

Examination of Teachers' Perceptions of Multicultural Education*

Fatma BAŞARIR^{†a}, Mediha SARI^b, Abdullah ÇETİN^c

^a Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir Vocational College, Nevşehir/Turkey

^b Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

^c Kahramanmaraş Science and Arts Center, Kahramanmaraş/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.011

Article history:

Received 12 November 2013

Revised 04 March 2014

Accepted 24 March 2014

Keywords:

Culture,
Multicultural education,
Cultural sensitivity.

Abstract

The aim of this study is to determine the multicultural education perceptions of teachers working in secondary and high schools. Participants of this research designed with phenomenological approach, which is one of the qualitative research methods are 12 teachers working in secondary and high schools. Data was collected through the interview method in which a semi-structured interview form was used. Content analyzes were performed on the collected data and congruity ratios were calculated (0.83) between coders for the encodings performed separately by the researchers. Results indicate that the teachers most frequently define multicultural education as "training which is appropriate to different cultural values". When the definitions of multicultural education were examined, it was deduced that teachers focused on race, ethnicity, language, religion or social class dimensions of multiculturalism whereas, they did not think age, gender, disability, sexual orientation dimensions as the scope of the of multiculturalism. The teachers also expressed that they implemented multicultural education by "creating a culturally sensitive classroom environment" and "culturally sensitive teaching". The teachers stated that the primary advantage of multicultural education practices was the students' development of cultural sensitivity while the most important obstacle they faced in multicultural education practices was "undesirable student behaviors". At the end, it was concluded that teachers need to get a comprehensive education on multicultural education.

Introduction

Scientific, technological and economic developments in today's society have made communication and transportation easier and faster, thus, international boundaries have begun to lose its importance. Along with the process of globalization, traditional social institutions have lost their function, decisiveness of national states has decreased, a different type of individualism has become valid and all sorts of relations between groups and individuals have become easier and widespread (Koçdemir, 1999). While in the past, relationships could be set up with people within certain distance, at the present time, by overcoming the concept of time and space, social, economic and cultural relations have been established even in places with intercontinental communities (Mahiroğulları, 2005).

In this process, developments increasingly moving away from homogeneous nation-state models have been occurring (Habermas, 2002; Şan 2005). These developments present themselves in the form of multicultural population structures (Temel, 2008). In these structures, as a result of increasing representation and recognition expectations of different cultural elements, policies of multiculturalism have been coming to the fore.

* This study was presented as a verbal report at the 22nd National Educational Science Convention held in Eskişehir Osmangazi University on the 5th-7th September 2013.

[†] Corresponding author: basarirfatma@yahoo.com

Multiculturalism is the recognition of race, ethnicity, language, sexual orientation, gender, age, disability, class status, education, religious/spiritual orientation, and other cultural dimensions (APA, 2002). Multiculturalism consists of a new society in which each element continues to protect its authenticity with the help of some common points (Ergin, 2000; Erzurumlu, 2008; Vatandaş, 2001). In a multicultural society, while a culture does not dominate the other, it continues to belong to a wider community by protecting all individual features and living together in harmony with others (Yılmaz 2011).

Multicultural education representing the educational dimension of the phenomenon of multiculturalism refers to the ideas and approaches advocating that multiculturalist policies take part in education (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). When the definitions by different authors are analyzed; it is seen that multicultural education has a nature which considers individual differences, respects diversities, attempts to create equal educational opportunities for all students, aims to increase academic achievement of all students and therefore, it is an integral part of democratic education (Banks, 1974; Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, et. al., 2001; Bennet, Niggle & Stage, 1990; Bigatti, Gibau, Boys, Grove, Ashburn-Nardo, Khaja, et. al., 2012; Gay, 1994; Parekh; 2002, as cited in Başbay & Bektaş, 2009; Toprak, 2008).

Students have different properties in terms of infrastructures, strengths and weaknesses, interests, levels of responsibility, desires, expectations, work patterns and thinking styles. Individuals are influenced by customs, traditions, attitudes and expectations of the society in which they live. Therefore, considering the differences arising from cultural diversities is an important principle to consider when preparing learning and teaching environments (Çoban, Karaman & Doğan, 2010). According to Morey & Kitano (1997) and Rogers (1961), (as cited in Chavéz, 2007, p.274); learning process within each classroom can be reinforced if each individual is involved as a whole being and as a constantly developing presence.

According to Brown and Kysilka (2002), teachers are the most important elements in learning and teaching as they implement curriculum in the classroom and collaborate with students. Therefore, they are required to accept biological, sexual, racial, religious, cultural, economic, and political differences of students, take these into account when arranging teaching environments, consider differences not as a problem but as richness to provide better learning and teaching environment (Başbay & Bektaş, 2009; Başbay & Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban, et. al., 2010; Polat 2009). In their study Banks et. al. (2001), expressed that only academic knowledge and skills for teachers are not enough, at the same time being sensitive to multiculturalism is required for the academic achievement of students. Studies revealed that culturally responsive teaching could affect students' self-esteem and academic achievement (Au & Kawakami, 1994; Brown, 2007; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Irvine, 1990; Irvine & Armento, 2001; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006).

However, teachers also come from very different social, cultural and ethnic environments and with all these features they constitute a wide range. Research show that many teachers are not sufficiently prepared concerning the arrangement of learning environments for students with different cultural backgrounds (Gay, 2002; Ngai, 2004; Smith, 2009; Teresa & Piveral, 2004). In addition, studies have revealed that a low level of expectation of teachers relating to individual differences adversely affects cognitive and emotional development of students (Babad, 1993; Coley & Hoffman, 1990; Grant, 1989; Grant & Tate, 1995; Lucas & Schechter, 1992; Waxman & Padron, 1995; as cited in Saldana & Waxman, 1997). Teachers may come to classroom as prejudiced against students who are different from themselves, which might affect their communication with different groups in the classroom environment. Also, many teachers lack sufficient information about historical, religious and cultural differences of different groups. This is not surprising because most teachers don't receive training about multicultural education (Baker, 1981). However, as a practitioner of multicultural education, teachers play a pivotal role in managing the fact of cultural diversity in schools of 21st century (Roux, 2000). In addition, they will also enable the creation of awareness and tolerance about multiculturalism in future

generations. Therefore, in order to have an insight in this direction for teachers, they need to be informed about the design of a multicultural educational environment (Banks, 2008).

Although it is possible to mention about a certain level of awareness regarding multicultural education in recent years in Turkey, there are very few studies on this subject. In addition, it has been demonstrated in these studies that multicultural education has not been fully understood yet, it has been considered as a matter limited to racial or ethnic origin; individual differences such as social class, gender, religion, etc. have been ignored. On the other hand, quantitative research designs were mostly used in the Turkish literature regarding multicultural education (Başarır, 2012; Başbay & Bektaş, 2009; Başbay & Kağnıcı, 2011; Çoban, et. al., 2010; Yazıcı, et. al., 2009). Therefore, it was required that the interview method, one of the qualitative research methods allowing in-depth description was used in this research. Therefore, it is thought that this research is important and its findings will provide data to the relevant departments of the Ministry of Education.

The overall objective of this research based on the problem of "What are the perceptions of teachers' about multicultural education?" is to examine the perceptions of teachers on multicultural education. In light of this overall objective, the answers of the following questions were sought:

1. What does multicultural education mean according to teacher perceptions?
2. What are the multicultural teaching practices of teachers (if any)?
3. What are the problems teachers encounter in practicing multicultural education?
4. What are the advantages of multicultural education as perceived by teachers?
5. What are the disadvantages of multicultural education as perceived by teachers?

Method

Research Design

This research is a qualitative study which was conducted by using phenomenological design. In accordance with the nature of qualitative research, phenomenological studies not revealing accurate and generalizable results, can present examples, explanations and experiences providing results that will help us to identify and understand the phenomenon better (Yıldırım & Şimşek, 2005, p.75).

Participants

Phenomenologic researches are intended to identify experiences of individuals regarding a concept or a phenomenon (Creswell, 2007, s.57). Data sources of these researches are the lived experiences of individuals (Van Manen, 1990). Therefore, participants have been chosen on the basis of working in schools in the field of migration districts or neighborhoods. Students studying in these schools have diverse backgrounds in terms of variables such as ethnicity, socio-economic status, parents' education level, number of siblings etc. when compared to students in other regions. With regard to research subject, it was thought that in-depth knowledge could be gained from teachers teaching this rich diversity of students. While the eight of the teachers are female, four of them are male. They teach in several provinces in Central Anatolia Region of Turkey.

Instrument

A semi-structured interview method was used in the study. The interview form was developed by referring the data collection tool of Bigatti et. al. (2012) and the opinions of two faculty members who are expert in qualitative research. It includes four open-ended questions.

Data Analysis

Content analysis was used in the analysis of the data collected through the interview. In this analysis, the following steps were followed: (1) Data were transferred to a computer and data texts were created, these texts were edited for data analysis; (2) data were coded in accordance with the teachers' responses; (3) themes were created from the generated codes; (4) Codes and themes were organized; (5) Results were presented and interpreted (Creswell, 2007, s.185; Strauss & Corbin, 1990, s.61; Yıldırım & Şimşek, 2005, s.228). The formula of Miles & Huberman (1994, p. 64) was used to check coherence coding by two of the researchers within the scope of coding reliability. As a result, .83 coherence has been determined.

Results

Findings Regarding Description of Multicultural Education

Three theme groups namely; education responsive to different cultural values, education based on equality of opportunity and the use of diverse materials have been reached.

Findings Regarding the Implementation of Multicultural Education

Five teachers stated that they didn't implement multicultural education as they didn't have students from different ethnic groups or the course content wasn't suitable for multicultural education. In line with the responses of the seven teachers who said that they implemented multicultural education two themes were reached; creating culturally sensitive classroom environment and culturally sensitive teaching.

Findings Regarding Problems in the Implementation of Multicultural Education

Teachers who practice multicultural education were asked about the problems they encountered concerning implementation. In accordance with their responses, three themes were identified as; students-induced, teachers-induced and parents-induced problems.

Findings Regarding Advantages of Multicultural Education Perceived by the Teachers

The themes related to the advantages of multicultural education were identified as; student development, positive classroom atmosphere, a wealth of teaching material and teacher development according to the perceptions of teachers who participated in interviews.

Findings Regarding Disadvantages of Multicultural Education Perceived by the Teachers

In line with the statements of teachers interviewed, the disadvantages of multicultural education were oriented to the classroom environment, students, teaching-learning process and the community.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study was carried out through interviews with twelve teachers in order to examine teachers' perceptions of multicultural education. According to the findings of the research, teachers most frequently define multicultural education as *an educational environment where individuals with different cultural values coexist*. When multicultural education definitions of teachers are examined, it has been determined that they focused on the dimensions of *race, ethnicity, language, religion* and

social class whereas they didn't think of the dimensions of *age, gender, disability* and *sexual orientation* within the scope of multiculturalism. Focusing on specific dimensions in their definition of multicultural education is not surprising considering that multicultural education has become a current issue in our country.

According to Toprak (2008), multicultural education practices are inevitable with the acceptance of the fact that each student is unique as an individual. In this context, multicultural education is based on all kinds of individual differences of students. Five of the teachers who participated in the study, however, stated that they didn't implement multicultural education as they didn't have students with different ethnic backgrounds or their classes didn't consist of multicultural structures. It is thought that this stems from teachers' perception of multicultural education as an issue only associated with ethnic problems. Bigatti et. al. (2012), Brown (2007) and Gay (2002) have drawn attention to the lack of knowledge about multicultural education despite studies related to the theories of multicultural education and the data offering good practices. Yazıcı et. al. (2009) stated that the most significant bias or lack of knowledge on the subject stemmed from considering multicultural education as a subject only associated with ethnic problems. According to Bigatti et. al. (2012) multicultural education is not an education only for disadvantaged groups. Besides, the responsibility of implementing multicultural education doesn't only belong to teachers coming from disadvantaged groups. The duty of all teachers is to arrange culturally sensitive educational environments involving all students and incorporating them into all kinds of educational activities.

According to the opinions of teachers, another reason for not applying multicultural education is that the course content is not suitable for multicultural education. Similar findings have been reached in many studies conducted on multicultural education. According to the results of these studies, teachers and lecturers consider multiculturalism as irrelevant to the subject they teach; while pre-service teachers believe that it is irrelevant to the subject they study (Başarır, 2012; Bigatti et. al. 2012; Okojie-Boulder, 2010; Toprak, 2008). However, it was stated that only academic knowledge and skills of teachers weren't enough for the academic success of students, at the same time, being sensitive to multiculturalism was also necessary (Banks et. al., 2001).

Teachers who practice multicultural education in their courses stated that they did it by creating culturally sensitive classroom environment and culturally responsive teaching. Culturally responsive teaching is practiced in the forms of *providing preliminary information on culture, region-responsive teaching, age-responsive teaching* and *including diverse perspectives in class*. The answers of the teacher to these questions are compatible with the related literature. Research has revealed that when culturally responsive teaching is presented to the students with different backgrounds, academic achievement of them increases (Au & Kawakami, 1994; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006), whereas, academic achievement of students whose differences are ignored in the teaching-learning process is lower than the others (Irvine, 1990; Irvine & Armento, 2001). Gay (1994) stated that materials suitable for multicultural education, lived experiences through empathy, role-playing, simulation, and other activities like these could be used with regard to culturally responsive teaching. Saldana and Waxman (1997) expressed that multicultural education could be implemented by teacher support of students, ensuring classroom equity and integration of students' culture. Banks (1974) argued that only culturally responsive teaching was not enough for the academic success of students from disadvantaged groups; he emphasized the importance of the development of culturally responsive assessment methods and criticized the standard intelligence tests. According to the teachers implementing multicultural education in their classes, in practice problems are gathered in three groups; students-induced, teachers-induced and parents-induced ones. While students-induced problems were stated as *student apathy, mutually rejection, faction, derision, exclusion* and *humiliation*; teachers-induced problems were expressed as *difficulty of communication with students, teacher ignorance* and *necessity of time and effort*. Parents-induced problems were associated with parents' being prejudiced. Similar findings have also emerged in the study of Bigatti et. al. (2012). According to the findings of the study in question, the problems of faculty members in the

application of multicultural education were identified as *student resistance, the lack of institutional support and guidance in implementing multicultural education, ignorance of faculty members about multicultural teaching strategies, reluctance of faculty members for using multicultural teaching strategies*. According to the teachers, while multicultural education ensures some advantages such as *cultural exchange, integration, sense of equality, sense of tolerance, atmosphere of respect*, it may also create some disadvantages such as *disintegration and perturbation* in the classroom. Similarly, teachers asserted advantages of multicultural education in terms of students as *recognition of different cultures, development of sense of tolerance, development of global thinking skills, expansion of perspectives, development of positive social relationships, development the ability to empathize, learning to be compatible, increasing motivation and development of reflective thinking skills*, they specified disadvantages of it as *adaptation problems, exclusion and occurrence of complex*. Expressions of teachers regarding advantages and disadvantages of multicultural education can be taken as an indication that their thoughts on the subject has not yet become fully clearer. In fact, teachers expressed their lack of knowledge on this issue when specifying problems in the implementation of multicultural education. Likewise, Smith (2009) stated that even if some teachers advocate multicultural education, they could be insufficient in their knowledge, skills and attitudes about it. On the other hand, according to Ezer, Millet & Patkins (2006), only having positive opinions and attitudes are inadequate; what is important is to transform multicultural awareness, knowledge and skills into behavior.

Research results show teachers' lack of knowledge on multicultural education and multicultural education practices. However, it has been expressed that teachers have the key role in the successful implementation of multicultural education in the classroom (Baker, 1981; Başbay & Kağnıcı, 2011; Polat, 2009; Roux, 2000). Therefore, it is thought that teacher training on the implementation of multicultural education should be first started in faculties of education. According to Çoban et. al. (2010), humanistic conception of education in which democratic rights and freedoms are important necessitates the training of teachers who are respectful and tolerant of cultural differences. Ngai (2004) indicated that an effective multicultural teaching-learning should be realized from teacher training for the success of multicultural education in primary and secondary education. Bennett et. al. (1990) argued that there should be four dimensions including knowledge, understanding, attitudes and skills in multicultural teacher education. On the other hand, Teresa and Piveral (2004) proposed creating a multicultural learning environment to help them internalize multiculturalism instead of theoretically teaching them cultural sensitivity in faculties of education. In addition, providing comprehensive in-service trainings for teachers by academicians working in the field on what is multicultural education and how it can be implemented is expected to contribute to the elimination of the existing lack of knowledge on this subject.

This study was carried out through interviews with 12 teachers working in the Central Anatolia region of Turkey. Carrying out similar studies in other parts of Turkey, with a much larger sample, by using a combination of qualitative and quantitative methods is considered important in terms of clarifying the issue for larger groups. However, other qualitative studies which will be held at primary, elementary and high school levels separately with more homogeneous teacher and/or student groups would be useful in examining the issue in-depth. Different qualitative research designs such as case studies, action researches can be used in these studies by working with small groups.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi*

Fatma BAŞARIR^{†a}, Mediha SARI^b, Abdullah ÇETİN^c

^a Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir MYO, Nevşehir/Türkiye

^b Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye

^c Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezi, Kahramanmaraş/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.011

Makale geçmişi:

Geliş 12 Kasım 2013
Düzeltilme 04 Mart 2014
Kabul 24 Mart 2014

Anahtar kelimeler:

Kültür;
Çok kültürlü eğitim,
Kültüre duyarlılık.

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı ile desenlenen çalışmaya, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizleri yapılmış, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar için kodlayıcılar arası uyuşma oranı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler çok kültürlü eğitimi en çok "farklı kültürel değerlere uygun eğitim" olarak tanımlamışlardır. Yapılan çok kültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları, buna karşın yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri görülmüştür. Öğretmenler ayrıca çok kültürlü eğitimi "kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma" ve "kültüre duyarlı öğretim yapma" yoluyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en önemli engelin "istenmeyen öğrenci davranışları" olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajını "öğrencilerde kültürel duyarlılık gelişimi" olarak; birincil dezavantajını ise "sınıf ortamı sorunları" olarak ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Giriş

Günümüz toplumlarındaki bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler, iletişim, haberleşme ve ulaşımı daha kolay ve hızlı hale getirmiş; böylelikle, uluslararası sınırlar önemini kaybetmeye başlamıştır. Küreselleşme süreci ile birlikte geleneksel toplumsal kurumlar fonksiyonlarını yitirmiş, milli devletlerin belirleyiciliği azalmış, farklı bir bireysellik geçerli olmuş, gruplar ve kişiler arasındaki her türlü ilişki kolaylaşıp yaygınlaşmıştır (Koçdemir, 1999). Eskiden, sadece belirli mesafedeki insanlarla ilişki kurulabilirken, günümüzde zaman ve mekân kavramının aşılmasıyla, kıtalararası mekânlardaki toplumlarla bile sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurulmaya başlanmıştır (Mahiroğulları, 2005).

Yaşanılan bu süreçte, kültürel açıdan homojen ulus-devlet modellerinden gittikçe uzaklaşan gelişmeler meydana gelmektedir (Habermas, 2002; Şan 2005). Bu gelişmeler, dünyada farklı kültürler ve alt kültürlerden gelen bireyler, aileler ve gruplar tarafından oluşturulan çok kültürlü nüfus yapıları şeklinde kendini göstermektedir (Temel, 2008). Bu yapılar da farklı kültürel unsurların temsil ve tanıma beklentileri gittikçe artmakta, bu da çok kültürlülük politikalarını gündeme getirmektedir.

* Bu çalışma, 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[†]Yazar: basarirfatma@yahoo.com

Çok kültürlülük; ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellik, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınmasıdır (American Psychological Association, 2002). Ergin (2000), çokkültürlülüğün “*birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması*” şeklinde tanımlandığını ifade etmektedir. Çok kültürlülük modelinde, toplumsal yapıyı oluşturan unsurlardan hiçbirisi eriyerek veya eriterek diğeriyle karışmamakta, her bir unsurun kendi özgünlüğünü korumaya devam etmesiyle, bazı ortak noktaların da yardımıyla yepyeni bir toplum oluşmaktadır (Vatandaş, 2001; Erzurumlu, 2008). Yılmaz (2011), bu yeni toplumu ebru modeline benzeterek, çok kültürlü toplumlarda bir kültürün diğeriye hükmetmeden, daha geniş bir topluluğa ait olmaya devam ederken tüm bireysel özelliklerini koruyarak diğeriyle uyum içinde birlikte yaşadığını ifade etmektedir.

Çok kültürlülük olgusunun eğitim boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim ise çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto vd. (2001) çok kültürlü eğitimi; *farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç* olarak tanımlamışlardır. Gay'e (1994) göre çok kültürlü eğitim; *tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve sürecidir*. Bu nedenle, demokratik eğitimin bir parçasıdır (Toprak, 2008, s.6). Parekh (2002, Akt; Başbay ve Bektaş, 2009) ise çok kültürlü eğitimin başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olduğunu belirtmiştir. Bigatti, Gibau, Boys, Grove, Ashburn-Nardo, Khaja vd. (2012), çok kültürlü eğitimi tüm öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırma ve 21. yüzyılın karmaşık küresel dünyasına öğrencileri daha iyi hazırlama gibi amaçları olan bir strateji olarak ifade etmektedirler. Banks (1974), çok kültürlü eğitimin, antropolojik olarak ele alındığında, bir toplumdaki tüm kültürel gruplar ile ilgili bir eğitim türü önerdiğini ifade etmiştir. Bennet, Niggle ve Stage (1990) ise çok kültürlü eğitimi *kültürel açıdan farklı toplumlar ve birbirine bağlı bir dünyada kültürel çoğulculuğu destekleyen demokratik bir öğrenme öğretme yaklaşımı* olarak tanımlamışlardır.

Farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde; çok kültürlü eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda olduğu görülmektedir. Zira hiçbir öğrenci benzer değildir. Öğrenciler altyapıları, güçlü ve zayıf yanları, ilgileri, sorumluluk alma düzeyleri, istekleri, beklentileri, çalışma düzenleri, motivasyonları ve düşünme stilleri bakımından farklı özellikler taşımaktadırlar (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Bireyler içinde yaşadıkları toplumun gelenek ve göreneklerinden, tutum ve beklentilerinden etkilenmekte ve bu doğrultuda davranış, düşünce ve tutumlar geliştirmektedirler. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme ortamlarının hazırlanmasında kültürel çeşitlilikten oluşan farklılıkları dikkate alma önemli bir ilke olarak ortaya çıkmaktadır (Çoban vd., 2010). Farklı özellik, bilgi ve deneyime sahip olan öğrencileri bir bütün ve sürekli gelişen bir varlık olarak derslere dâhil etmenin öğrenme sürecini güçlendireceği düşünülmektedir (Morey ve Kitano, 1997; Rogers, 1961; Akt, Chavéz, 2007).

Brown ve Kysilka'ya (2002) göre, her eğitim ortamında öğrenme ve öğretmenin altı önemli bileşeni vardır. Bunlar; *öğretmen, öğrenci, çevre, program, öğretim ve değerlendirme*dir. Onlara göre, öğrenme ve öğretmede en önemli unsur öğretmenlerdir; çünkü programı sınıfta uygulayan ve öğrencilerle en çok işbirliği yapan onlardır. Dolayısıyla, iyi öğrenme ve öğretme ortamı sunmak için öğretmenlerin, öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul etmeleri, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almaları ve farklılıkları sorun olarak değil, zenginlik olarak değerlendirmeleri önem kazanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban vd., 2010; Polat 2009). Banks vd. (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenler için yalnızca akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmanın da, öğrencinin akademik başarısında gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim yapmalarının ve farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilere sınıfta verecekleri olumlu ya da olumsuz tepkilerin öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve akademik

başarılarını etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Au ve Kawakami, 1994; Brown, 2007; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Irvine, 1990; Irvine ve Armento, 2001; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006).

Ancak elbette öğretmenler de çok farklı sosyal, kültürel ve etnik çevrelerden gelmekte olup, tüm bu özellikleriyle geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadırlar. Yapılan araştırmalar yeterli altyapıya sahip olmayan pek çok öğretmenin farklı kültürel geçmişleri olan öğrenciler için öğrenme ortamını düzenleme konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Gay, 2002; Ngai, 2004; Smith, 2009; Teresa ve Piveral, 2004). Ayrıca çalışmalar, öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilere ilişkin düşük beklenti düzeyine sahip olmalarının, bu öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Babad, 1993; Coley ve Hoffman, 1990; Grant, 1989; Grant ve Tate, 1995; Lucas ve Schecter, 1992; Waxman ve Padron, 1995; Akt; Saldana ve Waxman, 1997). Zira öğretmenler kendilerinden farklı olan kişilere karşı önyargılı bir şekilde sınıfa gelebilirler ve onların bu eğilimleri sınıf ortamında farklı gruplarla olan iletişimlerini etkileyebilir. Ayrıca pek çok öğretmen, farklı grupların tarihi, dini ve kültürel farklılıkları konusunda yeterli bilgiden yoksundur. Öğretmenlerin çoğu çok kültürlülüğe yönelik eğitim almadıkları için, bu durum şaşırtıcı değildir (Baker, 1981). Nitekim yapılan çalışmalarda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitimi önemli görmelerine rağmen (Ezer, Millet ve Patkins, 2006; Okojie-Boulder, 2010), bunu uygulamaya geçirme konusunda yeterince çaba sarf etmedikleri tespit edilmiştir (Ezer vd., 2006). Oysa çok kültürlü eğitimin uygulayıcısı olarak, 21. yüzyıl okullarında kültürel çeşitlilik gerçeğini yönetmede esas rolü oynayacak olanlar öğretmenlerdir (Roux, 2000). Ayrıca, gelecek nesillerde çok kültürlüğe karşı farkındalık ve hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak olanlar da öğretmenlerdir. Bu nedenle, onların bu yönde bir bakış açısına sahip olabilmeleri, çok kültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olmaları ve sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri yönünde bilgilendirilmeleri ile mümkündür (Banks, 2008).

Türkiye’de çok kültürlü eğitimle ilgili olarak son yıllarda belli düzeyde bir farkındalıktan söz etmek mümkün olsa da, bu konuda yapılmış çalışmalar oldukça azdır. Ayrıca, bu çalışmalarda, çok kültürlü eğitimin henüz tam olarak anlaşılammış olduğu; çoğunlukla ırk veya etnik kökenle sınırlı bir konu olarak düşünüldüğü; sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet, din, vb. bireysel farklılıkların göz ardı edildiği ortaya konulmuştur. Öte yandan, Türkiye alanyazınında çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalarda daha çok nicel araştırma desenleri kullanılmıştır (Başarır, 2012; Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çoban vd., 2010; Yazıcı vd., 2009). Bu nedenle çok kültürlü eğitim konusunu, derinlemesine betimleme imkânı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile yapılması gereği duyulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın önemli olduğu ve bulgularının Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimlerine veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

“Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları nelerdir?” problemini temel alan bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre çok kültürlü eğitim ne anlama gelmektedir?
2. Öğretmenlerin (eğer varsa) kullandıkları çok kültürlü öğretim uygulamaları nelerdir?
3. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenler tarafından algılandığı şekliyle çok kültürlü eğitimin avantajları nelerdir?
5. Öğretmenler tarafından algılandığı şekliyle çok kültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayan olgubilim araştırmaları, olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve

yaşantılar ortaya koyabilir ve bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.75). Çalışmada, varlığı bilinen, hatta önemsenen ancak yeterince anlaşılammış olan çok kültürlü eğitim konusu olgubilim deseniyle ele alınarak, öğretmenlerin konuyla ilgili algıları, sınıflarında yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar vb. ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırması, bireylerin bir kavram veya bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimleri tanımlamaya yöneliktir (Creswell, 2007, s.57). Araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan bireylerin deneyimleri olgubilim araştırmalarının veri kaynaklarını, bu deneyimleri keşfetmek ise araştırmaların amacını oluşturmaktadır (Van Manen, 1990). Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde göç alan semt veya mahallerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin seçilmesi esas alınmıştır. Zira bu okullarda öğrenim gören öğrenciler etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, ailelerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenler bakımından diğer bölgelerdeki öğrencilere göre çok daha farklı geçmişlere sahiptir. Öğrencilerin sahip olduğu bu zengin farklılıkların, araştırma konusuyla ilgili olarak öğretmenlerden daha derinlemesine bilgi edinilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.107). Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler; öğretmenlerin göç alan semtlerde çalışıyor olmaları ve eğitim bilimleri ana bilim dalında yüksek lisans veya doktora eğitimi alıyor olmalarıdır. Göç alan bölgelerde kültürel farklılıkların da daha çok olabileceğinin yanı sıra, eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin de çok kültürlü eğitim konusundaki farkındalık düzeylerinin daha yüksek olabileceği gerekçeleri ile bu ölçütler belirlenmiştir. Öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir ve Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'ndeki çeşitli illerde görev yapmaktadırlar. Beşi ilköğretim, yedisi ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler, İngilizce (6), Elektrik-Elektronik (2), Sosyal Bilgiler (1), Kuaförlük ve Estetisyenlik (1), Grafik Tasarımı (1), ve Tarih (1) branşlarında ders vermektedirler. Öğretmenlerin yedisi yüksek lisans, beşi doktora öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı-yapılandırılmış (semi-structured) görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış form, Bigatti vd.nin (2012) çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve bilgileri ölçmek amacıyla geliştirdikleri veri toplama aracından ve nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim elemanının görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda, dört açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

1. Çok kültürlü eğitim kavramından ne anlıyorsunuz?
2. Çok kültürlü eğitimi derslerinizde uyguluyor musunuz?
 - 2.1. (Yanıt evet ise) Nasıl uyguladığınızı açıklar mısınız?
 - 2.2. (Yanıt evet ise) Çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3. Sizce çok kültürlü eğitimin avantajları nelerdir?
4. Sizce çok kültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?

Verilerin Toplanması

Yarı-yapılandırılmış (semi-structured) görüşme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, Eğitim Bilimleri anabilim dalında yüksek lisans veya doktora eğitimi alan çeşitli branşlardaki ilköğretim ve

ortaöğretim öğretmenleri ile 20-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. 2013 Mayıs ve Haziran aylarında yapılan görüşmeler sırasında söylenenler katılımcıların izni alınarak ve kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış; bu analizlerde şu aşamalar izlenmiştir: (1) Verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinlerinin oluşturulması ve bu metinlerin düzenlenerek veri analizine hazırlanması; (2) Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda verilerin kodlanması; (3) Ulaşılan kodlardan temaların oluşturulması; (4) Kodların ve temaların düzenlenmesi; (5) Bulguların sunulması ve yorumlanması (Creswell, 2007, s.185; Strauss ve Corbin, 1990, s.61; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.228). Tüm bu süreç boyunca da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

İlk aşamada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu metinler, her bir araştırmacı tarafından birkaç kez okunup değerlendirilmiş ve ön kodlamalar yapılmıştır. Kodların oluşturulmasında alan yazında kullanılan kavramlar ve görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmanın ardından, kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar belirlenmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesine ve sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasına çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, bulgular görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtabilmek için, herhangi bir yorum yapmaksızın sunulmuş, sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerden alıntı yapılırken öğretmenlere verilen numaralar (örneğin, Öğretmen 1) alıntılarının sonuna eklenmiştir. Öte yandan, çalışmada veri kaybının önlenmesi için, katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda, iç güvenirliliğin artırılmasına ilişkin alınacak diğer bir önlem; araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesidir (LeCompte ve Goetz; 1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu çalışmada, verilerin toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamalarında üç araştırmacı arasında uzlaşma sağlanmış, ayrıca, veri analiz sürecinde araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Kodlayıcı güvenirliliği çalışması kapsamında, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü [Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100] kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyuma oranının 0.83 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, veri analizi sürecinde ulaşılan sonuçların teyit edilmesi amacıyla nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim elemanından da yardım istenerek, oluşturulan kod ve temalar hakkındaki görüşleri alınmış, bu doğrultuda gereken düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma raporunun yazımında da dış güvenirliliği yükseltmek amacıyla, çalışmada izlenen temel aşamalar, veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir.

Bulgular

Çok Kültürlü Eğitimin Tanımına İlişkin Bulgular

Öğretmenler tarafından çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan tanımlardan farklı kültürel değerlere uygun eğitim, fırsat eşitliğine dayalı eğitim ve farklı materyal kullanımı olmak üzere üç tema grubuna ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tanımları doğrultusunda ortaya çıkan ilk tema; farklı kültürel değerlere uygun eğitimdir. Öğretmenlerin hemen hepsi çok kültürlü eğitimi özetle *farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim* olarak tanımlamışlardır. Bu farklı kültürel değerleri oluşturan unsurlara ilişkin öğretmen görüşleri sıklık sırasına göre; *sosyal çevre (f:5), etnik grup*

(f:4), milliyet (f:3), dil (f:2), din (f:2), ırk (f:1), yaşam tarzı (f:1), coğrafi bölge (f:1) ve ekonomik düzey (f:1) farklılıklarıdır. Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin yaptıkları tanımlardan iki örnek aşağıda verilmiştir:

Çok kültürlü eğitimin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin oluşturduğu bir sınıf topluluğu olduğunu düşünüyorum. Bence çok kültürlü eğitim sosyokültürel değerleri farklı olan, farklı yaşam şekilleri olan öğrencilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir eğitimidir. Tabi bu eğitimde ekonomik gelirleri farklı olan öğrenciler de olabilir, tam emin olmamakla beraber (Öğretmen 1).

Çok kültürlü eğitim farklı konuşulan dillere, dini inançlara, yaşayış tarzına sahip, farklı milliyetlerden ya da sosyal çevrelerden gelen bireylerin bir arada eğitim görmesi olarak tanımlanabilir. Çok kültürlü eğitiminin olduğu bir okul ortamında farklı gruplar aynı noktada toplanır, evrensel değerler ve hoşgörülü olma ön plandadır (Öğretmen 3).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tanımlarından ortaya çıkan ikinci tema; fırsat eşitliğine dayalı eğitimidir. Bu tema öğretmenler tarafından herkese eşit eğitim imkânı sunma ve okul ortamını yeniden yapılandırma olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmak için okul ortamını yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Öğretmen 4).

Çok kültürlülük, etnik yapı, dil, din, sosyal sınıf gibi farklı kültürel yapıların bir araya gelmesiyle oluşan renkli bir dokudur. Çok kültürlü eğitim, bu farklılıkların bir araya getirdiği öğrencilere fırsat eşitliğine dayalı eğitim imkânı sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Öğretmen 7).

Bana göre çok kültürlü eğitim, farklı ırklardan, farklı etnik ya da farklı sosyal gruplardan gelen öğrencilerin, eşit olanaklara sahip olup, eşit şartlarda eğitim almalarıdır (Öğretmen 10).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tanımları doğrultusunda belirlenen üçüncü tema ise derslerde farklı materyal kullanımını ve sadece bir öğretmen tarafından “Çeşitli kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada eğitim alması ve derslerde bu öğrencileri de temsil edecek ya da bu öğrencilere hitap edebilecek materyallerin kullanılması” (Öğretmen 6) sözleriyle ifade edilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Beş öğretmen çok kültürlü eğitimi uygulamadıklarını belirtmiş ve bu durumu *farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerinin olmadığını ya da ders içeriklerinin çok kültürlü öğretim için elverişli olmadığını* ifade ederek gerekçelendirmişlerdir. Çok kültürlü eğitimi uyguladığını ifade eden diğer yedi öğretmenin uygulamayı nasıl yaptıklarına ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşan temalar; kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma *kültüre duyarlı iletişimi geliştirme, karşılıklı saygı duygusu oluşturma, karşılıklı eşitlik duygusu oluşturma, karşılıklı adalet duygusu oluşturma, demokratik ortam yaratma ve farklılıkları yüceltme* şeklinde uygulandığı belirlenmiştir. Aşağıda kültüre duyarlı bir sınıf ortamı oluşturduğunu ifade eden öğretmen görüşleri yer almaktadır.

En başta, ailesi farklı illerden gelen öğrencilerimiz var. Babasının tayini çıkmış veya iş ya da başka sebeplerden dolayı göç etmişler. Her ilin farklı bir kültürü var, yetişme tarzı var diye düşünüyorum. Öğrencilerimle olan iletişimimde de farklılıkları göz önünde bulunduruyorum (Öğretmen 6).

Özellikle sosyo-ekonomik farklılıkları olan gruplar ile farklı etnik grupların bir araya gelmesiyle oluşan öğrenci gruplarıyla karşılaşmaktayım. Bu tarz farklılıkları olan gruplar bir araya geldiğinde eğitimde eşitlik ilkesi en çok önemsendiğim konu oluyor. Sınıf içerisinde demokratik bir ortam yaratmak çok önemli. Bireylerin birbiriyle sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak önlemleri alarak, farklı kültürlerin

birbirlerini tanımalarını sağlayarak, birbirleriyle ilgili ön yargılı düşüncelerini silmeyi sağlayacak ortamı oluşturmaya çalışırım (Öğretmen 7).

Kültüre duyarlı öğretim yapma ise *kültüre ilişkin ön bilgi verme, bölgeye duyarlı öğretim yapma, yaşa duyarlı öğretim yapma ve derste farklı bakış açılarına yer verme* şeklinde uygulanmaktadır. Aşağıda bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır:

...Örneğin İngilizce derslerinde parçalar İngiliz kültürünü anlattığı için öğrenciler parçaları anlamakta zorluk çekiyor. Bence öncelikle parçanın geçtiği bağlamla ilgili bilgi verilebilir, anlaşılmayan kelimeler açıklanabilir, ondan sonra parça tekrar işlenebilir. Çünkü her öğrencinin geldiği kültür farklı, öğretilecek kültürle ilgili bilgi sahibi olmadan parçayı anlamaları kolay olmayabilir (Öğretmen 1).

... Ben derslerimde uygulama yaptıran bir hocayım. Konumuz ise tasarım. Tasarımda doğru kitlelere doğru mesajı vermek ön koşullardandır. Kültüre göre, bulunduğu yere göre, hatta yaşa göre tasarım yaptırmaya çalışırız. Mesajı ancak insanlar kendilerine yöneltilirse incelerler. Durum böyle olunca, öğrencilere tasarım yaptırırken hem onların kültürünü hem de tasarımları ile hitap edecekleri insanların kültürünü dikkate alıyor ve öğrencileri de bu konuda bilgilendiriyorum (Öğretmen 6).

Dersim, sosyal içerikli bir ders olduğundan dolayı uyguluyorum. Öğrenciler arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelenler var. Bu öğrencilerin her biri farklı bir kültüre sahip. Dolayısıyla konuya uygun bir şekilde onların konu hakkındaki görüşlerini alıp diğer öğrencilerin de farklı gelenekleri, yaşam biçimlerini öğrenmelerine katkıda bulunduğumu ve hatta o kültür hakkındaki ön yargılar varsa biraz da olsa o ön yargılarını ortadan kaldırdığımı düşünüyorum (Öğretmen 10).

Çok kültürlü eğitimin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular

Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlere, uygulamaya ilişkin karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve veli kaynaklı sorunlar olmak üzere üç tema belirlenmiştir.

Görüşme bulgularına göre, öğrenci kaynaklı sorunlar; *öğrenci ilgisizliği, birbirini kabullenmememe, gruplaşma, alay etme, dışlama ve aşağılama* olarak ifade edilmiştir. Örneğin; geçmişte Belçika'da Türk Kültürü derslerine giren Öğretmen 3, görüşlerini "*Öğrencilerin özellikle küçük yaştakilerin birbirlerini kabullenmesi zor oluyor. Belli bir grubun dışlanması, aşağılanması muhtemel. Nitekim geçen yıl yurt dışında görev yaptığım bir okulda ana sınıfı öğrencilerinin teneffüs aralarında gösterdikleri davranışları gözlemlediğimde, siyahi bir öğrencinin yine siyahi bir öğrenci ile Türk öğrencinin yine diğer bir Türk'le oynadığını görüyordum.*" sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin öğrenci kaynaklı problemlere ilişkin görüşlerinden birkaç alıntı sunulmuştur.

...Kendi dersim için söylersem, yani İngilizce dersi için, bazı konular bazı öğrencilerin dikkatini çekiyor, bazıları oralı olmuyor, kayıtsız kalıyor. Derse ilgi bakımından zorlanıyorum (Öğretmen 1).

...Bazen öğrenciler arkadaşlarının diksiyonlarıyla dalga geçebiliyorlar. İşte bu en büyük sorun. Öğrenci utanıyor, sıkılıyor. O anda direkt devreye girmem gerekiyor. Gereken konuşmayı yaptıktan sonra dalga geçen öğrencinin bir daha laubali olmadığını görüyorum (Öğretmen 6).

Görüşme bulgularına göre, öğretmen kaynaklı sorunlar; *iletişim güçlüğü, öğretmen bilgisizliği ve zaman ve emek ihtiyacı* olarak ifade edilmiştir. Örneğin Öğretmen 1; "*Bir kere her öğrenciye hitap etmek zor. Bazen konuşma ya da iletişim biçimlerinde zorlanıyorum. Öğrencinin anlatmak istediği şeyi anlayamıyorum*" diyerek yaşadığı problemi ifade etmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Bu konuda yeterli bilgiye sahip değiliz. Kuramsal ve uygulamalı boyutlarının öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde, öğretmenlere de hizmet içi eğitimlerde verilmesi uygulamayı sağlıklı olarak yürütebilmemiz için gereklidir (Öğretmen 7).

...Karşılıklı saygı, sevgi ve güven ortamı yaratmak, önyargıları kırmak ve uzun soluklu dostluklar yaratmak zaman ve emek gerektirmektedir...(Öğretmen 3).

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin belirlenen üçüncü tema ise veli kaynaklı engellerdir ve *ailelerin önyargılı olması* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen 7'nin bu konudaki görüşlerini *"Bireylerin birbirleriyle ilgili kırılması güç tutumlarından daha çok, bu öğrencilerin ailelerinin konuya nasıl baktıkları önemli. Eğer aile ön yargılarından arınmış, insani değerleri ön planda tutan yapıda ise çok kültürlü grupların bir arada eğitim almaları daha kolay olmaktadır. Ama aile bu konularda çok köşeli diye ifade edebileceğimiz sabit fikirlere sahipse bu konuda daha çok zorlanmaktayız"* sözleriyle dile getirmiştir.

Çok kültürlü eğitimin öğretmenler tarafından algılanan avantajlarına ilişkin bulgular

Görüşmeye katılan öğretmenlerin algılarına göre çok kültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin belirlenen temalar; öğrenci gelişimi, olumlu sınıf atmosferi, öğretim materyali zenginliği ve öğretmen gelişimidir.

Öğrenci gelişimi temasının öğretmenler tarafından ifade edilme sıklığına göre belirlenen kodlar ise; *farklı kültürleri tanıma (f:6), hoşgörü duygusunu geliştirme (f:3), global düşünme yeteneği geliştirme (f:1), bakış açısını genişletme (f:1), olumlu sosyal ilişkiler geliştirme (f:1), empati yeteneğini geliştirme (f:1), uyumlu olmayı öğrenme (f:1), motivasyonu artırma (f:1), başarıyı arttırma (f:1) ve yansıtıcı düşünme yeteneği geliştirme (f:1)'dir.* Örneğin çok kültürlü eğitimin avantajı Öğretmen 11'e göre, *herkesin derse katılımını sağlaması ve başarıyı arttırması* iken, Öğretmen 7'ye göre, *farklı kültürleri tanıma olanağı sağlaması ve bireylerde tolerans duygusunu geliştirmesidir.* Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini örnekleme amacıyla aşağıda birkaç alıntı daha yer almaktadır:

Bir kere farklı kültürler bir arada yer alır. Öğrenciler aynı ortamda hep beraber olduğu için farklı şeyleri tanımak isteyebilirler. Bu gibi durumlarda bilgi aktarımı olabilir... (Öğretmen 1).

Çok kültürlü eğitimi bir öğrenci olarak tecrübe ettiğim bir ortam mevcut. Fransızca öğrenmek için gittiğim kursta İspanyol, Arap, Bulgar, Rus, Çinli, Avusturyalı, İtalyan, Yunan öğrenciler bulunmaktadır. Kimi zaman sunumlar yapmamız gerektiğinde her öğrenci kendi ülkesinden ve kültüründen bir şeyler paylaşmakta, böylece yeni insanlar, farklı kültürler, farklı lezzetler tanımaktayız. Bu durumun merak duygusunu kabartan, motivasyonu artıran bir etmen olduğunu düşünüyorum. Her yeni insan ve kültürle bireyin dünyaya bakışının farklılaştığını ve kişiye global düşünme yeteneği kazandırdığını düşünüyorum. Daha önce de belirttiğim gibi bireyler için faydalanılması gereken bir zenginlik (Öğretmen 3).

Öğrencilerin sınırlı düşünmektense, olaylara daha geniş açılı bakmalarına yardım eder diye düşünüyorum. Değişik kültürler hakkında bilgi edinmelerine katkı sağlar ve öğrendikçe insanlara, konulara daha hoşgörüyle yaklaşmaya başlarlar. Diğer kültürlerle uygun hareket etmeye yarar diye düşünüyorum (Öğretmen 6).

Öğretmen görüşlerine göre olumlu sınıf atmosferi ise, *bütünleşme (f:5), kültürel paylaşım (f:3), saygı (f:3), hoşgörü (f:2) ve eşitlik (f:1) ortamının oluşturulması* ile ilişkilendirilmiştir. Bu konudaki görüşlerini Öğretmen 1 *"...grup çalışmalarında öğrenciler arasında kaynaşma, birlik, beraberlik duyguları gelişebilir"*; Öğretmen 2 *"Doğru şekilde uygulandığında, insanların entegre olması açısından avantajlı olduğunu düşünüyorum"* ve Öğretmen 4 ise *"Bireylerin farklı kültür çevrelerini tanımalarına, sınıfta eşitlik ve hoşgörü duygusunun ve farklılıklar içinde birlikte yaşayabilme fikrinin oluşturulmasına imkân tanır"* sözleriyle ifade etmişlerdir.

Çok kültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema; öğretim materyali zenginliğidir ve sadece Öğretmen 1 tarafından *"Bizler hoca olarak birçok öğretim materyali kullanmak zorunda kalabiliriz. Bunun da iyi bir şey olduğunu düşünüyorum"* sözleriyle ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin algıları doğrultusunda ortaya çıkan dördüncü tema ise; öğretmen gelişimidir ve Öğretmen 9 tarafından “*Öğrencilerin, bazen de öğretmenlerin genel kültürlerinin artması konusunda avantajlı olduğunu düşünüyorum*” sözleriyle dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan on iki öğretmenden on biri çok kültürlü eğitim yapmanın avantajlarına ilişkin çeşitli fikirler belirtirken, Öğretmen 5 çok kültürlü eğitim yapmanın fayda yerine zarar getireceğini belirtmiştir. Bu öğretmen görüşlerini belirtirken “*Çok kültürlü eğitimin Türkiye’ye fayda getirecek bir eğitim türü olduğunu düşünmüyorum. Çok dikkatli olmak lazım, yarardan çok zarar getirebilir. Benim farklı etnik kökene ait öğrencim yok, varsa da ben bilmiyorum. Bilsem de derslerimde buna vurgu yapmam, tehlikeli olur bu. Hele hele de şu içerisinde bulunduğumuz dönemde. Farklılıklara vurgu yapacağımıza bizi bir arada tutan değerlere değinmeliyiz*” sözlerine yer vermiştir.

Çok kültürlü eğitimin öğretmenler tarafından algılanan dezavantajlarına ilişkin bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, çok kültürlü eğitimin dezavantajları sınıf ortamına, öğrenciye, öğrenme-öğretme sürecine ve topluma yöneliktir.

Sınıf ortamına yönelik dezavantajlar *ayrışma (f:5)* ve *huzurun ve düzenin bozulması (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Bu konudaki düşünceleri örneklemesi açısından aşağıda öğretmenlerin ifadeleri yer almaktadır:

... uyum sorunu olabilir. Bazıları sadece kendi kültürlerinden kişilerle arkadaşlık kurabilir. Belki de öğrenciler arasında gruplaşmaya yol açabilir. Doğal olarak sınıfın huzuru, düzeni bozulabilir (Öğretmen 1).

Doğru şekilde uygulanamazsa çeşitli ayrılıklar ve çatışmalar olabilir. Kültürel teklüğün olması gereken durumlarda ya da hassasiyetlerin göz ardı edildiği durumlarda çeşitlilik dezavantajlı olabilir (Öğretmen 2).

Öğrenciye yönelik dezavantajlar öğretmenler tarafından *uyum problemi (f:4)*, *direnç (f:3)*, *dışlanma (f:1)* ve *kompleks oluşumu (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin bu tema altında bir öğretmen farklılıklara uyum zorluklarına (Öğretmen 4) vurgu yaparken diğer öğretmen öğrencilerin uyum sağlamasında bazı problemler yaşanabileceğine (Öğretmen 6) vurgu yapmıştır. Öğretmen 12 “*Bana göre öğrencilerin direnç göstermesi en önemli dezavantajdır*”; Öğretmen 1 ise “*Bana göre sınıf farklılıkları dezavantaj oluşturabilir. Çünkü her öğrenci aynı avantaja sahip değil, maddiyat olarak. Bu da öğrenciler arasında kompleks gibi durumlar oluşturabilir. Bunun dışında, uyum sorunu da olabilir*” sözleriyle bu konudaki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yönelik dezavantajı; Öğretmen 7 tarafından *öğrenmeyi yavaşlatma* olarak değerlendirilmiş, topluma yönelik dezavantajı ise Öğretmen 5 tarafından *ulusal birliğin parçalanması* olarak ifade edilmiştir. Öğretmen 5, bu konudaki görüşünü “*Her şeyden önce milli birliği bozar. İnsanlar etnik kökenlerine göre ayrıştırılmamalı. Bu toplumda ayrışmalara, gruplaşmalara sebep olur. Eğitimin görevi toplumu bu şekilde bölmek değildir*” sözleriyle belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemek amacıyla, eğitim bilimleri anabilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan on iki öğretmenle görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler çok kültürlü eğitimi en çok farklı *kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim* olarak tanımlamaktadırlar. Çok kültürlü eğitim, *farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreçtir* (Banks vd., 2001). Öğretmenler tarafından yapılan çok kültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlülüğün *ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf* boyutlarına

odaklandıkları, buna karşın *yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim* boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları tanımlarda çok kültürlü eğitimi belirli boyutlarına odaklanmaları, konunun ülkemizde ancak son yıllarda gündeme gelmeye başladığı düşünüldüğünde şartırtıcı değildir.

Toprak (2008), her öğrencinin birey olarak kendine özgü kabul edilmesi gerçeğinden hareketle, çok kültürlü eğitim etkinliklerinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitim, öğrencilerin her türlü bireysel farklılığını temel almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi ise, sınıfları çok kültürlü bir yapıda olmadığı için ya da farklı etnik kökene sahip öğrencileri olmadığı için çok kültürlü eğitimi uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bigatti vd. (2012), Brown (2007) ve Gay (2002), çok kültürlü eğitim kuramlarına ilişkin yapılan çalışmalara ve iyi uygulamalar sunan verilere rağmen, eğitimcilerin çok kültürlü öğretim yapma konusundaki bilgi eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Yazıcı vd. (2009) ise, bu konudaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliğinin çok kültürlü eğitimi sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmekten kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bigatti vd. (2012) göre çok kültürlü eğitim sadece dezavantajlı gruplara yönelik yapılan bir eğitim değildir. Ayrıca çok kültürlü eğitimi uygulamak sadece dezavantajlı gruplardan gelen öğretmenlerin sorumluluğunda da değildir. Tüm öğretmenlerin görevi, bütün öğrencilerini kapsayacak, onları her türlü eğitim-öğretim faaliyetine dâhil edecek, kültüre duyarlı eğitim ortamları düzenlemektir.

Öğretmen görüşlerine göre çok kültürlü eğitimi uygulamama konusunda diğer bir gerekçe; ders içeriklerinin çok kültürlü öğretim için uygun olmamasıdır. Çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan pek çok çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenler ve öğretim elemanları çok kültürlülüğün öğrettikleri konularla, öğretmen adayları ise öğrenim gördükleri branşlarla alakasız olduğunu düşünmektedirler (Başarır, 2012; Bigatti vd. 2012; Okojie-Boulder, 2010; Toprak, 2008). Oysa öğrencinin akademik başarısında, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmalarının da zorunlu olduğu (Banks vd., 2001) ifade edilmektedir.

Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlerse bunu kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kültüre duyarlı öğretim yapma *kültüre ilişkin ön bilgi verme, bölgeye duyarlı öğretim yapma, yaşa duyarlı öğretim yapma ve derste farklı bakış açılarına yer verme* şeklinde uygulanmaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar, ilgili alan yazınıla uyumludur. Zira, her öğrenci sınıfa kendine özgü özellik, bilgi ve deneyimlerini getirmektedir (Morey ve Kitano, 1997; Rogers, 1961; Akt, Chavéz, 2007). Yapılan araştırmalar, farklı geçmişleri olan öğrencilere, kendi kültür ve deneyimlerine uygun öğretim yapıldığında, bu öğrencilerin akademik başarılarının arttığını (Au ve Kawakami, 1994; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006), buna karşın, öğrenme-öğretme sürecinde, farklılıkları görmezden gelinen öğrencilerin, akademik başarılarının diğerlerinden düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Irvine, 1990; Irvine ve Armento, 2001). Gay (1994), kültüre duyarlı eğitim yapma konusunda, çok kültürlü eğitime uygun materyallerin, empati yoluyla yaşanan deneyimlerin, rol oynamanın, simülasyonun ve bunlar gibi etkinliklerin kullanılabilmesini belirtmiştir. Saldana ve Waxman (1997), çok kültürlü eğitimin; öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi, sınıf içi eşitliği sağlaması ve öğrencilerin kültürlerini derse entegre etmesi yoluyla uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Banks (1974) ise, dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarında, sadece kültüre duyarlı öğretim yapmanın yeterli olmadığını ifade ederek, kültüre duyarlı değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesinin de önemli olduğunu vurgulamış ve standart zekâ testlerini eleştirmiştir.

Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlere göre, uygulamada karşılaşılan sorunlar, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve veli kaynaklı olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Öğrenci kaynaklı sorunlar; *öğrenci ilgisizliği, birbirini kabullenmememe, gruplaşma, alay etme, dışlama ve aşağılama* olarak ifade edilirken, öğretmen kaynaklı sorunlar; *öğrencilerle olan iletişim güçlüğü, öğretmen bilgisizliği ve zaman ve emek ihtiyacı* olarak ifade edilmiştir. Veli kaynaklı sorunlar ise *ailelerin önyargılı olması* ile ilişkilendirilmiştir. Benzer bulgular Bigatti vd. (2012) çalışmasında da ortaya

çıkıştır. Söz konusu çalışma bulgularına göre, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi uygulamadaki sorunları; *öğrenci direnci, çok kültürlü öğretim yapma konusunda kurumsal destek ve rehberliğin olmayışı, öğretim elemanlarının çok kültürlü öğretim stratejileri kullanmayı bilmemeleri ve öğretim elemanlarının çok kültürlü öğretim stratejileri kullanmayı istememeleri* olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlere göre çok kültürlü eğitim, sınıf ortamında *kültürel paylaşım, bütünleşme, eşitlik duygusu, hoşgörü duygusu ve saygı ortamı* gibi avantajlar sağlarken, aynı öğretmenlere göre *ayrışma ve huzur ve düzenin bozulması* gibi dezavantajlar da oluşturabilir. Benzer şekilde, öğretmenler çok kültürlü eğitimin öğrenci açısından avantajlarını *farklı kültürleri tanıma, hoşgörü duygusunu geliştirme, global düşünme yeteneği geliştirme, bakış açısını genişletme, olumlu sosyal ilişkiler geliştirme, empati yeteneğini geliştirme, uyumlu olmayı öğrenme, motivasyonu artırma ve yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirme* olarak ifade ederken, dezavantajlarını *uyum problemi, dışlanma ve kompleks oluşumu* olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi uygulamanın hem uyumlu olmayı öğrenmede katkı sağlayacağını, hem de uyumsuzluk problemlerine yol açabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin avantajları ve dezavantajlarına yönelik ifadeleri, onların konuya ilişkin düşüncelerinin henüz tam anlamıyla bir netlik kazanmadığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Nitekim öğretmenler çok kültürlü eğitimin uygulanması ile ilgili sorunları belirtirken bu konudaki bilgi eksikliklerini de ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Smith (2009), bazı öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi destekleseler bile, çok kültürlü eğitim konusunda bilgi, yetenek ve tutumlarında yetersiz olabileceklerini ifade etmiştir. Buna karşın, Ezer, Millet ve Patkins'e (2006) göre, çok kültürlü eğitimle ilgili sadece olumlu görüş veya tutumlara sahip olmak yetersizdir; önemli olan, çok kültürlü farkındalık ile bilgi ve becerileri davranışa dönüştürmektir. Brown ve Kysilka (2002) ise, çok kültürlüğe duyarlı bir öğretmen olmanın, inanç sisteminin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere, kişinin zihniyet ve davranışlarını değiştirmesini gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretim uygulamaları konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Oysa Roux (2000)'a göre, sınıfta çok kültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması, büyük ölçüde, öğretmenin bu konudaki bilgi, tutum, düşünce ve davranışlarına bağlıdır. Benzer bir şekilde, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında öğretmen davranışlarının öneminden bahseden Baker (1981), davranışların, öğretmenin tutumunu ve çocuğa ilişkin duyguları yansıtması bakımından önemli olduğunu ifade etmiştir. Başbay ve Kağnıcı (2011) ve Polat (2009), çok kültürlü eğitimin uygulanmasında kilit rolün öğretmene ait olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmesine, öncelikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde başlanması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Çoban vd. (2010)'ne göre, demokratik hak ve özgürlüklerinin önemli olduğu insancıl eğitim anlayışı, kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü öğretmen adaylarının yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Ngai (2004), ilköğretim ve ortaöğretimde çok kültürlü eğitimin başarıya ulaşması için, öğretmen eğitiminden itibaren etkili birçok kültürlü öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini bildirmiştir. Bennett vd. (1990), çok kültürlü öğretmen eğitiminde; bilgi, anlayış, tutum ve beceri olmak üzere dört boyutun olması gerektiğini savunmuş, buna karşın, Teresa ve Piveral (2004) ise, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına teorik bir kültürel duyarlılık öğretimi yapılmasındansa, çok kültürlü eğitim ortamı yaratıp onların çok kültürlülüğü içselleştirmelerine yardım etmeyi önermiştir. Benzer bir şekilde, Cırık (2008) ve Ngai (2004), çok kültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak okutmak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmenin daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlere, alanda çalışan akademisyenler tarafından, çok kültürlü eğitimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağına dair kapsamlı hizmet-içi eğitimlerin verilmesinin de mevcut bilgi eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Başbay ve Bektaş (2009), öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi için, öğretmenlere yönelik kültürel değişim programlarının hız kazanmasını önermişlerdir.

Bu çalışma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan 12 öğretmenle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların Türkiye'nin diğer bölgelerinde, çok daha büyük örneklerle, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak gerçekleştirilmesi, konunun daha büyük gruplar açısından

aydınlatılması bakımından önemli görülmektedir. Ancak, ilkokul, ortaokul, lise kademeleri ayrı ayrı ele alınarak, daha homojen öğretmen ve/ya öğrenci gruplarıyla yapılacak başka nitel çalışmaların da konunun derinlemesine irdelenmesi bakımından yararlı olacağı söylenebilir. Bu çalışmalarda küçük gruplarla çalışılarak, durum çalışması, eylem araştırması gibi farklı nitel araştırma desenleri kullanılabilir. Çok kültürlülük konusunda nitel ve/ya nicel yöntemlerle gerçekleştirilecek bu çalışmalarla ulaşılabilecek bulguların, gerek kültüre duyarlı öğretmenler yetiştirilmesine, gerekse halen görev yapmakta olan öğretmenlerin kültüre duyarlılaştırılmasına yönelik önlemler alınmasına katkı sağlayacağı açıktır.

Kaynakça

- APA. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>.
- Au, K. H. & Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, & W. C. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations* (pp. 5-24). Albany: State University of New York Press.
- Baker, G.C. (1981). The teacher and multiethnic education. James Banks (Ed.), *Education in the 80s-Multiethnic Education* içinde (pp.33-41). Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Banks, J. A. (1974). *Multicultural education: In search of definitions and goals*. Syracuse, New York: National Academy of Education.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education (4th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. Unpublished master's thesis, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Bigatti, S., Gibau, G. S., Boys, S., Grove, K., Ashburn-Nardo, L., Khaja, K. & Springer, J. T. (2012). Faculty perceptions of multicultural teaching in a large urban university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 78-93.
- Brown, S. C. & Kysilka, M. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Chavéz, A. F. (2007). Islands of empowerment: Facilitating multicultural learning communities in college. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 274-288.
- Çırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. & Doğan T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). *Müzikte 2000 Sempozyumu*, Retrieved August 14, 2010, from <http://www.kultur.gov.tr>.
- Erzurumlu, S. (2008). *Çokkültürcülük politikası ve Kanada'da çokkültürcülük*. Unpublished master's thesis, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ezer, H., Millet, S. & Patkins, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: The curriculum is a cruel mirror of our society. *Teachers and Teaching*, 12(4), 391-406.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *NCREL's Urban Education Program*, Retrieved October 12, 2010, from <http://ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsrp/le0gay.htm>.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Habermas, J. (2002) "Öteki" olmak "öteki"yle yaşamak. (İ. Aka, Trans.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hollins, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Irvine, J. (1990). *Black students and school failure*. New York: Greenwood Press
- Irvine, J. J., & Armento B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Mc Graw Hill, New York.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of eskimo and Indian students. *School Review*, 83, 301-344.
- Koçdemir, K. (1999). Küreselleşme ve Türk kültürü. *Kök Araştırmalar Dergisi*, 1, 5-20.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1275-1288.
- Miles, M. B., & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ngai, P. B. (2004). A Reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing K-12 multicultural education. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321-331.
- Okojie-Boulder, T. (2010). *Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in the college of education*. Unpublished doctorate dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Polat, S. (2009). İlköğretim programlarından hareketle çok kültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi. *Proceeding of International Congress on Intercultural Dialogue and Education*, 152-171.

- Roux, J. L. (2000). Multicultural education: A new approach for a new south african dispensation. *Intercultural Education*, 11(1), 19-29.
- Saldana, D. C., & Waxman, H. C. (1997). An observational study of multicultural education in urban elementary schools. *Equity & Excellence in Education*, 30(1), 40-46.
- Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*. 16(3), 45-50.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, California: Sage Publications Ltd.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çok kültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal*, 3(1-2), 69-117.
- Temel, A. B. (2008). Kültürlerarası (Çok kültürlü) hemşirelik eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 92-101.
- Teresa A. W. T. A., & Piveral, J.A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeği'nin (teacher multicultural attitude survey) güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: Suny Press.
- Vatandaş, C. (2001). Çok kültürlü yapıda ulusal / etnik kimlikler(Kanada örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 101-116.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427-456.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Ö. (2011). Öğretmen ve gençlik çalışanları için barış eğitimi rehberi. Retrieved September 5, 2013 from <http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf>