



Çokkültürlü Eğitimle Yüzleşmek: Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Confronting Multicultural Education: Perspectives of Prospective Teachers

Nurullah DÜZEN^{1*} Can UYANIK² Barzan BATUK² ¹ Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye^{2,3} Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye

Abstract: This study aims to identify pre-service teachers' views on multicultural education. Using a case study design, which is one of the qualitative research methods, the study group consists of 13 pre-service teachers. The research was conducted through two focus group interviews, consisting of 6 and 7 participants, respectively. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained were analyzed using a deductive analysis technique. The findings showed that the views of the pre-service teachers were grouped under five themes. According to the findings, it was determined that reflecting multiculturalism in educational programs would lead to positive outcomes, that there are societal, educational, and teacher training-related issues in the context of multicultural education in Turkey, and that participants developed suggestions to address these issues. Based on the research findings, it is recommended that all educational levels and teacher training programs in Turkey be reconsidered in the context of multicultural education, that sustainable policies for multicultural education be developed, and that family education programs be prepared for parents.

Keywords: *multiculturalism, multicultural education, teacher training, training programs.*

Özet: Bu çalışma, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu 13 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma, 6 ve 7 kişiden oluşan iki odak grup görüşmesi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tümevarımsal analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının görüşlerinin beş tema altında toplandıkları görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre çokkültürlülüğün eğitim programlarına yansıtılmasının olumlu sonuçlar doğuracağı, Türkiye’de çokkültürlü eğitim bağlamında toplumsal, eğitsel ve öğretmen yetiştirme boyutlarında birtakım sorunların bulunduğu ve katılımcıların bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler geliştirildiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde ve öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim bağlamında yeniden ele alınması, çokkültürlü eğitime yönelik sürdürülebilir politikaların oluşturulması ve ailelere yönelik aile eğitim programlarının hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmen yetiştirme, eğitim programları.*

1. Giriş

Siyasal, kültürel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı geliştiği günümüz dünyasında farklı kavramların ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. İnsan hakları, demokrasi, küreselleşme ve çokkültürlülük bu kavramların başında gelmektedir. Küreselleşme ile artan kültürel çeşitlilik, teknolojinin ve ulaşım araçlarının hızla gelişmesi, toplumların etkileşimini güçlendirmiştir. Bu gelişmeler, kültürel farkındalık ve hoşgörü gibi değerlere olan ihtiyacı artırmış ve eğitim süreçlerinde kültürel çeşitliliği dikkate alan yaklaşımları zorunlu kılmaktadır (Kaya & Aydın, 2014). Kültür, bir toplumun kimliğini belirleyen ve toplumsal çevresine egemenliğini gösteren bir olgudur. Kültür, öğrenilen bir değeri temsil eder ve nesilden nesile aktarılır (Moran, 2007). Eğitim ise kültürel değerlerin aktarılması ve toplumsal normların öğretilmesi açısından

kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, eğitim süreçleri kültürün bireylere kazandırılmasında temel araçlardan biri olduğu söylenebilir (Aydın, 2014).

Çokkültürlülük kavramı ise, toplumda var olan din, dil, etnik köken, cinsiyet gibi farklılıkların kabul edilmesini ve bu farklılıkların uyum içinde yaşamasını savunan bir anlayıştır. Çokkültürlülük, her bireyin kültürünü olduğu gibi kabul ederek, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak değerlendiren bir yaklaşımı ifade eder (Banks, 2013). Türkiye, tarihi mirası ve jeopolitik konumu nedeniyle çokkültürlü bir yapıya sahip olan bir ülkedir (Kuru ve ark., 2024). Osmanlı İmparatorluğu'nun kültürel çeşitliliğini miras alan Türkiye, çeşitli etnik gruplara, dillere ve dini inançlara ev sahipliği yapmaktadır (Güçlü Yılmaz, 2020; Nayır & Sarıdaş, 2020). KONDA'nın araştırmalarına göre, Türkiye dilsel, dinsel ve etnik açıdan oldukça çeşitli bir yapıya sahiptir. 2011 yılında yapılan bir araştırma, Türkçe, Kürtçe ve Zazaca gibi ana dillerin yanı sıra, Arapça, Ermenice, Rumca gibi dillerin de konuşulduğunu ortaya koymuştur (KONDA, 2006, 2011) Son yıllarda, özellikle Suriye ve Irak'tan gelen göçlerle Türkiye'nin çokkültürlü yapısı daha da çeşitlenmiştir. Bu çeşitlilik, Türkiye'nin çokkültürlü eğitim politikalarına olan ihtiyacını artırmıştır. Bu politikaların, kültürel farkındalık ve uyum içinde bir toplum inşa etmek için kritik bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim, toplumsal uyum ve hoşgörüyü katkı sağlamak adına büyük bir öneme sahiptir ve Türkiye'nin kültürel çeşitliliği dikkate alarak eğitim politikalarını geliştirmesi gerekmektedir (Demirdağ, 2020; Dimici, 2021, Düzen, 2023).

Çokkültürlülüğün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan çokkültürlü eğitim kavramı ise çokkültürlülüğün temel amaçlarına ulaşması için gereklidir (Brenman, 2013). Çokkültürlü eğitime ilişkin birbirinden farklı tanımlar bulunsun da tanımların bulunduğu ortak noktanın herkesin eğitimde eşit şartlara sahip olması gerektiğidir. Banks (2013) çokkültürlü eğitimi; ırk, etnik köken, cinsiyet, özel gereksinim, sosyal sınıf ve kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin okullarda eşit öğrenme olanaklarına sahip olması gerektiğini vurgulayarak, öğrencilerin eğitiminde önemli değişiklikler yapmak için tasarlanmış “bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi, bir süreç” olarak tanımlamıştır. Gay (2014) ise “etnik ve kültürel farklılıkları kabul eden, bu farklılıklara meşruluk sağlayan, öğrencilere eşit akademik imkânlar sunmayı amaçlayan, çoğulculuk prensibine dayalı kurallar ve değerlere sahip bir eğitim felsefesi” şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla çokkültürlü eğitimde temel amacın mümkün oldukça/olduğunca tüm çocuklar arasında eşitliği sağlayarak onların akademik başarılarını, sosyal ve duygusal başarılarını arttırmak olduğu söylenebilir (Banks & Banks, 2019). Fakat çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi etkileyen etmenler incelendiğinde eğitimin tüm paydaşlarının önemli olduğunu, ancak bu paydaşların arasında öğretmenin oldukça kilit bir konumda bulunduğu/olduğu görülmektedir (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Bunun sebebi ise öğretmenlerin eğitim programının hazırlayıcısı ve uygulayıcısı olmasının yanında aynı zamanda eğitim ortamını organize etmesi olduğu da söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler çokkültürlü eğitimin merkezinde bulundukları söylenebilir (Kaya ve Aydın, 2014; Ramsey, 2008).

Çokkültürlü toplumlarda öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve donanıma sahip olması kritik bir gerekliliktir (Aydın, 2013; Ju, Paik, & Oh, 2023). Öğretmenlerin, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri anlayabilmesi ve etkili bir eğitim sunabilmesi için öncelikle kendi kültürlerini ve karşılarındaki bireylerin kültürlerini tanımları gerekmektedir. Gay'ın (2014) “Bilmediğiniz bir şeyi başka bir kişiye öğretemezsiniz” ifadesi, öğretmenlerin kültürel bilgiye olan gereksinimlerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çokkültürlü bir perspektif geliştirebilmesi ancak “çokkültürlü öğretmen eğitimi” ile mümkün olabilir (Kaçar, 2018). Araştırmalar, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları eğitimin çokkültürlülük konularında yetersiz olduğunu ve mesleki yaşamlarında bu alanda eksiklik hissettiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Kim ve Cooc (2023) ile Halpern, Ozfidan ve Rasool (2022), öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda etkili olabilmek için gerekli bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıklarını ve lisans

eğitimlerinde bu konuda yetersiz hazırlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Durşen Ünal (2018) ile Kozikoğlu ve Cavak (2023), Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle çalışırken bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, Zhou, Padrón, Waxman, Baek ve Acosta (2024) ile Kim ve Cooc (2023), öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda etkili olabilmesi için daha kapsamlı ve uygulamalı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Türkiye'nin çokkültürlü yapısı göz önüne alındığında, öğretmenlerin farklı kültürel ve gelişimsel özelliklere sahip bireylerle çalışırken yaşadığı bu sorunlar, öğretmen yetiştirme süreçlerinde çokkültürlü eğitimin önemini daha da belirgin hale getirmektedir (Bekir & Bayraktar, 2018; Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü içeriklerin eklenmesi ve öğretmen adaylarının bu konuda bilgi ve deneyim kazanmalarının sağlanması bir gerekliliktir (Ju ve ark., 2023; Tanış & Özgün, 2022). Çokkültürlü dersler ve uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmiş programlar, öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha donanımlı olmalarına katkı sağlayacak; kültürel farklılıkları anlama ve bu farklılıklara duyarlı bir şekilde eğitim verme kapasitelerini artıracaktır. Çokkültürlü dersler ve uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmiş programlar, öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha donanımlı olmalarına katkı sağlayacak; kültürel farklılıkları anlama ve bu farklılıklara duyarlı bir şekilde eğitim verme kapasitelerini artıracaktır. Kültüre duyarlı eğitim, öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerleri, geçmiş deneyimlerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim süreçlerini yapılandırmayı öngörmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin aidiyet duygularını güçlendirmekte ve sınıf içindeki eşitlikçi ortamı pekiştirmektedir (Gay, 2014). Öğretmenlerin farklı kültürel perspektifleri öğretim materyallerine yansıtabilmeleri hem önyargıların azaltılmasına hem de demokratik bir okul ikliminin gelişmesine katkı sunmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, öğretmen adayları için günümüz eğitim yaklaşımları arasında kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının sınıflarında karşılaşacakları kültürel çeşitliliği anlama, kabul etme ve etkili bir şekilde yönetme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim, öğretmenlere öğrencilerin farklı kültürel kökenlerini göz önünde bulundurarak öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirme fırsatı sunar (Kahraman & Sezer, 2017; Halpern, Ozfidan & Rasool, 2022). Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimlerde empati kurma ve kültürel duyarlılık gösterme becerilerini destekleyerek öğrenciler arasında daha güçlü sosyal bağların oluşmasına katkı sağlar (Başarır, Sarı & Çetin, 2016). Bu çerçevede, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliği bir zenginlik ve güç kaynağı olarak görmeleri, küreselleşen dünyada başarılı bireyler yetiştirmelerine olanak tanır. Ancak Türkiye'de öğretmen yetiştirme müfredatında, çokkültürlü eğitimi doğrudan hedefleyen derslerin eksikliği dikkat çekmektedir. Bunun yerine, Eğitimde İnsan Hakları ve Demokrasi, Kültürlerarası İletişim, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Karakter ve Değerler Eğitimi, Risk Altındaki Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Kültür ve Dil, Özel Eğitim ve Kaynaştırma gibi daha çok seçmeli derslerle çokkültürlü eğitimin çeşitli unsurlarını dolaylı olarak ele alınmaktadır. Bu derslerde ele alınan farklılıkların yönetimi, eşitlik, empati, kültürel duyarlılık, değer temelli yaklaşımlar ve risk altındaki grupların eğitimi gibi temalar, çokkültürlü eğitimin temel unsurlarını içeriyor gibi görünse de genellikle yüzeysel bir düzeyde kalmaktadır. Özellikle matematik ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında bu temaların doğrudan ele alınmadığı, sistematik bir yaklaşım eksikliği olduğu gözlemlenmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024). Bu durum, çokkültürlü eğitimin yalnızca pedagojik bir teori olarak kalmaması, pratikte de etkin bir şekilde uygulanabilmesi için daha kapsamlı ve sistematik bir müfredat yapısına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, teorik olarak, kültürel geçmiş, sosyo-ekonomik statü ya da diğer statülerden bağımsız olarak "herkes için eğitim" olarak kavramsallaştırılan çokkültürlü eğitim anlayışına dayanmaktadır (Banks, 2004). Banks'a (2013) göre, çokkültürlü eğitim müfredatında çeşitli kültürel perspektiflerin, dillerin ve deneyimlerin kabul edilmesi ve

entegrasyonunu içeren farklı boyutları kapsar. Banks (2004) tarafından geliştirilen ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına rehberlik eden boyutlar, içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, çokkültürlü eğitimin kapsamlı bir şekilde uygulanması ve etkili bir eğitim ortamının oluşturulması için yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. İçerik entegrasyonu boyutu, öğrencilerin bilgileri kültürel bağlamda anlamalarını ve ilişkilendirmelerini hedeflerken, bilgi inşa süreci, öğrencilerin bilgiyi çeşitli şekillerde ve kültürel değerleriyle bağdaştırarak öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olan önemli bir kavramı vurgular. Eşitlikçi pedagoji boyutu ise pedagojik yaklaşımların tüm kültürel gruplara eşit biçimde uygulanmasını ve öğrencileri kültürel özelliklerine göre farklılaşmasını öne çıkarırken, önyargının azaltılması boyutu, öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin gelişimini destekler. Son olarak, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı boyutu ise okul yönetiminin engelleri kaldırarak öğretmenlere güven vermesini ve çokkültürlü eğitimin başarıyla hayata geçirilmesini vurgular (Banks, 2013). Bu teorik çerçeve, çalışmamızda çokkültürlü eğitim perspektifini benimsememiz için sağlam bir temel sunmaktadır. Seçilen vaka, çokkültürlü eğitimin pratikte nasıl uygulanabileceğini ve bu uygulamaların eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl ele alabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, kültürel çeşitliliğin sadece kabul edilmesi değil, aynı zamanda bu çeşitliliğin eğitim süreçlerinde nasıl yapısal ve sosyal adaletsizliklerle karşılaştığını ve nasıl dönüştürülebileceğini incelemek, çalışmamızın merkezinde yer almaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde daha adil ve kapsayıcı politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili lisans döneminde yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadan mesleğe atılan öğretmenlerin, meslek hayatında daha fazla sorun ve zorluklarla karşılaşabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye gibi çokkültürlü bir yapıya sahip bir ülkede öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin deneyim ve görüşlerini inceleyen çalışmalar literatürde yer alırken (Akman, 2020; Bulut & Başbay, 2014), öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ele alan araştırmaların ise hala sınırlı olduğu görülmektedir (Karadağ & Özdemir Özden, 2020; Moumin, 2019). Literatürdeki bu sınırlılıklar ve eksiklikler, çalışmanın amacının belirlenmesine yön vermiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının Türkiye’de çokkültürlü eğitime bakış nasıldır?
3. Aday öğretmenlere göre çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme süreçlerine yansımaları nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın planlanması, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ile inandırıcılık başlıkları altında ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

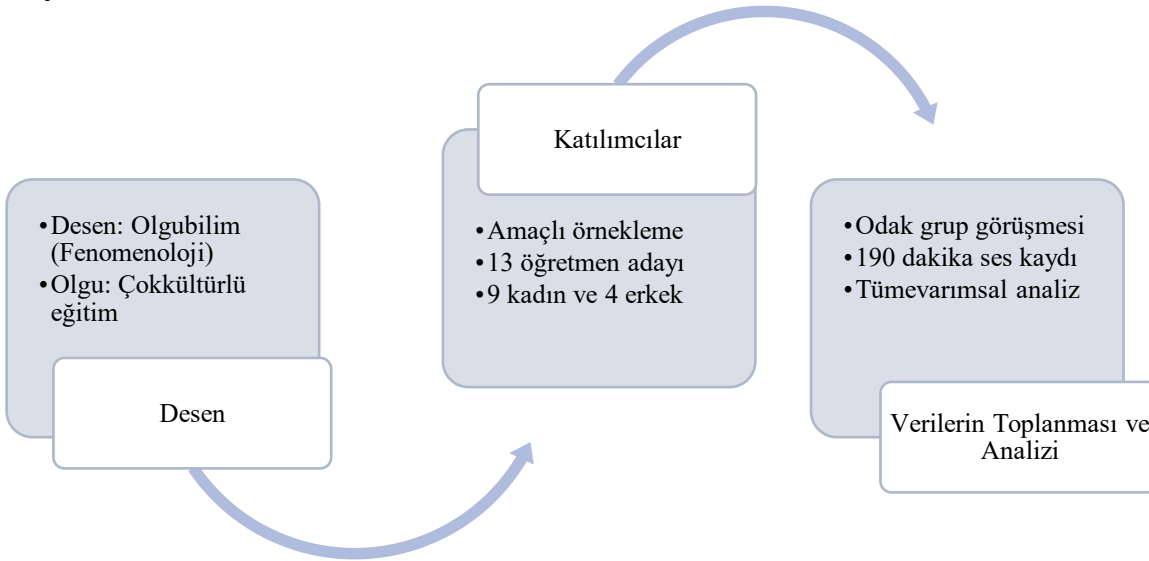
2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir (Merriam, 2013). Bu desen aracılığıyla, katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimledikleri, algıladıkları ve yorumladıkları betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim araştırmaları, genellikle farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine incelenmeye ihtiyaç duyulan olgulara odaklanmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada öğretmen

adaylarının çokkültürlü eğitim olgusuna ilişkin görüşleri, deneyimleri ve algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların çokkültürlü eğitim konusundaki yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları, hangi bağlamlarda hangi anlamları yükledikleri ve bu algıların öğretmen yetiştirme süreçlerine yansımaları incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada olgubilim deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Olgubilim araştırmalarında, katılımcıların konuya ilişkin deneyimlerini ayrıntılı biçimde yansıtmasına imkân tanıyan görüşmeler, günlükler ya da yazılı ifadeler gibi veri toplama yöntemlerinden yararlanılır (Patton, 2014). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecine ilişkin görsel Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Süreci



2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, amaçlı olarak belirlenmiş ve görece küçük katılımcılarla ayrıntılı bir şekilde yapılır. Bir nitel araştırma deseni olan durum çalışmalarında da katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır (Ekiz, 2009). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan bütün durumları çalışma ve gözden geçirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların belirlenme sürecinde araştırmacılar tarafından öncelikli olarak bir ölçüt listesi oluşturulmuştur. Ölçüt listesi oluşturulurken belirlenen ölçütlerin durum çalışmasının bağlamıyla ilişkili olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmayı yürüten araştırmacılar, konumlandıkları pedagojik düzlem ve alanyazında yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini ve aldıkları eğitimi yetersiz gördüklerine yönelik araştırma bulgularından hareketle öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, araştırmaya dâhil edilecek bireylerin belirli özelliklere sahip olmaları beklenir ve bu özellikler araştırma probleminin doğasına göre tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, Türkiye’nin çokkültürlü yapısı dikkate alınarak Amerikan Psikoloji Derneği’nin (APA, 2002) çokkültürlülük tanımında yer alan alt boyutlardan (iki dillilik, mültecilik, engellilik, sosyo-ekonomik durum, etnik köken, inanç, mezhep, cinsiyet ve diğer kültürel farklılıklar) en az ikisiyle doğrudan temas halinde olma koşulu temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmanın yürütüldüğü eğitim fakültesinde yer alan yedi farklı öğretmenlik programının her birinden en az bir öğretmen adayının araştırmaya dâhil

edilmesi de ölçütlerden biri olarak tanımlanmıştır. Bu ölçütleri karşılayan ve gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul eden toplam 13 öğretmen adayı araştırma grubunu oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminin tercih edilmesinin temel gerekçesi, araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olan katılımcıların seçilerek, çokkültürlü eğitim olgusunu daha derinlemesine ve bağlama uygun biçimde inceleme olanağı sağlamasıdır. Böylece, farklı kültürel temalarla etkileşim hâlinde olan öğretmen adaylarının deneyim ve algıları araştırmaya yansıtılarak, bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmada etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimliklerinin gizliliği korunmuş, veri analiz sürecinde öğretmen adayları rumuz isimlerle (örneğin: Rojda, Murat, Elif vb.) ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen Adayı	Demografik Bilgiler			Sınıf düzeyi
	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik programı	
Alperen	E	20	Sınıf öğretmenliği	2
Elif	K	21		3
Rojda	K	20	Matematik öğretmenliği	3
Merve	K	21		3
Adar	E	20	Sosyal bilgiler öğretmenliği	3
Eylem	K	20		3
Duha	K	20	Türkçe öğretmenliği	2
Şeyma	K	20		2
Hatice	K	21	İngilizce öğretmenliği	3
Gülsüm	K	21		3
Murat	E	24	Fen bilgisi öğretmenliği	4
Kerem	E	22	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	3
Bihter	K	22		3

2.3 Verilerin Toplanması

Durum çalışması bireylerin deneyimlerine dayalı olarak kendilerini nasıl gördüklerini, bağlama göre algılarını, duygularını ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine sorgulamayı gerektirir (Gillham, 2000). Bu bağlamda katılımcılardan derinlemesine veriler elde edebilmek için odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmesi küçük bir grup katılımcının bir oturum etrafında toplanması ve araştırmacının üzerinde çalıştığı konu ile ilgili görüşlerini belirtmeleri şeklinde gerçekleşir (Ersin ve Bayyurt, 2015). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, bu tekniğin bireysel görüşme tekniğine oranla katılımcılara daha yaratıcı olma ve kısa sürede daha fazla seçenek üretme imkânı tanıyor olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında katılımcılarla iki farklı grup halinde iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri 6 ve 7 kişiden oluşan iki farklı grupta ve toplam 13 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmış 3 soru sorulmuştur. Soruların hazırlanma sürecinde araştırmacılar saha gözlemlerinden ve akademik okumalarına dayalı olarak kuramsal çerçeveyi tanımlayan akademik kaynaklardan yararlanmışlardır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çokkültürlü eğitim alanında çalışan uzman, çalışmanın amacına uygun olarak ilgili formu incelemiş ve gerekli gördüğü dönütleri sunmuştur. Bu aşamada soru sayısı değişmemiş sadece soru içeriğine ilişkin

düzeltilmeler gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan taslak form bir Türkçe dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve ilgili uzmanın geri dönütlerine dayalı olarak odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere son şeklini almıştır. Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Toplamda 190 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

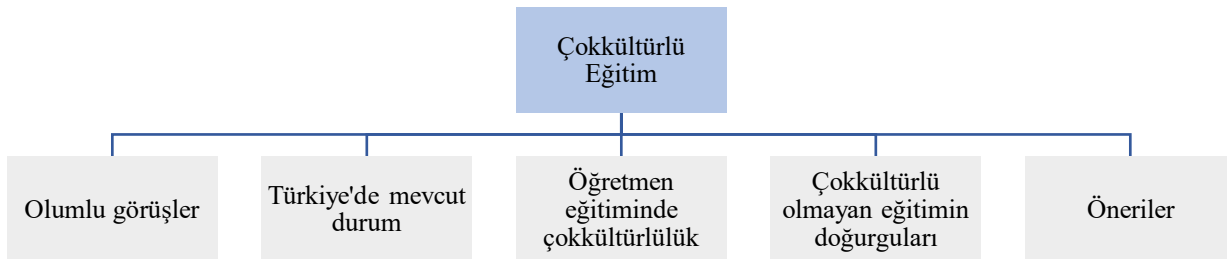
Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çözümlemesinde tümevarımsal analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tümevarımsal analiz tekniği, veri içerisinden örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini içerir. Tümevarımsal analizde bulgular araştırmacının veri ile etkileşimi yoluyla veriden çıkarılır (Patton, 2014). Araştırmada öncelikli olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir. Söz konusu dokümanlar araştırmacılar tarafından birkaç defa okunmuş, verilerdeki cümle yapıları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir araştırmacının kodlama işlemini tamamlamasının ardından araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları kodlamaları karşılaştırmışlardır. Farklı kodlamalar için üzerinde düşünülerek bir uzlaşmaya varılması sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman'ın (2015) uyum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uygulanan formül sonucu elde edilen uzlaşma değeri %88 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında kodlayıcılar arası uyum değerinin %80 ve üzeri olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu araştırma kapsamında elde edilen uzlaşma değeri (%88) yeterli kabul edilmiştir. Bütün kodlamaların bu şekilde karşılaştırılması ve üzerinde uzlaşmaya varılmasının ardından temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada tematik kodlama tekniğinden yararlanılmıştır. Tematik kodlama, ilk aşamada keşfedilen kodların bir araya getirilerek aralarındaki ortak özelliklerin belirlenmeye çalışıldığı kodlama tekniğidir (Strauss ve Corbin, 1990). Tematik kodlama yoluyla kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek birbiriyle ilişkili olan kodlar gruplanır. Bu gruplama aynı zamanda kategorilere ayırma işlemidir. Aynı türden kategoriler ise temaları oluşturur. Bu çalışmada da benzer bir süreç izlenerek temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalara ilişkin bulgular sunulurken, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma verilerine dayalı olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar; olumlu görüşler, Türkiye'de mevcut durum, öğretmen eğitiminde çokkültürlülük, çokkültürlü olmayan eğitimin doğurguları ve öneriler biçiminde isimlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ulaşılan temalar Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri



3.1. Olumlu Görüşler

Araştırmanın katılımcıları çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşler öne sürmüşlerdir. Bu görüşler yedi alt tema etrafında toplanmıştır. Söz konusu alt temalar Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime İlişkin Olumlu Görüşleri



Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin; farklılıkların farkına varma, farklı bakış açıları geliştirmeyi, topluma uyumu hızlandırmayı, birlikte yaşam kültürünü teşvik etmeyi ve toplumsal çok sesliliğe zemin hazırlamayı sağladığını belirtmişlerdir.

Farklılıkların Farkına Varma. Katılımcılara göre çokkültürlü eğitim, bireyleri birbirlerinin kültüründen haberdar ederek kültürel önyargıları azaltabilir. Kültürel çeşitliliği dikkate alan bir eğitim anlayışının önyargıları ortadan kaldırmayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Adar bu görüşü şöyle desteklemektedir:

Farklı kültürleri tanımadığımız için önyargılar geliştirebiliyoruz. Çokkültürlü eğitim, bireylerin birbirlerinin değerlerini ve yaşam biçimlerini anlamasına yardımcı olabilir. Bu sayede önyargılar azalır ve insanlar arasındaki iletişim güçlenir. (Adar).

Farklı bakış açıları geliştirme. Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin bireylerin farklılıklara bakışını zenginleştirerek çok sesli bir topluma katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Alperen ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Çokkültürlü bir eğitimin sonuçlarına örnek verecek olursam, kısıtlamanın olmadığı, farklı etnik kökenli insanların da fikirlerinin dikkate alındığı bir ortam olur kanaatindeyim. Farklılıklara sahip bireyler birbirlerinden etkilenerek farklı bakış açılarına sahip olabilirler (Alperen).

Uyumu hızlandırma. Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu toplumlarda bireylerin eğitim ve topluma uyumunu hızlandıracığını belirtmiştir. Hatice'nin bu konudaki görüşleri şöyledir:

Ülkemizde çok fazla mülteci var. Evet bir kısmı Avrupa'ya gidiyor, bir kısmı geri dönüyor ama burada kalanlar da var. Bunların entegre olması lazım. ...eğitim sistemini buna göre yapmalıyız. Bu sayede topluma uyum sağlayabilirler. (Hatice).

Birlikte yaşam kültürünü teşvik etme. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı etnik gruplara ve kültürlere ev sahipliği yapan, göç alan bir ülke olduğunu belirtmiştir. Bir arada yaşamının zorluklarına dikkat çeken katılımcılar, toplumsal bilincin ancak eğitimle gelişebileceğini ifade etmiştir. Çokkültürlü eğitimin önemini vurgulayan Elif görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Berberer yaşayabilmemiz için çokkültürlü eğitim gerekiyor. Şöyle diyeyim; özellikle son on-on beş yıla baktığımızda Türkiye'ye Suriyeliler geldi. Son bir yıl içinde Ukrayna'dan mülteciler geldi. ...beraber yaşamak zorundayız. Bu kadar farklılığın olduğu bir ülkede, Türk, Kürt, Laz, Çerkez vs. bu kadar milletin yaşadığı bir ülkede (Çokkültürlü) eğitim şart. Et ve tırnak tanımlı yapıyor. Bunun için, beraber yaşayabilmemiz için çokkültürlü eğitim şart. (Elif).

Çok sesliliği sağlama. Katılımcılar, farklı etnik grupların bir arada yaşadığı toplumlarda düşünce farklılıklarının doğal olduğunu ve eğitimin bu farklılıkların sorun haline gelmesini önleyebileceğini belirtmiştir. Eylem görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Farklılıkları kabul ettiğiniz zaman fikirler de daha çok olur. Mesela Amerika'da nice başarılı siyahiler var. Mesela Almanya'da Covid aşısını bulan Türkler var. Beyin göçü denen bir olay var. Çünkü sizin

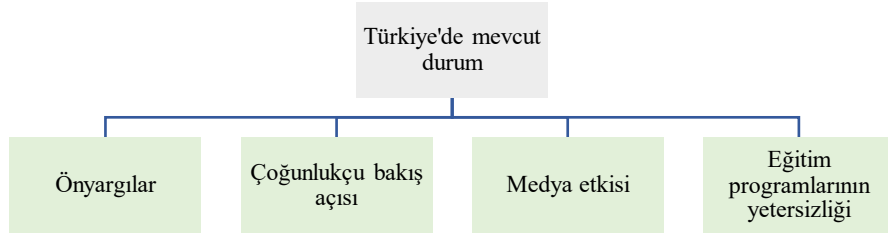
fikirlerinize değer verildiği yerde yaşamak istersiniz. ...Irkı, dini, dili ne olursa olsun, bir ülkede yaşayan bütün etnik kökenden insanların eğitim sistemine dahil edilmesi gerekir. Çokkültürlü bir eğitim anlayışı olursa bu sağlanır. (Eylem)

3.2. Türkiye’de Mevcut Durum

Katılımcılar, çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ifade ederken, bu konuda Türkiye’deki duruma ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Katılımcıların bu görüşleri dört alt tema etrafında toplanmıştır. Söz konusu alt temalar Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Türkiye’deki Durumu Yansıtan Görüşleri



Katılımcılar, Türkiye’de çokkültürlü eğitime yönelik önyargılar olduğunu, çoğunlukçu bakış açısının baskın olduğunu ve kültürel farklılıklara dayalı saygı ve kabulün medya etkisi ile yetersiz eğitim programları nedeniyle gelişmediğini belirtmiştir.

Önyargılar. Katılımcılar, Türkiye’de çokkültürlülüğe yönelik önyargıların var olduğunu belirtmiştir. Şeyma, özel gereksinimli ve farklı kültürel özelliklere sahip çocuklara yönelik önyargılara dikkat çekerek görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Dezavantajlı öğrencilere, özel gereksinimli çocuklara, farklı etnik kökenlerden ya da anadili Türkçe olmayanlara, sorun yaratacakları düşüncesiyle önyargıyla yaklaşıldığını düşünüyorum. Bu durum hem öğrencilerin değersiz hissetmesine hem de ayrılmaya yol açıyor. Kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla bu önyargıların aşılması gerektiğine inanıyorum (Şeyma).

Çoğunlukçu bakış açısı. Katılımcılar, Türkiye’de çoğunlukçu bakış açısının, "mahalle baskısı" etkisiyle geliştiğini ve çokkültürlü eğitimin önünde bir engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bihter’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

Toplumda çoğunluğun azınlığa hükmetme çabasının temel bir sorun olduğunu düşünüyorum. Farklı etnik yapılar veya dezavantajlı bireyler, çoğunluk tarafından dışlanabiliyor. Çoğunluğun bu baskıyı "mahalle baskısı" gibi bir etkiyle sürdürdüğünü ve bireylerin buna uyum sağladığını gözlemliyorum. Bu durum, eşitlikçi bir eğitim ortamının oluşturulmasını zorlaştırıyor. (Bihter)

Medya etkisi. Katılımcılar, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin önündeki engellerden birinin, özellikle medya aracılığıyla oluşturulan algılar olduğunu belirtmişlerdir. Alperen’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

Sadece sosyal medya değil, ulusal medya da benzer bir durumda. Her istediğimizi konuşamıyoruz ya da bizden istenen şekilde konuşuyoruz. Mesela biri mültecilerle ilgili olumsuz bir görüntü paylaşıyor ve herkes mültecilere karşı tavır alıyor, ya da LGBT, anadil gibi konularda. Medyanın burada yönlendirici olduğunu düşünüyorum. (Alperen).

Eğitim programlarının yetersizliği. Katılımcılar, çokkültürlülüğün Türkiye’nin toplumsal yapısının bir parçası olmasına rağmen eğitim sisteminde yer verilmemesinin ve eğitim programlarının bu anlayıştan uzak olmasının bir sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Murat, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ben ders kitaplarını da eleştirmek istiyorum. Din kültürü, tarih, sosyal bilgiler... Mesela birçok dine mensup dini geçtim farklı mezheplere mensup insanlar yaşıyor ama bütün bu inançlara eşit mesafede bir anlatım yapılması gerekirken baskın olarak belli bir inanış üzerinden içerik veriliyor. Bu durum diğer derslerde de

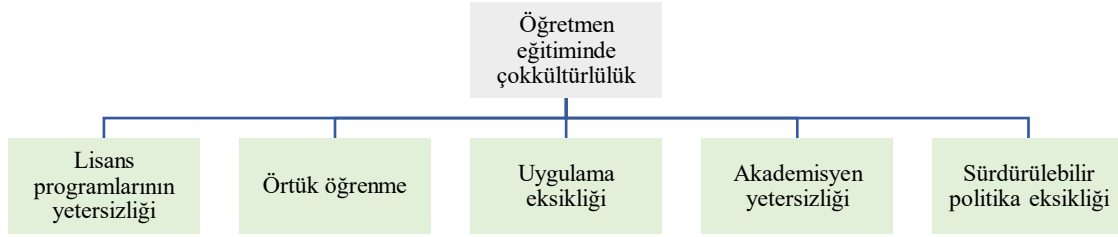
böyle. Mesela Anadolu’da birçok farklı sofrâ kültürü var. Ama sosyal bilgiler ders kitabında sadece masada yemek yiyen bir aile gösteriliyor. Oysa her bölgenin kendine özgü sofrâ kültürü var. Bunlar birer zenginlik gibi düşünölüp verilmeli. Herkes kitaplarda kendisinden bir şeyler görmeli. (Murat).

3.3. Öğretmen Eğitiminde Çokkültürlülük

Katılımcılar, çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini öğretmen eğitimi bağlamında ifade ederken, görüşlerini beş alt tema etrafında şekillendirmişlerdir. Söz konusu alt temalar Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görüşleri



Katılımcılar, çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmen eğitimi süreçleriyle ilgili olarak; lisans programlarının çokkültürlü eğitim bakımından eksikliklere sahip olduğunu, çokkültürlülüğe ilişkin kendi gelişim süreçlerinin örtük öğrenmeler yoluyla gerçekleşebildiğini, özellikle uygulama açısından eksiklik hissettiklerini, üniversitelerdeki akademisyenlerin bu anlamda yetersiz kaldıklarını ve sürdürülebilir eğitim politikalarının olmadığını belirtmişlerdir.

Lisans programlarının yetersizliği. Katılımcılar, lisans programlarının çokkültürlülük bağlamında sınırlı içeriğe sahip olduğunu ve bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Kerem, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Mesela benim aldığım dersler arasında özel eğitim ve kaynaştırma dersi var. Bu dönem alıyorum. Benim bu derste gördüğüm şeyler özel gereksinimli bireyler, dezavantajlı bireyler ve bunların eğitime dahil edilmesi. Sadece bu konular anlatıldı. Tamam dersin adı da zaten özel eğitim ve kaynaştırma ama belki daha kapsayıcı bir ders olabilir. Başka şeyler de var çünkü. Mesela dil farklılıkları var, inanç farklılıkları var. Bunları (derslerde) görmüyoruz ama bunlar toplumda var. (Kerem)

Örtük öğrenme. Katılımcılar, öğretmen eğitimi sürecinde çokkültürlülüğe ilişkin bilgi ve deneyimlerini genellikle örtük yollarla edindiklerini belirtmişlerdir. Elif’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

Üniversitede çokkültürlülükle ilgili farkındalığım, topluluk etkinlikleri, kitap ve film tahlilleri, bazı akademisyenlerin çalışmaları ve katıldığım online etkinlikler sayesinde arttı. Ancak ders içeriklerinin bu konuda bana yeterince katkı sağladığını düşünmüyorum (Elif).

Uygulama eksikliği. Katılımcılar, öğretmen eğitiminde çokkültürlülükle ilgili teori ve pratik arasında dengenin sağlanamadığını, bu nedenle uygulama eksikliği yaşandığını belirtmişlerdir. Murat, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Özel eğitim dersinde, özel gereksinimli çocuklarla etkileşim kurma fırsatım olmadı. Onlarla vakit geçirip deneyim kazanabildik, ama bu imkânı bulamadık. Yarın bir gün farklı kültürel ortamlarda, birleştirilmiş sınıflarda, iki dilli ve mülteci çocuklarla çalışacağız, ancak bu konularda da hiçbir deneyimimiz yok. Kitaplardan öğrendiklerimizle pratik yapmak zor olacak, çünkü gerçek deneyimler kazanmamız için yeterli fırsat sunulmadı. (Murat).

Akademisyen yetersizliği. Katılımcılar, çokkültürlülükle ilgili gelişim süreçlerinin önündeki engellerden birinin akademisyenlerin yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Lisans eğitiminde bazı akademisyenlerin bu konuda ya bilgisiz ya da önyargılı olduğunu belirtmişlerdir.

Elimden geldiğince bir şeyler yapmaya çalışıyorum, ancak bu yeterli değil. Çokkültürlülük konusunda uzman kişilerin süreci yürütmesi gerektiğini düşünüyorum. Üniversitedeki akademisyenlerin çoğunun bu alanda yetersiz, bazılarının ise önyargılı olduğunu ve bunun öğretmen adaylarına hiçbir katkı sunmadığını düşünüyorum. (Eylem).

Sürdürülebilir politika eksikliği. Katılımcılar, çokkültürlülüğün bir devlet politikasına dönüşmesi gerektiğini, aksi takdirde bireysel çabalarla sürdürülemediğini ve çokkültürlülük ile dezavantajlı gruplara yönelik politikaların kişisel inisiyatiflere bırakılmadan, kalıcı ve sürdürülebilir bir şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bihter'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

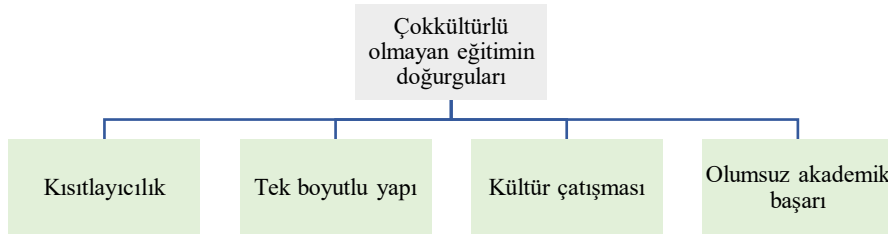
Bazen üniversitedeki topluluklar bir şeyler yapmaya çalışıyor, ancak izin verecek kişilerin inisiyatifine kaldığında aksaklıklar oluşabiliyor, bu da bazı fikirlerin hayata geçmesini engelliyor. Üniversitede çokkültürlülükle ilgili bazı çalışmalar olsa da bunlar bireysel çabalarla sınırlı kalıyor ve sürdürülebilir bir politika ile desteklenmiyor. Bu tür çalışmaların kalıcı ve sürdürülebilir bir politika ile yapılandırılması gerektiğini düşünüyorum. (Bihter).

3.4. Çokkültürlü Olmayan Eğitimin Doğurguları

Katılımcılar, çokkültürlü olmayan eğitim doğurguları anlayışının ne tür sonuçları olabileceğini dört alt tema kapsamında değerlendirmişlerdir. Söz konusu temalar Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6

Katılımcıların Çokkültürlü Olmayan Eğitim Anlayışının Doğurgularına Yönelik Görüşleri



Katılımcılar, çokkültürlü olmayan bir eğitim anlayışının, bireylerin farklılıklarını yansıtmadığı ve kısıtlayıcı bir etki oluşturduğu, bu durumun eğitim sistemini tek boyutlu bir yapıya indirgerken, kültürel çatışmalara ve olumsuz akademik sonuçlara yol açabileceğini belirtmişlerdir.

Kısıtlayıcılık. Katılımcılara göre, eğitim sisteminin kapsayıcı bir anlayışla ele alınmaması, kültürel farklılıklara sahip bireyler üzerinde kısıtlayıcı bir etki oluşturmaktadır. Katılımcılardan Merve konuya ilişkin olarak görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Okullarda sadece belirli bir kültür ya da inanç üzerinden eğitim verilmesi doğru olmaz. Farklılıklar olmalı, herkes kendisinden bir parça bulabilmeli. Bu bir zenginliktir aslında. Aksi takdirde tek taraflı bir yapı olur ve öğrencilerin kendi kültürlerini yaşamasını engellemiş oluruz." (Merve).

Tek boyutlu yapı. Katılımcılar, kültürel farklılıkları dikkate almayan bir eğitim anlayışının, uzun vadede toplumun tek boyutlu bir yapıya bürünmesine neden olacağını ifade etmişlerdir. Adar bununla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Bir ülkede yaşayan bütün etnik kökenden insanların eğitim sistemine dahil edilmesi daha faydalı olur yoksa hepsi bir kaba sığmış olur, yayılmaz. Tek boyutlu bir yapı olur. (Adar).

Kültür çatışması. Katılımcılar, bireylerin toplumda özgür hissetme ihtiyacını vurgulamış ve eğitim ortamlarının da bu özgürlüğü desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde kültürel çatışmaların doğabileceği ifade edilmiştir. Katılımcılardan Rojda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

...öğrenciler, sınıfa yalnızca kendilerini değil, kültürlerini de taşır. Anadil desteği, okulda kullanılan dili öğrenme sürecini kolaylaştırabilir. Ancak bu süreç aniden değil, kademeli ilerlemelidir. Aksi takdirde, dil öğrenimi zorlaşabilir. Öğretmenler bu durumu dikkate almazsa, sınıfta kültürel çatışmalar yaşanabilir. (Rojda).

Olumsuz akademik başarı. Katılımcılar, kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı bir eğitim anlayışının bireylerin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Katılımcılardan Gülsüm buna ilişkin görüşlerini şöyle vurgulamıştır:

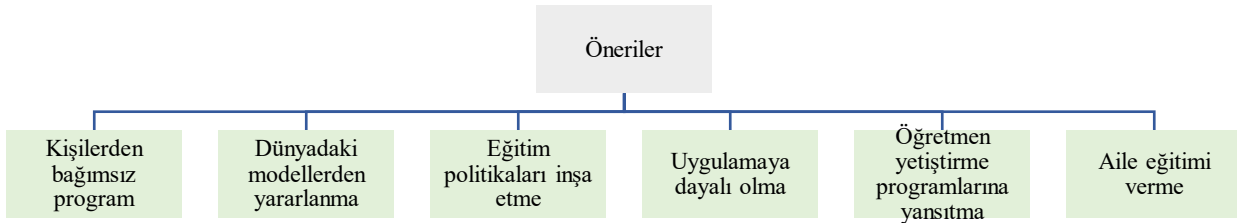
Kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı bir eğitim ortamında çocuk kendini dışlanmış hisseder, sosyalleşemez ve yalnızlaşır. Bu durum, okula ve derse ilgisini azaltarak akademik başarısını olumsuz etkiler. Kendimi tanınmadığım ve saygı görmediğim bir ortamda öğrenemem. Bu nedenle, tüm farklılıkları yansıtan eğitim programlarına ve ortamlarına ihtiyaç var. (Gülsüm).

3.5. Öneriler

Araştırmanın katılımcıları, eğitim ortamlarının çokkültürlü bir anlayışla ele alınmasına yönelik birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri altı alt tema altından ele alınmıştır. Söz konusu alt temalar Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7

Katılımcıların Eğitim Sisteminin Çokkültürlü Bir Anlayışla Ele Alınmasına Yönelik Önerileri



Katılımcılar, çokkültürlü eğitim programlarının kişilerden bağımsız olarak tasarlanması, dünya modellerinden yararlanılması, ulusal eğitim politikalarının oluşturulması, uygulamaya dönük olması, öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılması ve ailelere eğitim verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Kişilerden bağımsız program. Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin öğretim programlarına sistematik olarak entegre edilmediğini, bireysel inisiyatiflere bağlı yürütülmesinin düzensiz ve tutarsız yansımalar doğurduğunu belirtmiştir. Bu durum, çokkültürlü eğitimin sürdürülebilirliğini ve etkinliğini sınırlamaktadır. Kerem görüşlerini şöyle paylaşmıştır:

...Öğretmen inisiyatifine bırakılırsa uygulama farklılıkları olacak. Farklı sınıflarda öğretmen tavrına bağlı olarak farklı uygulamalar gerçekleştirilecek. Belli bir programa göre yürütülmesi gerekir. Kişilerin rızasına bırakılmayacak programlara ihtiyaç var. (Kerem).

Dünyadaki modellerden yararlanma. Katılımcılar, çokkültürlü eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi ve öğretim programlarının kapsayıcı hale getirilmesi için mevcut küresel modellerden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Seyma’nın bu konudaki görüşleri şöyledir:

ABD, etnik çeşitlilik konusunda geçmişte sorunlar yaşasa da ilerleme kaydetmiştir. Bu ülkedeki uygulamalar incelenerek örnek alınabilir. Kültürel farklılıklar her ülkede mevcuttur, ancak biz dünya örneklerinden yararlanarak iyi uygulamaları kendimize uyarlamalıyız. (Şeyma).

Eğitim politikaları inşa etme. Katılımcılar, Türkiye'nin çokkültürlü yapısı ve jeopolitik konumu nedeniyle sürekli göç alan bir ülke olduğunu belirterek, bu doğrultuda çokkültürlü eğitim politikalarını inşa etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Merve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Şu an mülteci sorunu yüzünden mülteci politikalarının yapılması gerektiği söyleniyor, ama bence uzun vadede çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyaç duyacağız. Çünkü biz farklı dil, kültür, inanç ve cinsel yönelim gibi birçok farklılık barındıran bir toplumuz coğrafi konum olarak göç yolları üzerinde bulunuyoruz. Bu yüzden eğitimde bu çeşitliliği dikkate alacak politikaların oluşturulması çok önemli. (Merve).

Uygulamaya dayalı olma. Katılımcılar, eğitim programlarının çokkültürlü bir anlayışla ve uygulamaya dönük olarak hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, lisans eğitiminde daha fazla uygulama fırsatı bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Gülsüm görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

... Aldığımız eğitim derslerle sınırlı kalmamalı, gerçek hayatla desteklenmeli. Farklı kültürleri ve inançları yerinde deneyimlemeliyiz. Köy okulları, rehabilitasyon merkezleri gibi yerler ziyaret edilerek deneyim kazanmalı, öğretmenlik ise ilk yıldan itibaren uygulamalı olmalı bence. (Gülsüm).

Öğretmen yetiştirme programlarına yansıtma. Katılımcılar, öğretmen eğitimi programlarının çokkültürlülükle ilgili içeriklerden yoksun olduğunu ve bu konuda derslerin programa dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Duha göçün Türkiye'nin bir gerçeği olduğunu vurgulayarak, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

İşlediğimiz derslerde her şeyi göremiyoruz. Mesela göç eden çocuklar, bunların nasıl bir eğitim alması gerekiyor. Bişeyler anlatılıyor ama net bir bilgi verilmiyor. Bulunduğumuz bölgede hemen her okulda göçmen öğrenciler var. Bazıları dilimizi anlamıyor. Kültürleri farklı mesela. Sınıfta ortak bir dil oluşturmanızı isteniyor ama nasıl yapacağız bilmiyoruz. Bunun eğitiminin verilmesi gerekiyor. (Duha).

Aile eğitimi verme. Katılımcılar, okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve toplumsal destek için aile eğitiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ailedeki önyargıların giderilmesi için ise ailelerin kapsayıcı eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hatice bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Bir yakınımından biliyorum. Çocuğunun sınıfında kaynaştırma öğrencisi vardı. Onunla ilgili problem yaşıyorlardı. Şiddet eğilimli biriymiş diye tabi aileler istemiyordu. Öğretmen de zor durumda kalıyor. Çocuklar da etkileniyor konuşmalardan. Böyle olunca herkes o bireye karşı tavır alıyor. Eğitim verirken sadece öğretmene değil ailelere de vermek gerekiyor diye düşünüyorum. Aile de çocuğu eğitirse daha kolay olur. (Hatice)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmen adaylarının büyük bir kısmının çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çokkültürlü eğitimin bireylerin farklılıkların farkında olmasını sağladığını, farklı bakış açılarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, bu durum aynı zamanda farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin toplumsal uyum süreçlerini hızlandırmaktadır. Banks (2006) ve Trawick-Smith (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında kültürel farklılıklarla ilgili bilgi ve deneyim kazanmalarının, onların farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların farkına varma bulgusuna bakıldığında ise çokkültürlü eğitimin farklı kültürleri tanımasını kolaylaştırdığı gibi farklılıkların farkına varmasını sağladığı görülmüştür (Bulut ve Başbay, 2014). Bu durum sadece farklı kültürleri tanımakla kalmamış, beraberinde farklı kültürleri anlama, farklılıklara saygı duyma ve

empati yapma becerisini de geliştirmiştir (Iruka, Curenton, Durden, & Escayg, 2020). Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin öğretmenler ile farklı kültürel özelliklere sahip bireyler arasındaki uyumu kolaylaştırdığını ve bu nedenle üniversitelerde çokkültürlü eğitimle ilgili derslerin ve içeriklerin mutlaka oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Abduh & Andrew, 2023; Akman, 2020). Literatürde yapılan çalışmalar, farklı kültürlerin bilincinde olan ve kültürel değerlere saygı gösteren bireylerin daha esnek ve uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Çoban, Karaman & Doğan, 2010; Esen & Hochschule, 2016). Ayrıca, çokkültürlü eğitimin toplumsal birlik ve uyuma katkı sağlayarak toplumsal çatışmaların önlenmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Teymur & Beldağ, 2023).

Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin bireylere birlikte yaşama kültürünü teşvik etme olanağı sunduğunu ve çokkültürlü bir toplumda çok sesliliği desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çokkültürlü eğitimle bireylerde gelişen uyumun, birlikte yaşama kültürünü de kolaylaştırdığı söylenebilir. Literatürde, küreselleşmenin etkisiyle toplumlarda artan kültürel farklılık ve çeşitlilik nedeniyle çokkültürlü eğitimin bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Bekemans, 2014; Yiğit & Tarman, 2016). Bununla birlikte, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda birlikte yaşama zaman zaman çatışmalara yol açabilmektedir. Bu tür çatışmaların en aza indirilmesi, farklılıklara saygı duyulması ve adil bir düzen içerisinde birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi, çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla mümkün hale gelebilmektedir (Çapçı, 2020). Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin toplumsal düzeyde çok sesliliği sağlamada önemli bir katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Toplumun küçük bir prototipi olarak değerlendirilebilecek okullarda, birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü dikkate alındığında, bu çeşitliliği yansıtan uyumlu bir eğitim anlayışının çokkültürlü eğitimle mümkün olduğu ifade edilebilir (Akman, 2020). Nitekim UNESCO (2006) da toplumsal uyum için çok sesliliğin önemini vurgulamış ve bir toplumda yer alan çeşitli kültürlerin uyumlu bir şekilde bir arada yaşamasının temelinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim politikalarının etkinliğinin bulunduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Banks (2013) de çokkültürlü eğitimin toplumsal uyumu güçlendiren önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir.

Katılımcılar, Türkiye'deki çokkültürlü eğitimin mevcut durumuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, toplumda farklılıklara yönelik önyargıların yaygın olduğu, çoğunlukçu bir bakış açısının egemen olduğu ve medyanın bu önyargıların oluşumunda önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar ayrıca, çokkültürlü eğitim bağlamında mevcut eğitim programlarının yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2017 yılında yayımladığı İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri kitabında yer alan öğretmenlerin toplumda var olan önyargı ve ayrımcı tutumlarla mücadele etmesi gerektiğine yönelik vurgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu dokümanda, önyargıların önlenmesi ve ayrımcılık ile ötekileştirme gibi olumsuz durumlarla mücadele edilebilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları ile kültürel değerlerinin eğitim süreçlerinde dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Literatürde, öğrencilerin okula başlamadan önce aileden, çevreden ve medyadan çeşitli önyargılar edindikleri sıkça dile getirilmektedir (Salvati, Basili, Carone, & Giacomantonio, 2020). Bu bağlamda, öğretmenin çokkültürlü eğitim sürecinde merkezi bir role sahip olduğu görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine tüm paydaşları dahil ederek, öğrencilerin doğrudan deneyim kazanabileceği çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekleştirebileceğini ve böylece öğrencilerde farklılıklara yönelik olumlu bir bakış açısının geliştirilebileceğini göstermektedir (Bayrakdar & Akman, 2020; Derman-Sparks & Force, 1989).

Önyargıların oluşumunda medyanın önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Medya, toplumsal farklılıklara ve dezavantajlı gruplara yönelik algıları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir (Awsat & Cansoy, 2023). Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) tarafından 2006'da yapılan saha araştırması, kitle iletişim araçlarının çocuklarda önyargı

gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, dijital içeriklerde yer alan olumsuz temsillerin, çocukların farklı toplumlara ve etnik gruplara karşı önyargılar geliştirmesine neden olduğunu göstermektedir. Literatür de medyanın göç, ırk, din ve cinsel yönelim gibi konularda olumsuz algılar oluşturabileceğini ortaya koymaktadır (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Kemple, Lee & Harris, 2016). Bu bulgular, medyanın önyargı üzerindeki etkisini anlamayı ve medya okuryazarlığını eğitim programlarına entegre etmeyi gerekli kılmaktadır. Toplumda yaygın olan önyargılara, çoğunlukçu bakış açısına ve medyada yer alan olumsuz içeriklere karşı öğretmenlerin etkili bir şekilde mücadele edebilmesi için eğitim programlarının yeterli içerik ve uygulamalara sahip olması gerekmektedir (Lin, Lake, & Rice, 2008). Ancak öğretmen adayları, mevcut eğitim programlarının farklılıkları yansıtmaktan uzak olduğunu ve bu nedenle kapsayıcı bir yapıya sahip olmadığını belirtmektedir. Literatürdeki araştırmalar da eğitim programlarının, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada içerik ve uygulama açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Erbaş, 2017; Sözen & Çabuk, 2013). Bu bağlamda, Türkiye'nin çokkültürlü yapısını yansıtacak şekilde eğitim programlarında çokkültürlü eğitimin teori ve uygulama düzeyinde yer alması kritik bir önem taşımaktadır (Kaya & Aydın, 2014).

Katılımcılar, öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitime yönelik deneyim fırsatlarının sınırlı olduğunu ve bu durumun uygulama eksikliğine yol açtığını belirtmiştir. Lisans programlarındaki içeriklerin yetersizliği vurgulanırken, akademisyenlerin konuya ilişkin bilgi ve mesleki yeterlilik açısından eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, ayrıca, çokkültürlü eğitime yönelik sürdürülebilir politikaların gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu olup (Awsat & Cansoy, 2023; Naz, Afzal, & Khan, 2023), eğitim süreçlerinde sürdürülebilir çokkültürlü politikaların benimsenmesi, öğretmenlerin farklılıkları deneyimlemesi ve çokkültürlü eğitimin uygulama alanlarının genişletilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Ju, Paik, & Oh, 2023). Katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının ağırlıklı olarak teorik derslere dayanmasının, öğretmen adaylarının uygulama yapma fırsatlarını sınırlandırdığını ve mezuniyet sonrası farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle karşılaştıklarında çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama eksikliği önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Güven & Kırat, 2021). Ayrıca, akademisyenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki bilgi ve mesleki yeterlilik düzeylerinin yetersiz olduğu ifade edilmiş, bu durumun öğretmen yetiştirme sürecine olumsuz yansıdığı vurgulanmıştır. Literatür de bu bulguyu desteklemekte, akademisyenlerin çokkültürlü eğitim alanındaki eksikliklerine dikkat çekmektedir (Bulut & Başbay, 2014; Nieto & Bode, 2007). Bu bağlamda, akademisyenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliği öne çıkmaktadır (Halpern, Ozfidan, & Rasool, 2022). Katılımcılar, çokkültürlü eğitime yönelik sürdürülebilir ve kapsayıcı bir sistemin oluşturulmasının önemini vurgulamıştır (İkizoğlu, 2022). Katılımcılar, lisans programlarının içerik açısından yetersiz olduğunu ifade ederken, öğretmen yetiştirme süreçlerinin kültürel çeşitliliği dikkate alacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Nitekim literatür de bu eksikliğe işaret etmekte, öğretmen yetiştirme programlarının farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere hitap edecek içeriklerden yoksun olduğunu göstermektedir (Teymur & Beldağ, 2023; İnce, 2012). Benzer şekilde, diğer araştırmalar da öğretmen yetiştirme programlarının kapsayıcılıktan uzak olduğunu ve bu nedenle reform gerekliliğini vurgulamaktadır (Akcaoğlu & Kayış, 2021; Cochran-Smith, 2005).

Katılımcılar, çokkültürlü olmayan eğitimin doğurduğu sonuçları kısıtlayıcılık, tek boyutluluk, kültür çatışması ve olumsuz akademik başarı başlıkları altında değerlendirmiştir. Aboud (2009) da benzer şekilde, toplumsal farklılıklara yönelik önyargıların genellikle yanlış veya yanıltıcı bilgilerden kaynaklandığını ve bu önyargıların kültürel çeşitliliğe sahip bireyler üzerinde kısıtlayıcı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Kaya ve Aydın (2014) ise çokkültürlü eğitime yönelik eleştirilerin temelinde farklılıklara karşı olumsuz tutumların yer aldığını ve bu kavramla ilgili yaygın bir bilgi kirliliğinin bulunduğunu

belirtmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar, toplumun geniş bir kesiminin tekkültürlü bir yapıyı savunduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, bireylerin çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, yalnızca duydukları söylemler doğrultusunda olumsuz bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Ayrıca, toplumda farklılıkların ötekileştirildiği ve bu durumun bireyleri homojen bir yapı savunmaya yönlendirdiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, çokkültürlü olmayan bir eğitim anlayışının önyargıları ve kültürel çatışmaları artırabileceğini göstermektedir (Keengwe, 2010; Ju, 2023). Banks (2013), tekkültürlü politikaların diğer kültürel grupları yok sayma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Küreselleşme, göç hareketleri ve kültürel etkileşimin artması, homojen ulus-devlet yapılarının dönüşümünü zorunlu kılmış ve çokkültürlü toplum yapısını ön plana çıkarmıştır (Kymlicka, 2020). Çokkültürlü eğitime yönelik eleştirilerden biri, bu modelin kültürel çatışmalara yol açabileceği yönündedir. Ancak araştırmalar, çatışmaların temel hakların tanınmasından değil, aksine bu hakların verilmemesi ya da kısıtlanması sonucunda ortaya çıktığını göstermektedir (Kemple ve ark., 2016; Banks, 2013). Bireylerin kendi dili, kültürü ve kimliğiyle eğitim almasının toplumsal uyumu ve dengeyi güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Banks, 2013; Gay, 2014). Katılımcılar, eğitim süreçlerinde kültürel farklılıkların dikkate alınmamasının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgu, kültürel çeşitliliğin eğitim uygulamalarına entegre edilmesinin öğrenci başarısı açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Literatür de bu durumu desteklemekte, kültürel farklılıkların eğitim ortamlarına yansıtılmasının akademik başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır (Baidoo-Anu, Gyamerah, Mahama & Ofori-Sasu, 2023; Segura Castillo, 2023; Karacabey ve ark., 2019).

Katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin önerileri incelendiğinde, aile eğitimi, öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi, uygulamaya dayalı eğitim, sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi, uluslararası modellerden yararlanma ve kişilerden bağımsız program tasarımlarının öne çıktığı görülmüştür. Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin başarısında ailenin kritik bir rol oynadığını vurgulamış, eğitimin ailede başlayıp okulda devam ettiğini belirtmişlerdir. Ailelerin, çocuklarının okulda edindikleri bilgileri desteklemeleri ve kültürel çeşitliliğe ilişkin olumlu rol modeller oluşturmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ancak birçok ebeveynin çokkültürlü bir bakış açısına sahip olmadığı, hatta önyargılı ve ayrımcı tutumlar sergilediği belirtilmiştir. Uzun ve Bütün'ün (2016) araştırması, ebeveynlerin farklılıklara saygılı olduklarını ifade etmelerine rağmen, çocuklarının Suriyeli göçmen öğrencilerle aynı sınıfta olmasını istemediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, ailelere yönelik bilinçlendirme eğitimlerinin gerekliliğini göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitime yönelik içeriklerin eklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarında ilgili içeriklerin yetersiz olduğunu, dolayısıyla içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Gay, 2014; Moumin, 2019). Ayrıca, çokkültürlü eğitimin teorik bilgiyle sınırlı kalmaması, uygulamaya dayalı bir yaklaşımla ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Nitekim öğretmen adayları, eğitim sürecinde daha fazla uygulamaya yer verilmesini (Işıkçı Başkaya, Alisinanoğlu, Demircan & Tahta, 2020), kalıcı eğitim politikalarının oluşturulmasını (Özcan, 2018) ve uluslararası çokkültürlü eğitim modellerinden faydalanılarak ülkeye özgü uyarlamalar yapılmasını önermektedir (Dimici, 2021).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar tarafından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Türkiye'nin çokkültürlü yapısı doğrultusunda çokkültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi.
- Oluşturulacak politikaların eğitim programlarına yansıtılması
- Öğretmen yetiştirme sürecinin çokkültürlü eğitim çerçevesinde yenilenmesi
- Akademik personel niteliğinin artırılması

- Önyargılara karşı aile eğitim programlarının oluşturulması.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyan

Bu araştırma, insan katılımcılardan veri toplamayı içermektedir. Çalışma, Siirt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Oturum Tarihi: 12.06.2023, Oturum Sayısı: 619). Araştırma etiği bakımından katılımcıların gönüllü olarak yer alması, gizliliklerinin korunması ve rızalarının alınması esas alınmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış ve araştırma süreci 1964 Helsinki Bildirgesi ilkelerine uygun biçimde yürütülmüştür.

Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde üretken yapay zekâ (ChatGPT, Bard, Claude, Copilot vb.) araçları kullanılmamıştır.

Tüm metin, analiz ve içerik, yazarlar tarafından insan katkısıyla üretilmiştir.

Yazar Katkıları

Yazarlar, araştırmanın tasarlanması, veri toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması süreçlerinde eşit katkı sunmuşlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini incelemiş, içerik üzerinde fikir birliğine varmış ve yayımlanmasını onaylamıştır.

Kaynakça

- Abduh, A., & Andrew, M. (2023). Strategies of implementing multicultural education: Insights from bilingual educators. *International Journal of Language Education*, 7(2), 343–353.
- Akcaoğlu, M. Ö., & Kayış, A. R. (2021). Teacher candidates' multicultural attitude and self-efficacy: The mediating role of intercultural sensitivity. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1241–1262.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 49, 247–262.
- Awsat Y., K., O. A., & Cansoy, R. (2023). Educating refugee students in Türkiye: An inquiry into obstacles faced by school principals. *International Journal of Leadership in Education*, 1–27.
- American Psychological Association (APA). (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377–402.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Baidoo-Anu, D., Gyamerah, K., Mahama, I., & Ofori-Sasu, E. (2023). Towards classroom inclusivity: Exploring K-12 teachers' sensitivity to cultural diversity (Hacia la inclusividad en el aula: Explorando la sensibilidad a la diversidad cultural del profesorado de K-12). *Culture and Education*, 35(4), 938–975.

- Banks, J. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.; 1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2016). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91–110.
- Bayrakdar, U., & Akman, B. (2020). Anti ayrımcı programların okul öncesi sınıflarında uygulanmasının avantaj ve sınırlılıkları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 959–976.
- Bekemans, L. (2014). Intercultural dialogue and human rights: A crucial link for building intercultural competences. From words to action: Portfolio on human rights-based intercultural competences.
- Bekir, H., & Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları. Paper presented at the *International Conference on Multidisciplinary Sciences (ICOMUS)*, 15–16 December 2018, İstanbul.
- Bektaş, Ö. Ş. (2022). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Brenman, M. (2013). Multiculturalism. In C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia* (1st ed., pp. 1506–1507). Sage Publications.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957–978.
- Çapçı, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitim uygulamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24–28.
- 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 Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125–131.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. Turan, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirdağ, S. (2020). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves* (Vol. 254). National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Anti-Bias Curriculum Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Dimici, K. (2021). *Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla desteklenen yabancı dil öğretim programının öğrencilerin farklılıklara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve demokrasi anlayışları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Düzen, N. (2023). *Çokkültürlü paylaşım atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durşen Ünal, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, Y. H. (2017). A qualitative case study of multicultural education in Turkey. (Yayınlanmamış doktora tezi). Indiana University, Indiana.
- Esen, E., & Hochschule, A. S. (2016). *Bir çocuk-iki dil: Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- Güçlü Yılmaz, F. (2020). Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 291–321.
- Güven, S., & Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79–104.
- Halpern, C., Ozfidan, B., & Rasool, S. (2022). Pre-service teachers' perceptions of cultural competence to teach culturally and linguistically diverse students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16.
- Iruka, I. U., Curenton, S. M., Durden, T. R., & Escayg, K. A. (2020). *Don't look away: Embracing anti-bias classrooms*. Gryphon House Incorporated.
- Işıkcı Başkaya, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. Ö., & Tahta, F. (2020). Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bakış açıları ve uygulamaları üzerine bir inceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 9–29.
- İdil Ekşi, A. (2020). Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İkizoğlu, S. (2022). Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İnce, B. (2012). Yurt dışındaki Türk öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki atasözleri varlığının nitel ve nicel açıdan incelenmesi. *Journal of Academic Studies*, 14(54).
- Ju, H., Paik, S.-H., & Oh, Y. (2023). Multicultural education for pre-service teachers in Korea using educational television docudramas. *Multicultural Education Review*, 15(2), 99–121.
- Kaçar, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarında çok kültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV). (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kahraman, P. B., & Sezer, G. O. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67).
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383–393.
- Karadağ, Y., & Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 179–201.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlülük ve çokdilli eğitim* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross-cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197–204.
- Kemple, K. M., Lee, I. R., & Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97–105.
- Kim, G. M., & Cooc, N. (2023). Student immigration, migration, and teacher preparation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(13), 3222–3244.
- KONDA. (2006). *Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması*. KONDA.
- KONDA. (2011). *Kürt meselesinde algı ve beklentiler*. İletişim Yayınları.
- Kozikoğlu, İ., & Cavak, G. D. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27–42.
- Kuru, N., Erdoğan, S., Koç, D., & Parpucu, N. (2024). The seven colors of Türkiye: Investigation of the effectiveness of respect for cultural differences education program for preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(5), 752–771.
- Kymlicka, W. (2020). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lin, M., Lake, V. E., & Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and how? *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187–200.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *İlköğretim özel alan yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative analysis* (2. Baskı). California: Sage Publications.
- Moran, G. (2007). Fashioning a people today: The educational insights of Maria Harris. *Twenty-Third Publications*.

- Moumin, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü çalışmalar hakkında tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Nayır, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769–779.
- Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 511–522.
- Nieto, S., & Bode, P. (2007). School reform and student learning: A multicultural perspective. In *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 425–443).
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17–29.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.; 1. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206–214.
- Ruales, S. T. P., Agirdag, O., & Van Petegem, W. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 12(3), 177–194.
- Salvati, M., Basili, E., Carone, N., & Giacomantonio, M. (2020). Italian adaptation and psychometric properties of the Prejudice Against Immigrants Scale (PAIS): Assessment of validity, reliability, and measure invariance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1797.
- Segura Castillo, Y. (2023). Beyond surface diversity: Unmasking the flaws of multicultural education in the Afro-Colombian curriculum. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1–24.
- Silva, D. (2022). Pre-service teachers' understanding of culture in multicultural education: A qualitative content analysis. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103580.
- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 220–237.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Tanış, İ., & Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23, 23–39.
- Teymur, N., & Beldağ, A. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1–40.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çokkültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Ed.). (Eksik yayın bilgilerini ekleyin, örneğin yayınevi.)
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.

- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72–83.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47–63.
- Yiğit, M. F., & Tarman, B. (2016). How do different ethnicities approach the education system and differences in Turkey? *Italian Sociological Review*, 6(3).
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- York, S. (2016). *Roots and wings: Affirming culture and preventing bias in early childhood*. Redleaf Press.
- Zhou, X., Padrón, Y., Waxman, H. C., Baek, E., & Acosta, S. (2024). How do school climate and professional development in multicultural education impact job satisfaction and teaching efficacy for STEM teachers of English learners? A path-analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(2), 447–468.

Extended Summary

Introduction

In the twenty-first century, globalization, migration, and rapid technological developments have reshaped the social fabric of societies, leading to unprecedented cultural diversity and new educational challenges. Multiculturalism has thus become one of the key concepts in the field of education. It is defined as awareness, acceptance, and respect for differences such as religion, language, ethnicity, gender, socioeconomic status, and disability (APA, 2002). Rather than adopting assimilationist perspectives, multiculturalism celebrates diversity as a social asset and promotes coexistence grounded in equality, pluralism, and justice (Banks, 2013; Kaya & Aydın, 2013).

A natural extension of this concept, multicultural education, aims to provide all learners with equal access to learning opportunities regardless of their cultural or linguistic background (Parekh, 2002). Banks (2013) emphasizes that multicultural education integrates pluralistic values into curriculum and teaching, aiming to ensure both academic success and social equity for all learners. Teachers, as key agents of educational practice, are central to achieving this goal. Their beliefs, attitudes, and pedagogical competencies directly influence the inclusivity of the learning environment (Gay, 2014).

In multicultural societies, teachers are expected to possess multicultural awareness, cultural sensitivity, and pedagogical competence (Bektaş, 2022). However, several studies have shown that teachers and pre-service teachers often feel inadequately prepared to teach in multicultural contexts (Erbaş, 2017; Dimici, 2021; İdil Ekşi, 2020). In Turkey, where sociocultural diversity is particularly visible, this lack of preparation is a significant issue. Many teacher candidates assume they will work with homogeneous student groups, yet face challenges when assigned to culturally diverse

classrooms (Kim & Cooc, 2023; Yılmaz & Şekerci, 2016). This reveals a need to incorporate multicultural content and practical experiences into teacher education curricula (Bayrakdar & Akman, 2020).

The present study aims to explore pre-service teachers' experiences and perceptions regarding multicultural education and to understand how multicultural principles are reflected in teacher education processes in Turkey.

The research seeks to address the following questions:

- What are pre-service teachers' views on multicultural education?
- How do they perceive multicultural education in the Turkish context?
- How is multiculturalism reflected in teacher training processes?

Method

The study adopted a qualitative phenomenological design, which focuses on understanding the essence of individuals' lived experiences regarding a particular phenomenon. Phenomenology enables the researcher to explore participants' subjective interpretations and reveal the meanings they attach to their experiences.

Participants were selected using criterion sampling, a type of purposive sampling that includes individuals who meet specific predefined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2021). The criteria were determined in line with the purpose of the study and the context of multicultural education. The first criterion required participants to have direct contact with at least two dimensions of multiculturalism, as defined by the American Psychological Association (APA, 2002) —such as bilingualism, migration or refugee experience, disability, socioeconomic status, ethnicity, religion, or gender. The second criterion required representation from each of the seven teacher education programs within the faculty of education where the research was conducted.

A total of 13 pre-service teachers who met these criteria and volunteered participated in the study. Data were collected through semi-structured focus group interviews, held in two sessions (six participants in the first, seven in the second). Each session lasted approximately 90–100 minutes, resulting in about 190 minutes of recorded data. All interviews were transcribed verbatim, and participants were anonymized using pseudonyms (e.g., Rojda, Murat, Elif).

Data were analyzed using inductive content analysis, consistent with phenomenological inquiry. The analysis involved holistic reading of the transcripts, identifying meaning units, coding these units, grouping them under broader categories, and synthesizing them into overarching themes that captured the essence of participants' experiences. Research credibility was supported by reflective researcher journaling, peer debriefing, and thick description to ensure interpretive depth and analytical rigor.

Findings and Discussion

Data analysis revealed five overarching themes: (1) Positive perspectives, (2) The current state of multicultural education in Turkey, (3) Reflections of multiculturalism in teacher education, (4) Consequences of non-multicultural education, and (5) Recommendations. Under the positive perspectives theme, participants emphasized that multicultural education fosters multiple viewpoints, facilitates understanding of diverse cultures, enhances societal adaptation, and encourages coexistence through mutual respect. They noted that multicultural education provides

opportunities for self-realization and strengthens pluralism within society. Concerning the current state of multicultural education in Turkey, participants stated that societal prejudices, media-driven biases, and a dominant majoritarian mindset hinder the development of multicultural sensitivity. They also pointed out that the Ministry of National Education's policies inadequately reflect pluralistic values, and current teacher education curricula are insufficient to promote multicultural competencies. Within the theme reflections of multiculturalism in teacher education, participants highlighted that existing university programs lack multicultural content and practical components. They also criticized the insufficient awareness and preparation of faculty members regarding multiculturalism, emphasizing that their own development occurred mainly through implicit learning experiences rather than structured courses.

The theme consequences of non-multicultural education revealed that a monocultural approach risks marginalizing minority identities, intensifying cultural conflicts, and limiting social inclusion. Participants argued that societal prejudices often stem from misinformation (Aboud, 2009) and that multicultural education has the potential to correct these misconceptions and enhance social cohesion (Kemple, 2016; York, 2016). Finally, under recommendations, participants proposed integrating multicultural education into teacher education curricula as a compulsory element rather than leaving it to individual initiatives. They emphasized the need to enrich teacher training programs with practice-oriented courses, provide educational support for families to promote respect for diversity, and establish sustainable, nationwide policies on multicultural education. They also suggested drawing on international models while developing contextually appropriate approaches for Turkey.

Conclusion

The study concludes that pre-service teachers generally hold positive attitudes toward multicultural education, yet current teacher training programs remain limited in both content and implementation. Participants recognize multicultural education as essential for promoting pluralism, reducing prejudice, and strengthening democratic values. However, they also note a lack of systematic preparation and insufficient practical exposure during their undergraduate studies. Therefore, it is recommended that teacher education curricula be updated, faculty members' multicultural competencies be enhanced, and experiential learning opportunities be expanded to include culturally diverse contexts. Furthermore, multicultural education should be institutionalized through national policies rather than relying solely on individual initiatives. Establishing such a structure would enable Turkey to move toward a more inclusive and democratic educational system grounded in the principles of equality and diversity.