

---

**Orijinal Makale Başlığı:**

Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi

**Makalenin İngilizce Başlığı:**

Multicultural education in Turkey: An analysis of 1st-5th grades curriculum objectives

**Yazar(lar):**

Demet SEBAN , Hatice UYANIK

**Kaynak Gösterimi İçin:**

Seban, D., & Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.001>.

---

**Original Title of Article:**

Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi

**English Title of Article:**

Multicultural education in Turkey: An analysis of 1st-5th grades curriculum objectives

**Author(s):**

Demet SEBAN , Hatice UYANIK

**For Cite in:**

Seban, D., & Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.001>.

## Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim: 1-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi

Demet SEBAN<sup>a\*</sup>, Hatice UYANIK<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye

<sup>b</sup>University of Kansas, School of Education, Kansas/USA



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.001

#### Makale Geçmişi:

Geliş 31 Temmuz 2014  
Düzeltilme 12 Mart 2015  
Kabul 14 Temmuz 2015  
Çevrimiçi 23 Kasım 2015

#### Anahtar Kelimeler:

Çokkültürlü eğitim,  
Program,  
Kazanım.

### Öz

Bu çalışmanın amacı 1-5. sınıflar için hazırlanmış ilköğretim programında yer alan kazanımların çok kültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesidir. Çalışma nitel bir araştırma olup araştırma verileri doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Programda yer alan tüm zorunlu derslerin kazanımları Castagno'nun (2009) çok kültürlü eğitimle ilgili önerdiği 6 boyutlu kuramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre toplam kazanımların %2.44'ünün çok kültürlü eğitimin ilkelerini yansıttığı bulunmuştur. Asimilasyon ve sosyal eylem için eğitim boyutlarında değerlendirilebilecek bir kazanım yoktur. Her bir boyut altında değerlendirilebilen derslerin toplam kazanım sayıları dikkate alındığında kazanımların %0.51'i birleşme/kaynaşma, %0.93'ü çoğunluk, %0.89'u kültürlerarası yeterlilik ve %0.67'si eleştirel farkındalık için eğitim boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre programda yer alan kazanımların asimilasyon ve sosyal eylem için eğitim boyutunu yansıtmadığı, çok kültürlü eğitim ilkelerini yansıtan kazanımların da yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

## Multicultural Education in Turkey: An Analysis of 1st-5th Grades Curriculum Objectives

### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.001

#### Article history:

Received 31 July 2014  
Revised 12 March 2015  
Accepted 14 July 2015  
Online 23 November 2015

#### Keywords:

Multicultural education,  
Curriculum,  
Curriculum objectives.

### Abstract

The aim of this study is to evaluate 1st-5th grades curriculum objectives with regards to multicultural education principles in Turkey. To achieve this goal, document analysis of qualitative method was used. The curriculum standards of compulsory courses were examined by using Castagno's (2009) framework that offers six approaches for multicultural education. According to the results of this study, the total number of 2.44% objectives has been found related to multicultural education principles. There are not any objectives related with education for assimilation and education for social action approaches. When the number of objectives has been examined, it has been found that these programs answer education for amalgamation (0.51%), pluralism (0.93%), cross-cultural competence (0.89%), and critical awareness (0.67%) approaches. Overall, the programs do not include any objectives for education, for assimilation and social action; however, the curriculum did not appear to be designed to reflect the key principles of multicultural education.

\*Yazar: dseban@akdeniz.edu.tr

## Giriş

Günümüzde çok kültürlü eğitim birçok ülkede bir eğitim politikası olarak benimsenmekte ve bu bakış açısıyla hazırlanmış programlar geliştirilmektedir. Resmî kurumlarla birlikte çalışan akademisyenler çeşitli bilimsel çalışmalar yaparak, uygulama ve ilkeleri düzenleyip yeniden uyarlayarak çok kültürlü eğitimin genel yapısını kendi ülkelerine göre özelleştirmektedirler. Bu durumu zorunlu kılan sebepler arasında teknolojinin hızla gelişmesi ile dünyanın küresel bir köy halini alması gösterilebilir. Ayrıca insanlar zorunlu olarak göç etmekte ya da rahat bir şekilde istedikleri yerlere yerleşebilmektedir. Böylelikle birçok farklı kültür bir arada bulunmakta ve içinde buldukları post modern dünyada kendi kültürel değerlerini koruyarak makro kültürü oluşturmaktadır. Bu durum çok kültürlü eğitimi önemli bir çalışma alanı haline getirmektedir (Lynch, 1989; Salili & Hoosain, 2001).

Çok kültürlü eğitim birçok şekilde tanımlanmaktadır. Banks (2005a) çok kültürlü eğitimi bir bakış açısı, eğitimde yenilik ve süreç olarak görürken, Nieto (2009) çok kültürlü eğitimi; ırkçılık ve ayırım, okullarda öğrenmeyi sınırlandıran yapısal koşullar, kültürün öğrenme üzerine etkisi ve dil farklılığı olmak üzere belirlediği dört potansiyel çatışma veya eşitsizlik alanlarında anlayış ve empati geliştirmeyi amaçlayan geniş bir kavram olarak tanımlamaktadır. Castles'a (2009) göre ise, farklı biçimlerde açıklanmasına rağmen genel olarak çok kültürlü eğitim, öğrencilere içinde yaşadıkları toplumda gerekli olabilecek kültürel araçları sağlarken, aynı zamanda kültürel ayırt ediciliği fark ettirmektir. Yapılabilecek en kapsamlı ve sade tanımlama ise Gay tarafından yapılmıştır. Gay'e (1995) göre, çok kültürlü eğitim kavramı, demokratik fikirler kapsamında farklı gruplara daha kaliteli eğitim sağlamak için oluşturulan alternatif bir düşünme şeklidir.

Çok kültürlü eğitim 1980'lerden sonra daha çok farklı etnik grup, kültürel çeşitlilik ve insan ilişkileri odaklı tanımlansa da bugünlerde yaygın olarak çok kültürlü eğitim ilke ve uygulamaları okul sistemindeki hemen her ideoloji, konu ve kavram ile birlikte düşünülmektedir (Grant & Millar, 2005).

## Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri

Gorski (2006) çok kültürlü eğitimin ilkelerini belirlemek için özellikle bu alanda öncü çalışmaları incelemiş ve üzerinde hemfikir oldukları ortak ilkeleri belirlemiştir. Bu ortak ilkelere göre çok kültürlü eğitim öncelikle politik bir hareket olmakla beraber, fırsatlardan yararlanma konusunda dezavantajlı, sosyal ve ekonomik sınırlılıkları olan öğrenciler için sosyal adaleti sağlama çalışmaları sürecidir. Okullarda uygulanan çok kültürlü eğitim felsefeleri ile tutarlı sınıf etkinlikleri sosyal adaleti sağlamada yetersiz kalmaktadır çünkü sosyal adalet kurumsal bir konudur ve sadece kapsamlı okul reformu ile mümkündür. Çok kültürlü eğitimin gerektirdiği kapsamlı okul reformu ise ayrıcalıkların ve güç sistemlerinin eleştirel analizi yapılarak başarılabilir. Bu eleştirel analizin amacı, eğitimsel eşitsizliklerin ortadan kaldırılması olmalıdır. Son ortak ilke olarak, çalışmalarda çok kültürlü eğitimin tüm öğrenciler için iyi bir eğitim olduğu ve hayata geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Gay'e (1979) göre, çok kültürlü eğitimin faydalarından birisi ilköğretim öğrencilerinde insanlık, takdir ve hassasiyet duygusunu geliştirmesidir. Ayrıca çok kültürlü eğitim, insanlığın ve tarihin gelişimi sürecindeki etnik farklılıkların varlığı ve etkilerini gerçekçi bir şekilde anlamaya yardımcı olur. Çocuklar, insan farklılıklarının güzelliğini anlamayı gerektiren beceri, tavır ve değerleri geliştirirler. Çok kültürlü eğitim, ilköğretim öğrencilerinin genel eğitim kalitelerini yükseltmek için yapısal bir araç olarak kullanılabilir. Çok kültürlü eğitim sayesinde öğretmenler, öğrencilerin yaşam biçimleri, değerleri, kültürleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olarak, öğrencilere daha iyi rehberlik yapabilirler (Gay, 1979).

Gay (1979) yaklaşımında temel beceriler ile kültürel içerik arasında bağ kurmasına ve bunu bilimsel olarak açıklamasına rağmen, öğretmenler için "kültürel içerik" kavramının anlamı biraz bulanık kalmıştır. Birçok öğretmen çok kültürlü eğitim içeriğinin sadece ırk, etnik köken ya da kültürel gruplarla alakalı olduğunu düşünmektedir. Bu bakış açısını değiştirmek için eğitimcilerin kılavuz olarak kullanabilecekleri Banks'ın (2005a) belirlediği beş önemli kategori vardır. Bunlar: (1) ana temaları, ilkeleri, genellemeleri ve

teorileri açıklamak için çeşitli kültürler ve gruplardan oluşturulan makul örnekler ve içerikler ile desteklenmiş bir anlatım yöntemi olarak *içerik birleştirme*; (2) örtülü kültürel varsayımları, referans çerçevelerini, farklı bakış açıları ve bir disiplinle ilgili yanılgıları öğrencilerin araştırmasına, belirlemesine ve anlamasına yardımcı olan *bilgi yapılandırma süreci*; (3) farklı ırklara, etnik ve kültürel gruplara karşı öğrencilerin olumlu tavırlar kazanmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin etkinliklerini kapsayan *önyargı azaltma*; (4) öğretmenlerin öğretim yöntemlerini farklı ırk, kültür, cinsiyet ve sosyal sınıfa ait öğrencilerinin akademik başarılarını da kapsayacak şekilde yenilemelerini öngören *tarafsız pedagoji*; ve son olarak (5) farklı cinsiyet, ırk, sosyal sınıfa mensup tüm öğrencilerin okul kültürünün ve organizasyonlarının oluşturulmasında yer almasını savunan *yetkilendirici okul kültürüdür*.

Çok kültürlü eğitime bakış açıları arasında farklılık olsa da dayandıkları temel ilkeler benzerlik göstermektedir. Bennett (2001) çok kültürlü eğitimin dayandığı dört ana ilkedен söz eder. Bunlardan ilki, her grubun demokratik haklarının gözetildiği kültürel çoğulculuktur. İkincisi, yapısal eşitsizliklerin ortadan kaldırılarak sosyal adaletin sağlanması yolu ile ırkçılığın, cinsiyetçiliğin, önyargı ve ayrımcılığın sona erdirilmesidir. Üçüncüsü, öğretme ve öğrenme sürecinde kültürün etkisinin önemsenmesi gerektiğidir. Son olarak, bütün çocuklara ve gençlere öğrenmeleri ve akademik olarak başarılı olabilmeleri için mükemmel bir şekilde kılavuzluk edilmesidir.

#### **Çok kültürlü eğitim programı yaklaşımları**

Çok kültürlü eğitimin geniş bir alana yayılması ve birbiriyle ilişkili birçok değişkenin ele alınış biçiminin farklılaşmasıyla çeşitli program yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Sizemore'a (1979) göre, eğitim programını içerik, yöntem ve uygulama alanlarının toplamı olarak tanımlamak mümkündür. Çok kültürlü eğitim programlarının gerçekleştirilebilmesi için ise bir programın çok dilli, çok kültürlü, çok modelli ve çok boyutlu olması önemlidir. Farklı dillerin ve kültürlerin ihtiyaçlarına yanıt verebilen, farklı modeller kullanılarak yapılan ve çok boyutlu öğrenme araç ve gereçlerinin kullanıldığı bir program öğrenme açısından etkili bir programdır. Sizemore (1979), böyle programların kullanılabilmesi için okulların bu konular üzerine yoğunlaşması ve öğretmen yetiştirme programlarına bu tür yaklaşımların eklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Çok kültürlü eğitim programları incelendiğinde, temel ilkeleri aynı kalmakla beraber, özelleştikleri alana göre yaklaşımları ve buna bağlı olarak uygulamaları farklılaşan programlar görmek mümkündür. Grant ve Sleeter (2005) çok kültürlü eğitim programlarını beş yaklaşım altında değerlendirmişlerdir. Birinci yaklaşım, geleneksel bilimsel bilgi ve bilişsel becerilerin ön planda olduğu *istisna ve kültürel açıdan farklı olanı öğretme* yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım, genel olarak öğrencilerin kendileri ve birbirlerine karşı olan tutum ve algılarıyla ilgilenen *insan ilişkileri* yaklaşımıdır. Üçüncü yaklaşım olan *tek grup çalışmaları* ise ayrımcılığa maruz kalan belli bir grubun tarihi, geçmiş tecrübeleri ve yaşadıkları baskıları tartışarak sosyal konumlarını yükseltmeyi amaçlamaktadır. Dördüncü yaklaşım ise çok kültürlü eğitim yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşım bütün gruplar için sosyal adalet ve eşit hakları savunan, baskılanmış gruplara olan ayrımcılık ve önyargıyı azaltmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Son olarak *çok kültürel ve sosyal yeniden oluşturmacı* yaklaşımı, amacı toplumu yeniden oluşturacak vatandaşlar yetiştirme ve yeni-dünya ekonomisiyle bütünleşmiş etikleri ve güç ilişkilerini sorgulamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak belirtilmiştir. Bu son yaklaşımı çok kültürlü eğitim yaklaşımından ayıran en önemli farklılık demokrasinin okulda aktif olarak yaşanmasını gerektirmesidir. Ayrıca, öğrencilerin geleneksel eşitsizliği kendi yaşam koşullarını da dikkate alarak nasıl analiz edeceklerini, sosyal eylem becerilerini kullanmayı ve çeşitli ezilmiş (baskılanmış) gruplar ile köprü kurup ortak ilgilerini geliştirerek birlikte çalışmayı öğrenmeleridir.

Banks'e (2005b) göre ülkeler, uzun bir zaman, eğitim programlarını hazırlarken genellikle çoğunluğun ve egemen kültürün ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir tutum sergilemişlerdir. Günümüzde ise gerek dünyanın teknoloji ile gittikçe küçülmesi, gerek toplumların saf bir ırktan gelmek yerine çok kültürlü olması sebebiyle bu programların toplumun her kesiminin ihtiyaçlarını giderecek şekilde yenilenmesi gerekmektedir. Banks (2005b), çok kültürlü veya farklılığa ve çeşitliliğe önem veren toplumların eğitim

programlarını düzenlerken kullanabilecekleri bazı basamaklar tanımlamıştır. Bu basamaklar basit ve temel düzeyden daha karmaşık ve üst düzeye doğru devam etmektedir. *Katkılar* basamağı, merkezi programın amaçlarını ve temel yapısını değiştirmeden etnik kahramanların ve soyut kültürel ürünlerin programa eklenmesi basamağıdır. Bir sonraki basamak olan *eklemeci* basamakta yine programda değişiklik yapılmadan, bir kitap, ünite veya kurs ile programa kavramların, temaların ve bakış açılarının eklenmesidir. *Dönüşüm* basamağı, programın amaçlarını, temel yapısını ve doğasını değiştirerek, öğrencilerin tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı etnik perspektiften bakabilmelerini, görüşlerini belirleyebilmelerini temel prensip kabul edip bu doğrultuda uygulamalar yapılmasını gerektirir. Bir önceki basamağın amaçlarını kabul etmekle birlikte, son basamak olan *sosyal eylem* basamağının en temel amacı, öğrencilerin çalışılan üniteye konuyla, problemle veya içerikle ilgili karar verme ve eyleme geçmeleri gerektiğini savunmasıdır. Banks (2005b), bu dört basamağın gerektiğinde karıştırılıp harmanlanabileceğini belirtir. Temel-merkezi bir programdan, birden çok kültürlü içeriğe sahip bir programa geçmek neredeyse imkânsız olduğundan bunu yavaş ve küçük adımlarla yapmanın daha uygun olduğunu vurgular.

Castagno (2009), çalışmasında çok kültürlü eğitim ilgili literatürde sunulan yaklaşım ve tanımları incelemiş sunulan çerçeveleri sentezleyerek altı boyutta değerlendirmiştir. Bunlardan ilki *asimilasyon* için eğitimidir. Farklılığın bir tehdit veya görmezden gelinmesi gereken bir unsur olarak görüldüğü boyuttur. Ayrıca öğrencilerin geçerli ve baskın toplumsal rolleri kabullenmesi için eğitilmeleri olarak tanımlamıştır. Kültürel farklılıklara tarafsız kalınması ve birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özelliklerin ön plana çıkarılması gerektiğini benimseyen yaklaşım ise *kaynaşma* için eğitim olarak adlandırılmıştır. Kültürel farklılıkların saygı ile karşılandığı farklılıkların değerli görüldüğü yaklaşım *çoğulculuk* için eğitim yaklaşımıdır. Çok kültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenmenin desteklendiği ve ayrıca farklı kültürlerle iletişimin artırılmasının vurgulandığı boyut *kültürlerarası yeterlilik* için eğitimidir. *Eleştirel farkındalık* için eğitim statükonun, güç ilişkilerinin ve sosyal yapıların sorgulandığı ve kültürel farkındalığın başladığı yaklaşımıdır. Son boyut *sosyal eylem* için eğitimidir. Bu boyut statükonun ve eşitsizliğin farkında olmanın yanında öğrencilerin yapısal eşitsizlikleri değiştirmek için çalıştığı ve sosyal değişimi sağladıkları yaklaşımıdır.

Çok kültürlü eğitim ile ilgili ilkeler ve program yaklaşımları birçok araştırmacı tarafından açıklanmıştır (Banks, 2005b; Castagno, 2009; Grant & Sleeter, 2005). Genel olarak bakıldığında basit içerik ve bilgiye dayalı bir öğretimden, sosyal eylemi gerektiren bir eğitim içeriğine uzanan farklı isimlerde fakat benzer içeriklere sahip kategoriler tanımlanmıştır. Castagno'nun (2009) yaklaşımı incelendiğinde diğer araştırmacıların kuramsal çerçevelerini de daha ayrıntılı bir biçimde açıkladığı görülmektedir. Banks'ın, Grant ve Sleeter'in ve Castagno'nun yaklaşımlarının birbiri üzerine izdüşümü Tablo 1'de izlenebilir.

**Tablo 1.**  
*Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımları ve İlişkileri.*

Yazar	Önerilen Kuramsal Çerçevenin Boyutları				
Banks (2005b)	Katkılar Yaklaşımı	Eklemeci Yaklaşım	Dönüşüm Yaklaşımı	Sosyal Eylem Yaklaşımı	
Grant ve Sleeter (2005)	İstisna ve Kültürel Açından Farklı Olanı Öğretme Yaklaşımı	İnsan İlişkileri ve Tek Grup Çalışmaları Yaklaşımı	Çok kültürlü Eğitim Yaklaşımı	Çok kültürel ve Sosyal Yeniden Oluşturmacı Yaklaşım	
Castagno (2009)	Asimilasyon İçin Eğitim	Kaynaşma İçin Eğitim	Çoğulculuk için eğitim	Kültürlerarası Yeterlilik İçin Eğitim	Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim

### **Çok kültürlü eğitimin Türkiye’den görünümü**

Birçok ülkede çok kültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar gündemde olmakla beraber Türkiye’de henüz bu konuda bilimsel çalışmaların başlangıç aşamasında olduğu izlenmektedir. Yaklaşık elli yıldır dünyada aktif bir şekilde çalışılan ve sürekli güncellenen çok kültürlü eğitimin Türkiye’de ilköğretim programlarına girmesinin henüz temel boyutta olduğu söylenebilir.

Türkiye’de çok kültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar çok kültürlülüğün ve çok kültürlü eğitimin algılanma biçimi (Arslan 2009; Başarır, Sarı & Çetin, 2014; Seyfi 2006), tutum (Damgacı & Aydın 2013; Toprak 2008), çok kültürlü kişilik özellikleri (Polat, 2008), öğretmenlerin farklılıkları idare etme biçimi (Esen 2009) ve kazanımlarda ve kitaplarda çok kültürlü eğitimin varlığı (Cırık 2008, 2014; Korkmaz 2009) olarak gruplanabilir. Bu çalışmaların ortak sonuçlarına göre Türkiye’deki mevcut Milli Eğitim politikalarının ve geliştirilmiş ilköğretim ders programlarının temelinde çok kültürlü eğitim ilke ve yaklaşımının olmamasının, öğretmen, öğrenci ve okul kültürüne dâhil bireyler açısından eksiklik ve çok kültürlülük, farklılıklara saygı ve farklılıkların eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması açısından zorluk yarattığı ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü eğitim Türkiye için yeni ve zor bir süreç olsa da çok kültürlü eğitimin çok iyi tanımlanarak mevcut programların gözden geçirilmesi gerektiği önerilmektedir (Açıkalin, 2010; Aydın, 2012; Cırık, 2008; Güleç, 2003; Yakışır, 2009).

Aydın’a göre (2013b) dünya her geçen gün birbirine bağlanmaya devam ederken, çokkültürlü eğitim de birçok ülkede önemi artan bir eğitim konusu haline gelmektedir. Kullanılan öğretim programları, çokkültürlü bir eğitim ortamının oluşturulmasındaki en önemli değişkenlerden birisidir.

İncelenen yaklaşımlarda kullanılan temel programların güncellenerek, çok kültürlü eğitimin gerektirdiği bir yapıya dönüştürülebileceği vurgulanmaktadır. Değişimi önceki yüzyıla göre çok daha hızlı olan dünyamızda hiçbir bireyin özellikle ırkı, cinsiyeti, dini, etnik kökeni veya engeli nedeniyle dışlanamayacağı bir dönemde yaşanmaktadır. Ayrıca bireysel farklılıkların eğitimdeki önemi vurgulanmaktadır. Eğitim programlarının bu farklılıklar dikkate alınarak geliştirilmesi, bireyin kendinin ve yeteneklerinin farkında olan, ülkenin refahına hizmet eden ve tüm dünya vatandaşlığı için çabalayan bireyler olarak yetiştirilmesini kolaylaştıracaktır (Aydın, 2012; Yakışır, 2009). Programların mevcut durumunun çok kültürlü eğitimin ilkeleri açısından incelenmesinin başlangıç noktasının belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın problemi *1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların çok kültürlü eğitimin ilkeleri dikkate alınarak değerlendirilmesi* olarak belirlenmiştir. Aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1-5. Sınıflar Programı’nda (MEB, 2006-2013) yer alan kazanımlar çok kültürlü eğitimin ilkeleri ile ne kadar uyumludur?
- Ders programlarında yer alan kazanımlar, çok kültürlü eğitim programı yaklaşımlarının hangi boyutlarını yansıtmaktadır?

### **Yöntem**

Bu çalışmanın amacı, 1-5. sınıf programlarında (MEB, 2006-2013) yer alan kazanımların çok kültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizinde sistematik süreç dokümanın çeşidine göre araştırmacı tarafından geliştirilir (Ekiz, 2009). Nitel araştırmalarda dokümanlar görüşme ve gözlem gibi ana veri toplama kaynağı olarak kabul edilmektedir. Araştırma öncesi mevcut olan dokümanların veri olarak kullanılması potansiyel bir bilgi kaynağının kullanılması demektir (Merriam, 1998).

Bu araştırmanın verilerini, çalışma kapsamına alınmış sınıflar için hazırlanmış programların kazanımları oluşturmaktadır. Programları gözden geçme ve yeniden yapılandırma süreçlerinin devam ettiği düşünülerek programlar veri analizi sonrası tekrar gözden geçirilmiş ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nden onaylanmış programların en güncel halinin kullanılmasına özen gösterilmiştir.

İlköğretim 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe (1055 kazanım), Matematik (350 kazanım), Beden Eğitimi (167 kazanım), Görsel Sanatlar (76 kazanım), Müzik (115 kazanım); 1-3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi (292 kazanım); 4-5. sınıflarda okutulan Fen Bilimleri (122 kazanım), Sosyal Bilgiler (92 kazanım), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (91 kazanım), Trafik Güvenliği (24 kazanım); 1-4. Sınıflarda okutulan Oyun ve Fiziki Etkinliler (108 kazanım) derslerinin kazanımları incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda dokümanlar destekleyici bir veri kaynağı olarak değil tek başına bir araştırmanın ana veri kaynağını oluşturabilir. Dokümanların veri olarak kullanılması görüşme ve gözlem yapmaktan farklı değildir (Merriam, 1998). Bu durumda kullanılan yazılı ve basılı kayıtların tam bir veri analizine tabi tutulması gereklidir. Araştırmacılar, dokümanları analiz ederken bu veriden örneklem seçebilir, kategoriler geliştirebilir, analiz birimleri saptayarak bunları sayısallaştırabilir (Bailey, 1982).

Bu çalışmada veriler bir kuramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma için Castagno'nun (2009) kuramsal çerçevesi seçilmiştir. Bunun nedeni Castagno'nun (2009) kuramsal çerçevesinin bu alanda geliştirilmiş birçok kuramsal çerçeveyi kapsıyor olmasıdır. Kuramsal çerçevedeki kategoriler: asimilasyon için eğitim, kaynaşma için eğitim, çoğulculuk için eğitim, kültürlerarası yeterlik için eğitim, eleştirel farkındalık için eğitim ve sosyal eylem için eğitim'dir. Veri analiz ve yorumlanmasında bir teori veya kuramsal çerçeve kullanılması ve verilerin bu çerçevede açıklanmaya çalışılması temel nitel araştırmaların önemli özelliklerindedir. Durum ile ilgili bütünsel bir anlayış geliştirmek için fazla açıklama içerse de yorumların düzeyi teori, model ya da kategorilerin gösterdiği kadardır (Merriam, 1998).

Bu açıklamaların ışığında; bu çalışmanın verileri analiz edilirken öncelikle; verileri kodlamak için Castagno'nun (2009) belirlediği altı çok kültürlü eğitim yaklaşımı (verilen içerik ve tanıma uygun olarak) sorulara dönüştürülmüştür. Hazırlanan sorular aşağıdaki gibidir:

#### *Asimilasyon için eğitim:*

Farklılıklar tehdit olarak algılanıyor mu?

Farklılıklar görmezden geliniyor mu?

Güç ve tarafsızlık hâkim kültür akımı tarafından mı tanımlanmaktadır ve yönetilmektedir?

Öğrenciler geçerli toplumsal rolleri kabullenmesi için mi eğitilmektedir?

#### *Kaynaşma için eğitim:*

Farklılıklara karşı tarafsızlık vurgulanıyor mu?

Birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özellikler ön plana çıkarılıyor mu?

#### *Çoğulculuk için eğitim:*

Kültürel farklılıklara saygı vurgulanıyor mu?

Kültürel farklılıklar kutlanıyor mu?

Farklılıklar değerli görülüyor mu?

#### *Kültürel yeterlilik için eğitim:*

Farklı ve çok kültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenme destekleniyor mu?

Farklı kültürlerle iletişim artırılıyor mu?

#### *Eleştirel farkındalık için eğitim:*

Statüko, güç ilişkileri ve sosyal yapı sorgulanıyor mu?

#### *Sosyal eylem için eğitim:*

Statüko ve eşitsizliğin farkında olma ve yapısal eşitsizliği değiştirme ve sosyal değişim için çalışılıyor mu?

Önceden birkaç defa okunan veriler yukarıdaki sorular dikkate alınarak tekrar analiz edilmiştir. Bulgular altı kategori altında değerlendirilmiştir. Veriler, biri program alanında uzman 2 araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda kazanımların çoğunlukla aynı kategoride değerlendirildiği görülmüş ve aynı kategoride değerlendirilmeyen kazanımlar kategoriye dâhil edilmemiştir. Kazanımlar değerlendirilirken o kazanımla ilgili açıklamalar, ilişkilendirilen diğer dersler ve yan alanlar dikkate alınmıştır. Bu çalışmada araştırmacının güvenilirliğini arttırmak için tüm veriler (kazanımlar) bulgular içinde verilmiştir. Çalışmanın geçerliliği için diğer araştırmacıların çalışılan durumun kendi durumlarına ne kadar uyduğunu anlamalarını sağlayacak kadar yeterli bilgi verilmesi önemlidir (Creswell, 2007). Araştırmacılar bu konuda yeterli tanım yapmışlar ve süreçleri ayrıntılı bir biçimde açıklamışlardır.

### Bulgular

Bu bölümde Castagno'nun altı basamaklı çerçevesine göre analiz edilmiş 1-5. sınıf ders programlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Kazanımların incelenmesi sonucu, okutulan zorunlu dersler içerisinde trafik güvenliği, oyun ve fiziki etkinlik ve müzik derslerinde hiçbir kazanım çok kültürlü eğitim ilkeleri ile açıklanamamıştır. Diğer dersler ile ilgili bulgular Tablo 2'de gösterilmiş ve her bir kategori ayrıntılı olarak alt başlıklar halinde verilmiştir.

**Tablo 2.**  
*İncelenen Derslerin Sayısal Dağılımı.*

	Asimilasyon	Kaynaşma	Çoğulculuk	Kültürel Yeterlilik	Eleştirel Farkındalık	Sosyal Eylem	Toplam
Hayat Bilgisi	-	4	4	7	5	-	20
Sosyal Bilgiler	-	-	7	2	3	-	12
Görsel Sanatlar	-	-	4	4	1	-	9
Türkçe	-	3	1	1	1	-	6
Din Kültürü	-	-	2	-	1	-	3
Matematik	-	-	2	-	-	-	2
Beden Eğitimi	-	-	1	1	-	-	2
Fen ve Tekn.	-	-	1	-	-	-	1
Müzik	-	-	-	-	-	-	-
Trafik Güvenliği	-	-	-	-	-	-	-
Oyun ve Fiziki Et.	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	-	7	22	15	11	-	55

### Asimilasyon İçin Eğitim

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde asimilasyon için eğitim kategorisinde değerlendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

### Kaynaşma İçin Eğitim

Programda kaynaşma için eğitim kategorisinde toplam 7 kazanıma rastlanmıştır. Türkçe dersinde toplamda 1055 kazanımdan üç tanesi ve Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan dört tanesi birleşme/kaynaşma için eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bunun dışındaki derslerde bu kategori altında değerlendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

Farklılıklara karşı tarafsızlığı vurgulama ile ilgili kazanımlar:

- Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur. (Türkçe, 1-5. sınıflar)



- Millî kültürün korunmasında dilin önemini anlatan metinler okur. (Türkçe, 1-5. sınıflar)
- Millî kültürün korunmasında dilin önemini sözlü veya yazılı olarak anlatır. (Türkçe, 1-5. sınıflar)

Birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özelliklerin ön plana çıkarılması ile ilgili kazanımlar:

Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)

İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluklarını ve yaptıklarını araştırır ve sunar. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)

Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)

Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)

### **Çoğulculuk İçin Eğitim**

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, toplam 21 kazanım konu ile ilişkilendirilmiştir. Türkçe dersinde toplam 1055 kazanımdan 1 tanesi, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 4 tanesi, Sosyal Bilgiler dersinde toplam 92 kazanımdan 7 tanesi, Matematik dersinde toplam 350 kazanımdan 2 tanesi, Görsel Sanatlar dersinde toplam 76 kazanımdan 4 tanesi, Fen Bilimleri dersinde toplam 122 kazanımdan 1 tanesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde toplam 91 kazanımdan 2 tanesi ve son olarak Beden Eğitimi dersinde toplam 167 kazanımdan 1 tanesi çoğunluk için eğitim kategorisi ile ilişkilendirilmiştir.

Kültürel farklılıklara saygının vurgulanması ile ilgili kazanımlar:

- Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Kendi ailesi ile diğer aileleri karşılaştırarak, aile yapılarının farklı olabileceğini keşfeder. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Kültürel öğelerin insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. (sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)

Kültürel farklılıkların kutlanması ile ilgili kazanımlar:

- Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni halini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Diğer ülkelerin bayraklarını inceleyerek bayrağımızla olan benzerlik ve farklılıklarını belirtir. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- 20 ye kadar Romen rakamlarını okur, yazar. (Kendinde ve başkalarında olan gelişimi ve değişimi açıklar: Kariyer Bilincini Geliştirme Ara Disiplin Kazanımı) (Matematik, 1-5. sınıflar)
- Sanatın, kültürün bir parçası olduğunu fark eder. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)

- Farklı kültürlere ait motifleri belirler. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)
- Estetik tercihlerin kişilere göre değiştiğini fark eder. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)
- Din ve ahlak kavramlarını tanımlar. (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4. ve 5. sınıflar)
- Kültürümüzden dua örnekleri verir. (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4. ve 5. sınıflar)

Farklılıklar değerli görülmesi ile ilgili kazanımlar:

- Başlığından hareketle okuduğu metnin içeriğinin Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemle ilişkili olduğunu tahmin eder. (Türkçe, 1-5. sınıflar)
- Zaman ölçme birimleri ile ilgili problemleri çözer ve kurar. (Farklılıkları insanların kültürel zenginliği olarak görür: İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplin Kazanımları) (Matematik, 1-5. sınıflar)
- Doğal anıtlara örnekler verir ve kültürel miras olarak önemini tartışır. (Fen Bilimleri, 3-5. sınıflar)
- Zihinsel ve bedensel engelin spor yapmaya engel olmadığını bilir. (Beden Eğitimi, 1-5. sınıflar)

### **Kültürel Yeterlilik İçin Eğitim**

Programda toplam 15 kazanım bu kategori ile ilişkilendirilmiştir. Türkçe dersinde toplamda 1055 kazanımdan 1 tane, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 7 tane, Sosyal Bilgiler' de 92 kazanımdan 2 tanesi; Görsel Sanatlar' da 76 kazanımdan 4 tanesi ve Beden Eğitimi'nde 167 kazanımdan 1 tane kazanım kültürlerarası yeterlilik için eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bunun dışındaki derslerde bu kategori altında değerlendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

Farklı ve çok kültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenmenin desteklenmesi ile ilgili kazanımlar:

- Dünya barışı için milletlerin birbirlerinin örf ve adetlerine hoşgörülü olmalarının gereğini Atatürk'ün bu konuya verdiği önemi belirten sözleriyle açıklar. (Türkçe, 1-5. sınıflar)
- Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Kendi kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserlerini karşılaştırır. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)
- Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserleri ve mimari yapıların belirgin özelliklerini karşılaştırır. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)
- Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)
- Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirler. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)

Farklı kültürlerle iletişimin artırılması ile ilgili kazanımlar:

- Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere önyargısız davranır. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Fiziksel etkinliklerde başkalarının haklarına saygı göstermesi gerektiğini anlar. (Beden Eğitimi, 1-5. sınıflar)

### Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde eleştirel farkındalık için eğitim kategorisinde toplam 12 kazanıma rastlanmıştır. Türkçe dersindeki 1055 kazanımdan 1 kazanım; Hayat Bilgisi'nde 292 kazanımdan 5 kazanım; Sosyal Bilgiler dersinde 92 kazanımdan 3 adet; Görsel Sanatlar dersinde 76 kazanımdan 1 adet; Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde 91 kazanımdan 1 kazanım ve Beden Eğitimi dersinde toplam 167 kazanımdan 1 kazanım kategori ile ilişkilendirilebilmiştir.

Statüko, güç ilişkileri ve sosyal yapıların sorgulanması ile ilgili kazanımlar:

- Yazılarında veya konuşmalarında Atatürk'ün "Yurtta sulh cihanda sulh" prensibinin dünya barışı için her zaman gerekli olduğunu destekleyen güncel örnekler verir. (Türkçe, 1-5. sınıflar)
- Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Okuldaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörülle yaklaşır. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar. (Hayat Bilgisi, 1-3. sınıflar)
- Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Bireysel farklılıkları tanıyarak ve kabul eder. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Sanat eserleri ile el sanatlarının farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını tartışır. (Görsel Sanatlar, 1-5. sınıflar)
- Toplumdaki engellilere sevgi ile bakar ve onların sorunlarına çözüm önerileri geliştirir. (Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4. ve 5. sınıflar)
- Bireysel farklılıkları olanlarla fiziksel etkinlik yapmaya istekli olur. (Beden Eğitimi, 1-5. sınıflar)

### Sosyal Eylem İçin Eğitim

Castagno (2009) bu son kategoriye statüko ve eşitsizliğin farkında olma, yapısal eşitsizliği değiştirme ve sosyal değişim için çalışılması olarak tanımlamıştır. Bu kategori altında incelenebilecek hiçbir kazanım bulunamamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada "1-5. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan kazanımlar çok kültürlü eğitim ilkelerini ile ne kadar uyumludur ve çok kültürlü eğitim programı yaklaşımlarının hangi boyutlarını yansıtmaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Kazanımların incelenmesi sonucu, devlet ilköğretim okullarında okutulan zorunlu dersler içerisinde trafik güvenliği, oyun ve fiziksel etkinlik ve müzik derslerinde hiçbir kazanım çok kültürlü eğitim ilkeleri ile bağdaştırılmazken, Türkçe dersinden toplam 1055 kazanımdan 6 kazanım (%0.56); Hayat Bilgisi dersinden toplam 292 kazanımdan 20 kazanım (%6.84); Sosyal Bilgiler dersinden toplam 92 kazanımdan 12 kazanım (%13.04); Matematik dersinden toplam 350 kazanımdan 2 kazanım (%0.57); Görsel Sanatlar dersinden toplam 76 kazanımdan 9 kazanım (%11.84); Fen Bilimleri dersinden toplam 122 kazanımdan 1

kazanım (%0.81); Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden toplam 91 kazanımdan 3 kazanım (%3.29) ve Beden Eğitimi dersinden toplam 167 kazanımdan 2 kazanım (%1.19) çok kültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkili bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre programda konu ile bağlantı kurulabilecek kazanım sayısı oldukça azdır. Ayrıca müzik, oyun ve fiziki etkinlikler dersi gibi çok kültürlü eğitim ile ilgili uygulamaların yapılabileceği derslerde kazanımların olmayışı dikkat çekicidir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda 1-5. sınıf programlarında çok kültürlü eğitim ilkelerinin temel olarak kullanılmadığı sonucuna varılabilir (Cırık, 2008). Kostova (2009) çok kültürlü eğitim sürecinde özellikle ilköğretimde sanatın birleştirici gücünün, edebiyat alanında sahip olunan zenginliklerin kullanılabilmesini, bağımsız ve tarafsız dersler olarak görülen Fen Bilimleri ve matematik gibi derslerin de çok kültürlü eğitime uygun hale getirilebileceğini vurgulamıştır.

Programlar geliştirilirken çok kültürlü eğitim yaklaşımı temel olarak kullanılmamış olsa da yaklaşımın ilkeleri ile bağdaştırılabilecek kazanımlar bulunmaktadır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminde ders programları hazırlanırken, çok kültürlü eğitim ilkelerini açıklayan fırsat eşitliği, her türlü ayrımın yasaklanması, maddi ya da fiziksel durumu yetersiz bireylerin eğitim giderlerinin devlet himayesine alınması gibi durumların kanun ve yönetmelikler ile resmileştirilmiş olması ile açıklanabilir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesine göre "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz." ve 8. maddesine göre "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" denmektedir. Özellikle bu iki maddede bahsedilen genellik ve eşitlik ile fırsat ve imkân eşitliği maddelerinin çok kültürlü eğitim için zemin hazırladığı düşünülebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, t.y.-a). Buna dayanarak Türkiye'de çok kültürlü eğitimin dayandığı ilkelerin kısmen politikalarda yerini aldığı yorumu yapılabilir. Ancak, bunun yeterli olmadığı akademisyenler, öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri değerlendirilerek yapılan çok kültürlü eğitim ile ilgili çalışmalarda bulgulanmıştır (Arslan, 2009; Damgacı & Aydın, 2013; Esen, 2009).

Arslan (2009), çok kültürlü eğitimin okullarda Türk eğitim sistemi tarafından göz ardı edildiği, programlarının kültürel farkları kapsamadığı, beklenen düzeyde olmasa da okul müdürleri ve öğretmenlerin farklı kültürlere nispeten saygı göstererek sorumluluklarını yerine getirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca, buna rağmen yöneticilerin, okuldaki çok kültürlü çevre ile şekillenen bir programın önemini göz ardı etmekte olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre çok kültürlü eğitim konusunda bakanlığın bakış açısını yansıtan program en düşük duyarlılığa sahiptir. Ayrıca, derslerin de yeterince etnik kültürel birleşime açık olmadığı söylenmiştir. Eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden birisi olan ders programlarının çok kültürlü eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmamış olmasının önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Esen (2009) öğretmenlerin Türkiye'yi bir kültür mozaiği olarak görmesine rağmen, kendi hayat görüşleri ile sınıftaki uygulamaları arasında ciddi farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Buna sebep olarak da öğretmenler Milli Eğitim politika ve ders programlarının farklılıkları görünmez kıldığını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise 2005 yılında kabul edilen yeni programların farklılıklara dair daha özenli ve kapsayıcı olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Bu çalışmada asimilasyon için eğitim kategorisinde değerlendirilebilecek bir kazanım olmaması önemli olmakla birlikte sosyal eylem için eğitim kategorisinde herhangi bir kazanımın olmaması programın çok kültürlü eğitime dayanan bir temeli olmadığını açık göstergesidir. Her bir kategori altında değerlendirilebilen derslerin toplam kazanım sayıları dikkate alındığında kaynaşma için eğitim kategorisinde kazanımların % 0.51'i; çoğunluk için eğitim kategorisinde % 0.93'ü; kültürlerarası yeterlilik için eğitim kategorisinde % 0.89'u; eleştirel farkındalık için eğitim kategorisinde kazanımların % 0.67'si ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmaya benzer bir çalışma yapan Cırık (2008), mevcut ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitime yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulguları Cırık'ın (2008) yaptığı çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Cırık'ın kazanımlar ile ilgili verdiği yüzdeler ile bu çalışmada bulunan yüzdeler birbirine yakın olsa da bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bunlardan birisi sayısal derslerde

çok kültürlü içerik ile örtüşebilecek herhangi bir kazanıma rastlamamış olmasıdır. Bu durum yıllar içinde programlarda yapılan değişiklikler ile ilgili olabileceği gibi, analiz türüyle da ilgili olabilir.

Cırık'a göre (2008), farklı kültürlere hitap edebilecek materyal ve yöntemler kullanılarak eğitim programları yeniden şekillendirilerek, çağdaş kültüre yapılan vurgu kadar tarihi kültür de dikkate alınarak ve öğretmenler öğrenme ortamlarında cinsiyet ayrımı gütmeyen bir dil kullanarak, tüm öğrenciler için eğitimin adaletli olmasına çalışılmalıdır. Bunları yapabilmek için ise çok kültürlülüğü apayrı bir tema veya konu olarak programlara yerleştirmek yerine, programın temel yapısını çok kültürlü olarak program öğeleri arasında bütünlük olacak şekilde tasarlanmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Nieto (2004) bir programın çok kültürlü olmasının programa farklılıklar ile ilgili kazanım eklenmesi ile olmayacağını belirtmektedir. Literatürde de tartışıldığı gibi bu konuda çalışan araştırmacılar çok kültürlü bir eğitimin, sistemli bir eğitim reformu ile zaman içinde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedirler (Gorski, 2006). Bu çalışma için seçilen topolojide dâhil olmak üzere bu konuda geliştirilmiş kuram ve çerçeveler çok kültürlü eğitim ilkeleri gözetilerek hazırlanacak programa başlangıç için yol gösterici araçlar olabilirler.

Damgacı ve Aydın'ın (2013) eğitim fakültesi akademisyenlerinin çok kültürlülüğe karşı tutumlarını belirlediği araştırmasının sonucuna göre Türkiye'de farklı etnik kimliğin birlikte yaşamasıyla ortaya çıkan sorunların hepsinin birer gerçek olduğu ve bu sorunların çözümü için, çok kültürlü eğitimin gerçekleşmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Aydın (2012), küresel adaleti yerine getirebilmek ve herkesin eğitim hakkını kullanabilmesi için Türkiye'nin çok kültürlü eğitimi yeniden gözden geçirmesi gerektiğini ve çok kültürlü eğitim programlarının Türkiye'de geliştirilmesi için öncelikle çok kültürlü eğitimin iyi tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Aşağıda bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim alanlarında öğretmenlerin ve toplumun doğru şekilde bilinçlendirilmesi, günümüz Türkiye'si için artık bir gereklilik olan çok kültürlü eğitime uygun bir zeminin hazırlanarak sağlıklı bir işleyiş planının oluşturulması, yöneticilerin istikrarlı bir şekilde bu süreci yönetecek mekanizmaları kurmaları son derece önemlidir. Bu nedenle öncelikle çok kültürlü eğitim alanındaki programlar incelenerek Türkiye için uygun çok kültürlü program çerçeveleri geliştirilebilir.
- Herhangi bir ilköğretim dersi çok kültürlü eğitim ilkelerine göre planlanarak denenebilir ve sonuçlar üzerinden daha gerçekçi ve somut yorumlar yapılarak program çerçeveleri oluşturulabilir.

## Extended Abstract

### Introduction

Today, humankind is facing with environmental and social problems which reached vast scales that Many countries employing the theories of multicultural education frame and conceptualize the term in accordance to their educational, social, cultural and structural diversity. The increase in diversity caused many educators to construct a curriculum to support and expand teachers' and students' knowledge of multicultural education. Gaining multicultural understanding and skills help students function effectively in their local community as well as the world.

To implement multicultural education, it is important to conceptualize school as a system. The success of the multicultural education depends on all the dimensions of this system including the curriculums, teacher education programs, staff, teachers, students, school culture etc. One of the developmental stages of multicultural education is the curricular programs consistent with the foundations of critical pedagogy. According to Sizemore (1979), it is important for curricula to be multilingual, multicultural and multidimensional. The effective curriculum is constructed to answer different needs of different cultures / groups and promote educational equity and social justice.

There are studies to conceptualize multicultural education, providing theoretical and philosophical bases for the frameworks. The scholars develop typologies to describe approaches to multicultural education. Banks (2005b) offer four approaches that can be followed when developing culturally responsive programs. These approaches include contributions approach, additive approach, transformative approach and social action approach.

Among the different typology of frameworks, Castagno (2009) developed a framework through a synthesis of the multiple approaches developed by different scholars. She described six approaches to provide a multicultural lens that researchers can use to evaluate and understand schooling better. This framework included education for assimilation, education for amalgamation, education for pluralism, education for cross-cultural competence, education for critical awareness and educating for social action.

In Turkey, the studies about multicultural education are very limited. The focus of existing studies are about how multicultural education is perceived (Arslan, 2009; Başarır, et al., 2014; Seyfi, 2006), attitudes toward multicultural education (Damgacı & Aydın 2003; Toprak, 2008), multicultural personality (Polat, 2008), dealing with difference in the absence of multicultural education (Esen, 2009) and multicultural principles in programs and books (Cırık, 2008, 2014; Korkmaz, 2009).

The empirical studies on models or curriculum that reflects the principles of multicultural education has long been studied, however it can be said that it is at basic level in Turkey. Although along with multicultural education new and difficult process comes, it is recommended that multiculturalism and multicultural education should be defined and the current curriculums need to be revised (Açıkalın, 2010; Aydın, 2012; Cırık, 2008; Güleç, 2003; Yakışır, 2009). According to Aydın (2013b), the world is becoming more and more connected to each other and multicultural education in many countries is becoming an increasingly important issue of education. Curriculum is the key and powerful factor through which culturally responsive education can penetrate education environment.

### Method

The aim of this study is to evaluate 1-5 grades curriculum (MEB, 2006-2013) objectives with regards to multicultural education principals in Turkey. To achieve this goal, document analysis of qualitative method was used. The data source includes the most recent approved curriculums by the Ministry of National Education of following compulsory courses for the elementary level 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grades: Turkish, Math, Physical Education, Visual Arts, Music, Life Science (for grades 1-3), Science (for grades 4-5), Social Sciences (for grades 4-5), Education of Religion and Ethics, Traffic Safety (for grades 4-5), and Game and Physical Activities (for grades 1-4). The curriculum standards of compulsory courses were examined with the usage of Castagno's (2009) framework that offers six approaches for multicultural education; namely, education for assimilation, education for amalgamation, education for pluralism, education for cross-cultural competence, education for critical awareness and educating for social action.

Castagno's (2009) framework is transformed into questions. Four questions are formed for education for assimilation approach related to whether differences are acknowledged as threats or neglected in education and students accept their roles in the society while a group or culture is dominating the power or not. Two questions are formed for education for amalgamation approach in order to reveal the information related to whether indifference to diversity is emphasized and similarities between people and groups are discussed for reducing prejudice in the data or not. Three questions are formed for education for pluralism approach to understand whether cultural differences are valuable, respected and celebrated in data or not. Two questions are formed for education for cross-cultural competence to explain further whether communication, knowledge, acculturation and competence related to diverse cultures are supported in data or not. One question is formed for education for critical awareness about whether status quo, power relations and social structure are questioned in data or not. Finally, one question is formed to explain further whether awareness about inequity and status quo, and social change for changing structural inequity efforts are manner of action in data or not.

The aforementioned questions developed from the Castagno's (2009) framework were used for data coding and they applied in the analysis and categorization of objectives of the aforementioned compulsory course curriculums, their explanations, and possible associated courses and relevant areas within the target objective cited in the curriculum. The procedure has been conducted by two researchers, one of them was an Educational Programs expert and the other one was a graduate student. The documents were read several times to get familiar with the data before applying the data coding and analysis processes. This careful design also includes giving necessary information to other researchers for reliability and applicability of this work into their own designs by revealing detailed explanations of the whole research processes.

### Results

According to the results of this study, traffic safety, game and physical activities and music courses do not include any objectives related to multicultural education. There are no any objectives related with education for assimilation and education for social action approaches either.

There are 7 objectives (3 objectives in Turkish and 4 objectives in Life Science) reflect the issues of education for amalgamation. Education for pluralism was found in 21 objectives in total; specifically 1 objective in Turkish, 4 objectives in Life Science, 7 objectives in Social Sciences, 2 objectives in, Math, 4 objectives in Visual Arts, 1 objective in Science, and finally 2 objectives in Education of Religion and Ethics. Total of 15 objectives for cross-cultural competence distributed to, 1 objective in Turkish, 7 objectives in Life Sciences, 2 objectives in Social Science, 4 objectives in Visual Arts and lastly 1 objective in Physical Education courses. Education for critical awareness was found totally in 12 objectives broken down as 1 objective in Turkish, 5 objectives in Life Sciences, 3 objectives in Social Science, 1 objective in Visual Arts and finally 1 objective in Physical Education courses.

### Discussion, Conclusion & Implementation

This study examines the following question: ‘What is the level of coherence of the objectives in curriculums for 1<sup>st</sup> through 5<sup>th</sup> grade with multicultural education and if there is coherence, how much are these objectives reflect the multicultural education program approaches?’. Overall, the programs do not include any objective for education for assimilation, which is an important point. On the other hand, no objective was found to educate students for social action. This also means students are not educated for critical consciousness and commitment to the social justice and equity.

Distribution of the objectives in according to the typology used in the study is fairly small percentage: education for amalgamation 0.51%, education for pluralism 0.93%, education for cross-cultural competence 0.89%, and education for critical awareness approaches 0.67%. When looking at the number of objectives in each category, the curriculum has not been designed to educate students in accordance with the key principles of multicultural education. The result of the study is similar to Cırık’s (2008) research.

While this study echoes relevant literature’s suggestions, it also gives essential discussion points for future implications. First of all, even though multicultural education has no significant core relationship with the design of current Turkish elementary courses curriculums, the results of the study show it still exists in curriculums. Thus, this delicate relationship between multicultural education and current elementary courses may present a critical foundation for future curriculums design. Some scholars (Aydın, 2012, Cırık, 2008, Esen, 2009) also highlighted the necessity of multicultural education for Turkish education system as providing natural solutions for the eclectic Turkish society.

Hereby, this study suggests as the literature preceding, the curriculum is an important key factor for multicultural education and needs to be designed to reflect the key principles of multicultural education. The frameworks provide lenses though which the official decision makers can consider about their multicultural education. In relation with this noteworthy discussion point and future implication, a total multicultural education experience for a lesson might be a starting point to broaden the horizons of current curriculums. According to the results, Life Sciences, Social Sciences, Visual Arts and Turkish courses might be the most relevant courses to start with designing and implementing multicultural education.

### Kaynakça

- Açıkalin, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1227-1237.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5 (2), 44-57.
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277-286.
- Aydın, H. (2013b). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16 (1-2), 31-44.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (4. Baskı). New York: The Free Press.
- Banks, J. A. (2005a). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Mcgee Banks (Eds), *Multicultural education, issues and perspectives*. (pp.1-26). USA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2005b). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Mcgee Banks (Eds), *Multicultural education, issues and perspectives* (pp.242-262). USA: John Wiley & Sons.
- Başarır, F., Sarı, M. & Çetin, A. (2014). Examination of teacher perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 91-110.



- Bennett, C. (2001). Genres of research in Multicultural education. *Review of Educational Research*, 71 (2), 171-217.
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11 (1), 43-48.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. In J. A. Banks (Ed), *The Routledge international companion to multicultural education* (ebook edition, pp.49-61). New York, USA: Routledge.
- Çırık, İ. (2014). Investigation of the relations between objectives of Turkish primary school curriculums and multiculturalism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 74-76.
- Çırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 325-341.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitim araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Unpublished master's thesis, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Gay, G. (1979). On behalf of children: A curriculum design for multicultural education in the elementary school. *The Journal of Negro Education*, 48 (3), 324-340.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp.25-43). New York, USA: Macmillan Publishing.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 309-318.
- Grant, C. A. & Millar, S. (2005). Research and multicultural education: Barriers, needs and boundaries. In C. A. Grant. (Ed), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp.6-17). PA, USA: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Grant, C. A. & Sleeter C. E. (2005). Race, class, gender and disability in the classroom. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds-), *Multicultural education, issues and perspectives* (pp.-61-81). John Wiley & Sons.
- Güleç, A. (2003). *Avrupa Birliği ile bütünleşme bağlamında Türkiye'de çok-kültürlülük sorunu. [The problem of multiculturalism in Turkey within the context of European integration]*. Unpublished master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2009). *İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma*. Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. New York, NY: The Falmer Press.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (t.y.-b). *Millî eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı yönetmeliği*. Retrieved September 5, 2011, from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-3.htm>.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. New York, NY: Taylor & Francis e-Library.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.

- Salili, F. & Hoosain, R. (2001). Multicultural education: Issues, policies and practices. In F. Salili & R. Hoosain (Eds-), Multicultural education: Issues, policies and practices (pp.2-13). Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Seyfi, T. (2006). *Küreselleşme-kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimleri (Kayseri ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sizemore, B. A. (1979). The four M curriculum: A way to shape the future. *The Journal of Negro Education*, 48 (3), 341-356.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.

#### **Kullanılan İlköğretim Ders Programları**

- MEB (2006-2013). İlköğretim [Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Spor, Trafik Güvenliği] Öğretim Programı. Retrieved April 30, 2014, from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

