametric tests, was used to determine the group that caused the difference.

In the qualitative part, the teachers' responses to the semi-structured interview questions were analyzed through descriptive analysis technique. In descriptive analysis, the data set is processed in relation with certain themes. As the first step, a general framework is constructed on the theoretical part and interview questions. Then, the data are classified into themes accordingly. Next, the findings are elicited and reinforced with direct quotations. Finally, the findings are interpreted, explained, correlated, and discussed to give sense to readers (Yıldırım and Şimşek, 2011).

In general, the quality of qualitative research is not measured with the conventional concepts of "reliability" and "validity". Instead, it is assessed based on the criteria of "credibility", "consistency", "transferability" and "verifiability" as they are more applicable to qualitative research by nature (Licolin and Guba, 1985 as cited by Erlandson, Harris, Skipper, and Allen, 1993). This principle was obeyed throughout the qualitative analysis stage. In this scope, the respondents' statements were quoted directly as required. Before the interviews, the participants were contacted for arranging the most comfortable time and place possible so that they could express themselves willingly. Again, during the interviews, care was taken not to propose statements or directions that would guide the responses. At the end of the interviews, collected data were read through to collapse them into specific themes and sub-themes. Then they were condensed and put into tables. Under each table, direct quotations were given from the participants as relevant. In the quotations, the names of the participants were not disclosed, but they were renamed as K1, K2, and so on. The reliability of the themes was ensured by applying the formula $Reliability = \frac{Consensus}{(Agreement + Disagreement)} \times$

100. The values were entered as following: $14/(14+9) \times 100$, and agreement rate of 78% was reached. According to Miles and Huberman, 70% and above is sufficient for interrater agreement (Miles and Huberman, 1994).

Research Ethics Permissions

In this study, all the rules imposed by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions listed under the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second of the directive, were performed.

Ethics Committee Approval Details (Institutional Review Board approval): Name of the Ethics Approval Committee: Recep Tayyip Erdoğan University Social and Human Sciences Ethics Committee

Date of the Ethics Approval: 01.06.2020

Document Number of Ethics Approval: 2020/40

Findings

In this part, the results of the teachers' attitudes and views regarding multicultural education are presented in detail. First of all, the findings regarding the study variables obtained from the quantitative analysis are given in tables, then the findings from the qualitative data are again presented in tabular form summarized under sub-themes and frequency along with participant codes.

Findings of the Quantitative Data

As a result of the quantitative data analysis, the findings showing the teachers' multicultural education attitudes in terms of the variable of gender are given in Table 1.

Table 1. *t-Test results on teachers' multicultural education attitudes by gender*

Gender	N	\bar{X}	sd	Levene Test		t	df	P
				F	P			
Female	83	3.57	0.45	1.81	.180	-.397	169	.692
Male	88	3.59	0.36					

Table 1 shows the results of the t-Test for the independent sample, which was conducted to check whether the participants' TMEAS scores varied significantly by gender. It can be understood from the table that the attitudes regarding multicultural education do not show a statistically significant difference based on the gender of the respondents [$t_{(169)} = -.397$; $p > .05$].

The results showing the relationship between the teachers' attitudes towards multicultural education and their age are given in Table 2.

Table 2. One-Way analysis of variance (ANOVA) results on teachers' multicultural education attitudes by age

Age	N	\bar{X}	sd	Homogeneity		SS	df	MS	F	p	Difference	
				Levene	p							
25-35(1)	44	3.70	0.25			B.G	1.767	3	.589	3.69	.013	1>4
36-45(2)	83	3.53	0.44			I.G.	26.664	167	.160			
46-55(3)	34	3.63	0.43	2.342	.075	T.	28.431	170				
56-65(4)	10	3.29	0.35									

The One-Way Analysis of Variance (ANOVA) revealed that the participants differed significantly in terms of their attitude towards multicultural education depending on their age ($F_{(167)}=3.69$; $p < .05$). In order to determine the groups at both ends of the significant difference, Gabriel analysis was used, which is a post-hoc test that can be applied in cases with unequal sub-groups within the sample (Field, 2013). Significant difference was observed between the groups aged 25 to 35 and aged 56 to 65 years ($p=.014$). While the teachers' multicultural education attitudes were higher between the ages of 25 and 35 ($\bar{X}=3.70$), the lowest values were recorded in the ages between 56 and 65 ($\bar{X}=3.29$).

The findings showing the relation between the teachers' attitudes towards multicultural education and professional seniority are given in Table 3.

Table 3. Kruskal-Wallis-H test results on teachers' multicultural education attitudes by professional seniority

Professional Seniority	N	Mean Rank	Kruskal Wallis H Test				p
			Homogeneity		X ²	df	
			Levene	p			
1-5 years (1)	10	115.05					
6-10 years (2)	22	99.39					
11-15 years (3)	55	87.97	1.791	.022	7.511	4	.111
16-20 years (4)	42	77.07					
20 years and above	42	78.42					

In order to find out whether the TMEAS scores showed a significant difference for different years of seniority, the Kruskal Wallis-H test was performed for more than two groups. The results are presented in Table 3 above. The significance value of the test was calculated as $p=.111$. Since the significance value of the test was greater than 0.05, it was concluded that the participants' TMEAS scores did not vary significantly depending on their professional seniority.

The findings on the relationship between the teachers' attitudes towards multicultural education and the socio-economic status (SES) of the school they work in are shown in Table 4 below.

Table 4. *One-Way Analysis of Variance (ANOVA) results on teachers' multicultural education attitudes by socio-economic status of school*

SES	N	\bar{X}	sd	Homogeneity		SS	df	MS	F	p	Difference	
				Levene	p							
High (1)	37	3.80	0.34			B.G	2.574	3	1.287	8.36	.000	1>3
Medium (2)	115	3.54	0.39	1.00	.036	I.G.	25.858	168	.154			
Low (3)	19	3.41	0.48			T.	28.431	170				

The results of the One-Way Analysis of Variance (ANOVA), which was conducted to determine whether the participants varied differently depending on the socio-economic status of their workplace, are given in Table 4. It was found that the teachers obtained significantly different TMEAS scores according to the socio-economic status of the school they work in ($F_{(168)}= 8.36 ;p<.05$). In the Tukey analysis, which indicates the related groups, it was seen that the significant difference was between the groups working in schools with a high and medium socio-economic status ($p=.00$) and between groups with a high and low socio-economic status ($p=.00$). While the teachers working in schools with a good socio-economic status showed the highest attitudes towards multicultural education ($\bar{X}= 3.80$), this value dropped to the lowest levels among the teachers working in schools with a poor socio-economic status ($\bar{X}=3.41$).

Findings of the Qualitative Data

This part is devoted to the findings obtained from the teachers' open-ended responses about their views on multicultural education.

The opinions of the participants on the necessity of pre-service teachers' receiving training about different cultures are given in Table 5.

Table 5. *Necessity of training pre-service teachers on education of individuals from different cultural backgrounds*

Sub-theme	Participant	Frequency
In-service training/seminars should be given	P1, P5, P8, P10, P11, P14	6
Seminars should be given to introduce differences	P3, P7, P11, P13, P14	5
Cultural trips should be organized	P4, P10, P13	3
Courses should be taught in education faculties	P4, P6, P12	3

As summarized in Table 5, most of the teachers favored for the arranging of in-service training (f:6) and seminars (f:5) to prepare pre-service teachers for multicultural education. While 3 participants mentioned organizing field trips with the aim of making pre-service teachers acquainted

with different cultural values, lifestyles, and realities (f:3), another 3 participants suggested that relevant courses should be offered in education faculties to train teacher candidates about cultural differences (f:3).

It was also found from the teachers' responses that pre-service teachers must be briefed on cultural differences before being appointed as teachers. Most of the respondents argued that the informative sessions should be in the form of in-service training. For example, a respondent called P1 believed that training teachers on various cultural realities could increase educational efficiency. The participant said, "not every teacher is appointed to his/her hometown or a city whose culture s/he is aware of; (therefore), in-service training should be given to teachers so that they can familiarize themselves with the city and its people and the efficiency of the education also to increase." Likewise, P5 said, "preliminary information should be given about the culture, geographical conditions, socio-economic situation, general education level of the region within the scope of in-service training in the city where the teacher is appointed." As implied by this teacher, it was considered necessary to brief novice teachers about the cultural characteristics of the region as well as geographical features, economic structure, and overall educational level of the region they are appointed in.

According to some participants, teachers must be trained on various cultural contexts before starting to teach, but it must be a hands-on training, that is the teachers must learn by doing and living. For instance, P4 emphasized that trips can be benefited to this end by saying, "I believe that some training should be taken in order not to be unfamiliar with the differences, but this should not be in the form of a seminar; instead cultural trips can be useful for this purpose."

If pre-service teachers graduate from the university with at least minimal knowledge about multiculturalism, they might put this preliminary knowledge into use in their workplaces. In this respect, P12 said, "It would be beneficial for teachers to learn the cultural characteristics of each region of our country in detail for easier adaptation to their workplaces. For this purpose, a course can be given under the title of "culture" in education faculties." The respondent stressed the importance of teaching cultural differences in education faculties, especially for smooth adaptation to the differences that they may encounter in the future.

Table 6 shows the findings regarding whether the participants experienced a positive or negative change in their thoughts towards multiculturalism between their first years and later years of teaching.

Table 6. Teachers' reported changes in their views regarding multicultural education in their first years and later years of teaching

Sub-theme	Participant	Frequency
Have always been open to differences	P3, P4, P5, P8, P11, P12	6
Gradually adapting to different cultures	P1, P6, P9, P13	4
Perceiving differences as disadvantages	P1, P13, P14	3
Increasing awareness of differences	P7, P14, P10	3

As seen in Table 6, most of the participants stated that they had always been open to cultural differences (f:6). On the other hand, some participants saw differences as a disadvantage in the first years of their profession (f:3), and some others could adapt to different cultures over time (f:4). Other participants were found to have increased awareness of differences over time (f:3).

As mentioned above, many teachers said that they had always welcomed differences and their thoughts on cultural differences did not change as their professional experience increased. One of them, P3 underlined the need for recognizing individual differences for multicultural education as following: "There has been no change in my thoughts. Every person is different, and we should care about these differences in the classroom environment and treat everyone equally." As another example, P12 expressed their perspective by saying, "I have always valued all people, there has been no change in my thoughts, and getting to know different cultures has even expanded my horizons in the course of time."

For better education, it is very important for teachers to adapt to the culture of the provinces they work in instead of being prejudiced against differences in the first years of their profession or always having a positive perspective on differences. The remarks of the participant named P13 suggest that teachers gradually harmonize with differences and develop a positive stance: "...I used to see cultural differences as a disadvantage in my first place of teaching, but I never ostracized, I always tried to be tolerant instead, I was able to adapt to differences over time, started to communicate better and developed a more positive opinion."

It was seen that the teachers were prejudiced against different race, language, religion, ethnicity, gender, disability in the first years of their profession and they saw cultural differences as a weakness. For example, P1 said: "There was a high level of cultural difference in my first province of teaching. When I first encountered these differences, I saw them as a disadvantage. Over time, as I established good relations with them, my thoughts on differences began to take a positive form."

According to some teachers, as they get to know different cultures and individuals with differences and get into those cultures, their level of attention and awareness increases, and the teacher learns over time how to communicate with diverse students in this way. For example, P7 said,

"...I have become more aware of changes and differences in the course of time. As time passed, I understood better how I should treat the differences I encounter."

The teachers' views on whether multicultural education practices will contribute to solving the problems in the society are given in Table 7.

Table 7. *Teachers' views on the role of multicultural education practices in settlement of societal problems*

Sub-theme	Participant	Frequency
Creating an environment of love, respect, and tolerance	P1, P3, P4, P5, P7, P8, P12	7
Preventing cultural conflicts	P1, P6, P11,	3
Teaching the ability to live together with differences	P6, P13, P14,	3
Contributing to the solution of problems through empathy	P3, P5	2
Not compromising one's own culture	P2,	1

As in Table 7, the teachers' comments in this context were discussed under five sub-themes: Creating an environment of love, respect, and tolerance (f:7), Preventing cultural conflicts (f:3), Teaching the ability to live together with differences (f:3), Contributes to the solution of problems through empathy (f:2), Not compromising on one's own culture (f:1).

Most of the teachers stated that multicultural education practices would teach the values of love, respect, and tolerance to the individual and thus reduce societal problems. For example, P1 said, "If we teach students to love everyone, the world will become more livable. As a result, people will not ostracize each other because of their differences and there will be no fights. Love will bring about respect and tolerance." P7 also expressed similar views as, "If emphasis is placed on the necessity of being respectful and tolerant towards cultural differences especially at younger ages, and if it is taught to students with examples that differences are richness, the problems will disappear."

According to some teachers, multicultural education practices has the potential to prevent cultural conflicts. As an example, P6 said, "...seeing cultural differences natural prevents societal problems". Also, P11 said, "societal harmony and prevention of cultural conflicts can be achieved by respecting and valuing differences."

As another finding, multicultural education contributes to the solution of problems by helping individuals acquire empathic skills. In this scope, P3 said, "The biggest shortcoming in the society is that people cannot put themselves in the shoes of others and cannot understand each other. Multicultural education has a great part in eliminating these problems." Likewise, P5 said, "providing education with the language of love without minding differences will improve students' empathy skills and positively affect their relations with each other."

Some teachers stated that multicultural education would give the ability to coexist with different cultures. The remarks of P14 can prove this finding: "...People can live together with various cultures by being tolerant towards each other, just like in the Ottoman Empire."

In reply to the next interview question, the analysis of the participants' views yielded the results in Table 8 regarding integration of multicultural education in the lessons and curriculum.

Table 8. *Teachers' views on teaching multicultural education as a part of lessons and curriculum*

Sub-theme	Participant	Frequency
Adding curricular outcomes about (cultural) differences	P1, P2, P6, P7, P9, P13, P14	7
Introducing different cultures in lessons	P1, P6, P8, P11, P13, P14	6
Not tailoring the curriculum to differences	P4, P5, P10, P12	4

When Table 8 is examined, it is seen that the teachers' responses to the relevant question fall under three distinct sub-themes as following: not tailoring the curriculum to differences (f:4), adding curricular outcomes about (cultural) differences (f:7), introducing different cultures in lessons (f:6).

The largest sub-group was comprised of proponents who argued that multicultural education must be included in the school curriculum. In this regard, P1 said, "Yes, there should be multicultural education in the curriculum and lessons; though it will be difficult for the teacher to achieve this, the student who gets used to differences will ensure the spread of love, respect and tolerance in the society." Another participant, P6 pointed out that practical multicultural classes would mitigate possible societal problems by saying, "Multicultural education should be included in the curriculum and practices should be made in the lessons so that interpersonal communication will be strengthened and more desirable relationships will be established, which contributes to the reduction of social problems." Similarly, P14 expressed their views as, "Respect and tolerance for different cultures should be taught in the lessons, and the program should be organized accordingly; in this way, an atmosphere of love, respect and tolerance will be created in the society."

As the last sub-theme emerging under this interview item, some teachers stated that there must be one uniform curriculum for all. Still, they said that the curriculum need not to be too right so that the teacher can accept differences as required in practice. For example, P4's view was, "No, the curriculum should not be tailored to individuals, but it should be flexible in terms of multiculturalism." Also, P12 said, "I do not think it (differentiated curriculum) is necessary because it might be abused in our land, different groups may make different demands."

In response to the last question, the teachers' thoughts about the effect of differences in the class on teaching of the lessons were analyzed. The results are shown in Table 9.

Table 9. Teachers' views regarding the effect of differences within class on teaching of lessons

Sub-theme	Participant	Frequency
Differentiating the examples given in classes	P1, P3, P4, P5, P9, P10, P12, P14	8
Feeling oneself valued	P1, P6, P10, P13,	4
Developing positive attitude towards class by including visual elements, concerts, and cultural activities	P2, P7, P8	3

In this question, the participants were interrogated about their approach to recognizing differences while giving examples in the class and the students' reactions to education and instruction activities covering students from different cultures. The results of the analysis are presented in Table 9. As a result, three sub-themes emerged: differentiating the examples given in classes (f:8), developing positive attitude towards class by including visual elements, concerts, and cultural activities (f:3), feeling oneself valued and understood (f:4).

The most of the respondents stated that cultural differences of the students should be taken into consideration and that it is beneficial to enrich the examples in lessons with those differences. In relation with this, P4 said, "The examples of differences should be different in the class, each student is a unique individual, they all have different levels and personalities, so I have to increase the variety in my examples during the lesson." Also, P10 said, "I try to differentiate and multiply the examples I give, I let the students with differences to give examples on that topic so that they can explain them (the differences)."

According to some of the participants, it is beneficial to give place to different cultures in their classroom. They added that they received positive feedback from their students in this case. The participant named P13 gave an example as follows, "I take different cultures into consideration; as a result, I get positive feedback from the students in the lessons I teach. When students with differences witness examples reflecting themselves, they feel valued and love the lesson more."

Some of the participants think that using visual elements, concerts and cultural activities representing different cultural conventions in the context of the topic will create a positive atmosphere in the classroom. For example, P7 said, "I consider the differences, for example, in the 5th and 6th grade social studies lessons, I include visual and musical facts showing different local cultures while teaching topics such as weddings, sending off soldiers, and religious holidays. "

Discussion and Conclusion

In the study, it was aimed to reveal the attitudes and views on multicultural education of social studies and primary school teachers who are the educational staff basically responsible for teaching social studies course. In this part, the study findings are discussed in relation with the literature to reach a conclusion.

Discussion and Conclusion of the Quantitative Findings

In this study, the teachers' scores obtained from the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (TMEAS) showed that the attitudes towards multicultural education did not differ between two genders. In Toprak's (2008) study, there was also no significant difference between male and female teachers' multicultural education attitudes. It can be inferred that there is not any significant relationship between attitudes of female and male teachers' towards multicultural education. Aslan and Pozikoğlu (2017) found that male teachers had a more favorable attitude than female teachers. In another study, Başbay, Pağnıcı and Sarsar (2013) researched university instructors and they found higher levels of cultural awareness and skills among females compared to males. By contrast, Toprak (2008) and Yıldırım (2016) noted no difference between attitudes of males and females' towards multicultural education. Yıldırım explained this result with the demographic features of the research setting. More specifically, the region where the study was carried out contains cultural differences and the residents have already gained awareness. This explanation seems to justify the obtainment of a similar result in the present study considering the cultural structure of the research setting. In terms of gender differences, Marangoz (2014) also found no significant difference between teachers and school administrators' perception of multicultural education based on gender. By taking these findings into consideration, the finding in the current study seems not surprising because multicultural education is a critical alternative to the conventional pedagogy (Aydın, 2013) and both men and women are now aware of the differences in every sphere of life and thus teachers possess desired and similar stances concerning multicultural education.

As another independent variable in this study, the teachers' attitude towards multicultural education showed a significant difference in favor of the age range between 25 and 35. The participants aged 25 to 35 hinted at a more favorable attitude regarding multicultural education compared to their peers in the other age ranges. This finding implies that the new generation of teachers comes across differences more frequently in today's world and they may have developed a positive attitude thanks to the education preparing them for the multicultural classroom and society. Pervan (2017) reported that younger teachers had higher attitudes towards multiculturalism. According to Pervan, the quality of training of the participating teachers and the social structure in their specific region account for this finding. Although Turkey has a culturally diverse social structure, the concept of multicultural education and its contents have started to appear in education only recently. Therefore, it can be suggested that younger teachers have more experience with this concept, which in turn affects their attitudes in a good way. Another support comes from Toprak (2008) who concluded in her study that attitudes decrease in inverse proportion with age. On the contrary, Çalışkan and Gençer (2016) noticed a significant increase in prospective social studies teachers' attitude levels as their age increased. Similarly, Olson (2003) demonstrated that age is an important factor of multiculturalism. Moreover, Dyno (2010) found a positive relationship between

multiculturalism and age in his study. As far as the literature concerns, the variable of age plays a varying role in teachers' attitudes towards multicultural education.

In this study, the teachers did not differ in their attitudes to multicultural education according to their year of professional service. Also, Bulut and Başbay (2015) concluded that teachers developed similar attitudes towards multicultural education depending on the educational level of the school they teach at. Like in the current study, Özdemir and Dil (2013) also found that attitudes towards multicultural education did not differ across different levels of professional seniority. The results above can be explained by the fact that the profile of students does not change much at different educational levels and thus teachers show similar reactions.

As another independent variable in the study, socio-economic status of the participants' schools affected their attitudes to multicultural education. The attitudes were at the highest levels in schools with good socio-economic status, whereas this value was at the lowest level in schools with poor socio-economic status. This result implies that socio-economic status affects people's perspective on differences. Schools in good conditions usually undertake practices and implementations for differences and this is likely to minimize the problems arising from the multicultural environment. Schools enjoying economic prosperity can prepare the multicultural education environment through activities, materials, and teacher and student psychology. Understandably, teachers working in those schools have less difficulty with the diversity in the education environment. As can be understood, schools with better-off students show more respect to differences. The root reason could be the higher educational level of the parents of the students in such schools.

Discussion and Conclusion of the Qualitative Findings

In this study, a considerable portion of the teachers believe that teachers must be trained in multiculturalism before they start teaching. They further suggest that it will be ideal to realize such training in the form of in-service training and seminars. Training pre-service teachers on different cultures may help them concretize a multicultural education environment during their professional years. Ndemanu (2012) concluded that taking courses on multicultural education is effective into pre-service teachers' perspectives on differences. According to this study, it was stated that there was a positive change in students' perspectives towards differences at the beginning and end of the course. In Demirsoy's (2013) study with social studies teacher candidates, nearly half of the participants found themselves unqualified in multiculturalism and offering multicultural education. They used books and visual and written media and publications to improve their perception of multiculturalism. Provided that undergraduate contents are offered on multicultural education, teacher candidates can learn about multiculturalism and experience a positive change in attitudes towards multicultural education (Karakaş and Erbaş, 2018).

Again, many teachers have always been open to cultural differences. While some regarded differences as a disadvantage in the early years of teaching, they were able to adapt to different cultures during the following years and develop positive views over time. The teachers added that their awareness of all differences increased over time and that they acted more carefully and attentively in this regard. Individuals may react unfavorably when they first experience multiculturalism. These reactions are generally caused by not knowing about multiculturalism and multicultural education as well as prejudices towards differences (Toprak, 2008). The negative attitude of individuals towards multiculturalism and multicultural education may change over time. As teachers' awareness of multicultural education increases, their prejudices may decrease. This suggests that teachers are open to development and change in different aspects of multicultural education in particular and education in general. The multicultural educational environment of teachers will improve them by familiarizing them with different cultures and teaching them to be tolerant of differences (Ergün, 2017). Regarding the differences encountered in the first years of teaching, many teachers may not know how to handle differences if they have not learnt contents on multicultural education during undergraduate education. As professional experience increases, all differences in the educational environment can be perceived as a value that should be promoted and valued by teachers, and as a source of richness that reflects the structure of the society with they live in. According to the teachers' opinions in this study, they have gone through a positive change as they met different students during their teaching years and tried to engage them in the education process. In general, they have tried to improve themselves on matters such as how they are supposed to behave in a multicultural education environment.

Most of the teachers think that multicultural education practices will contribute to building a climate of love, respect, and tolerance in the society. As implied by the teachers, a peaceful and welcoming environment is extremely helpful in reducing prejudices against differences and establishing an inclusive understanding both inside and outside school. Furthermore, they believe that multicultural education practices will help prevent cultural conflicts in the society, teach to live with differences, and empathize with different characteristics (Başarır, Sarı, and Çetin, 2014). In today's world, acquiring individuals the ability to live together and empathize with individuals is the key to coexistence of different cultures in the society and the existence of a rich social structure. In Alanay's (2015) study on undergraduate students of education, those who embraced multiculturalism had some aspects in common. These common characteristics included being unprejudiced, tolerant, and sympathetic to what is unusual, and acting justly. According to the pre-service teachers in the abovementioned study, multicultural education is a fragile issue that must be implemented very carefully and could contribute a lot to the solution of ethnic and minority-based problems only on this condition. This result reminds a crucial dimension of the issue. Incorrect or incomplete multicultural education might bear more prejudices or opposing thoughts. For instance, constant emphasis on the

differences may unexpectedly cause a conflict among the pupils based on their differences (Demirsoy, 2013). In the same vein, it might end up with an adverse effect to use discourses or examples that insult the local culture in the lessons or activity plan.

According to this study, most of the teachers believe that the courses and curriculum must have multicultural education content. Contrarily, according to some others, it is not possible to design the curriculum content by considering individuals with differences; even if it is designed, it cannot be implemented properly. In particular, the social studies course and its curriculum need to cover differences due to the content of the subject (Bahadır, 2016). Marangoz, Aydın, and Adıgüzel (2015) posit that transferring multicultural education practices to the education system and curriculum is particularly beneficial in terms of providing individuals with critical thinking skills, achieving multi-faceted evaluation of events, and highlighting equality and universal values in education. Cole and Zhou (2014) also conclude that as participation in multicultural education lessons and activities related to diversity increases, students' viewpoints on multiculturalism change positively. There need to be a course and curriculum that cater to the needs and sensitivities of different cultural groups, create unity and solidarity, respect the principles of equality, impartiality, tolerance, and empathy. What is more, teaching in compliance with these basics is decisive for meaningful inclusion of multicultural education in schools (Demirsoy, 2013).

In learning process, exemplification is of great value for ensuring permanence. According to the teachers in this study, examples given in the classes should be varied and different cultures and individual differences should be acknowledged through visual elements, concerts, and cultural activities. In this way, students will feel valuable and understood, and develop a positive attitude towards the lesson. Among others, the objectives of multicultural education can be listed as enriching the lesson by giving suitable examples in classes about diversity, helping students develop positive attitudes towards differences, and reducing their prejudices (Gay, 1994 as cited in Cırık, 2008). The use of videos and discussion techniques as part of in-class activities, family education, field practices, and the use of excursions and seminars for teacher training (Akcaoğlu, 2017) will encourage teachers to interpret these as multicultural course contents in their own classes. As implied by the teachers; if examples in the class are related to local cultures, cultural diversity will be seen as richness, students with differences will develop a positive attitude towards the lesson thanks to associating themselves with the class, and a culture-sensitive classroom environment will be created (Başarır, Sarı, and Çetin, 2014). As long as teachers share appropriate and to-the-point examples, students will gain consciousness about those who are not like them and eventually develop a positive view.

Recommendations

- The Dictionary of the Turkish Language Society, the authority about the Turkish language in Turkey, lacks a definition of multiculturalism and this causes a dilemma in spelling of

the word. It is spelled differently in the literature (*çok kültürlülük* vs *çokkültürlülük* in Turkish both meaning *multiculturalism*). Besides, because of the lack of a standard definition in the dictionary, multiculturalism is interpreted in various ways in terms of scope and content.

- Considering the reality of globalization and migration, teacher candidates should be prepared for the multicultural societal structure and multicultural education environment. To this end, multicultural education content should be included in the courses in education faculties.
- Teachers who start to teach in a new province or region should be given orientation training on the cultural fabric of the region.
- It would be useful to research specific activities teachers can use to reflect multicultural education in their lessons. Its results could lay foundations of activities for multicultural education in cooperation with social studies teachers on a special project.
- This study could be repeated with a different/larger size of study group to explore the attitudes and views of teachers towards multicultural education.

References

- Akçaoğlu, M.Ö., (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anık, M. (2012). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 117-130.
- APA, (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. doi: 10.14582/DUZGEF.1829
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M. & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D.Y.; Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies* 8(3) 47-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4045>
- Beldağ, A. & Teymur, N. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlü eğitimin yeri. *Tay Journal*, 2(2).117-129.
- Bohn, A.P. & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170008200214>
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism?. *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613320903178261>
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cole, D. & Zhou, J. (2014). Do diversity experiences help college students become more civically minded? Applying Banks' multicultural education framework. *Innovative Higher Education*, 39(2), 109-121. doi: 10.1007/s10755-013-9268-x
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan H. & Gençer R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 52-63.
- Çınar, Z. (2010). *Çokkültürlülük ve kültürlerarasıcılık tarih eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dyno, N. (2010). *The relationship of teacher attitudes toward multicultural education to student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Dowling College, Oakdale, New York.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrencilerle yaşadığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erlanson, D.A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Eröz, M. (1992). *Türk kültürünün alt kültür unsurlarından Kürtler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Karaca, F. (2018). Türkiye'de ve dünyada çokkültürlülük ve eğitim. *TheJournal of Academic Social Science Studies*, 72, 25-40. doi: 10.9761/JASSS7929
- Karakaş, H. & Erbaş, Y.H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(9), 59-81. <https://doi.org/10.33400/kuje.958056>

- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 102- 115.
- Kervan, S. (2017), *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Marangoz, G., Aydın, H., & Adıgüzel, T. (2015). Perception of teachers against multicultural education. *TurkishStudies*, 10(7), 709-720. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8025>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ndemanu, M. T. (2012). *Exploring preservice teachers' perspectives about human diversity: Experiences in multicultural education courses*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana
- Olson, B. (2003). *Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Wisconsin
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001302
- Özdemir, S. (1998). *Medya emperyalizmi ve küreselleşme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Harvard: Harvard University Press.
- Parker, C. W. (2002). *Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society. Education for democracy* (Ed. W. C. Parker). Connecticut: Information Age Publishing.
- Polat,İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),352-372.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: [10.1080/14675980802568277](https://doi.org/10.1080/14675980802568277)
- Ramsey, O.G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: çocuklar için çokkültürlü eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Toprak,G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*.
Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.