

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algıları*

Multiculturalism Perceptions of Social Studies Teacher Candidates

Emine Uysal¹, Mustafa Şahin²

¹ Uzm., Bağımsız araştırmacı, uysal4630@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6320-704X>)

² Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, mustafa.sahin@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8789-514X>)

Geliş Tarihi: 07.11.2025

Kabul Tarihi: 26.01.2026

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramına ilişkin algılarını, duygularını, yeterlik düzeylerini ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) benimsenmiştir. Veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ege bölgesindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören 40 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış; katılımcı görüşleri beş ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının çoğunun çokkültürlülüğü demokratik bir değer olarak gördüğünü, farklılıklara saygı ve hoşgörünün önemini vurguladıklarını göstermiştir. Ancak, çokkültürlü eğitim stratejileri konusunda deneyim ve bilgi eksikliklerinin bulunduğu, ders kitapları ve öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü içeriği yeterince yansıtmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların çözüm önerileri, öğretmen tutumu, öğretmen eğitimi, sınıf içi uygulamalar ve aile katılımı ekseninde toplanmıştır. Sonuç olarak, çokkültürlü eğitimin Türkiye’de kavramsal düzeyde benimsendiği, ancak uygulama düzeyinde bütüncül bir yaklaşımın henüz geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen adayı.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the perceptions, emotions, competency levels, and solution suggestions of pre-service social studies teachers regarding the concept of multiculturalism. The study adopted a qualitative research design, specifically the case study method. Data were collected through semi-structured interviews conducted with 40 pre-service teachers studying at public universities in the Aegean region during the 2023-2024 academic year. The data were analyzed using the content analysis technique, and participants’ views were categorized under five main themes. The findings indicate that most pre-service teachers perceive multiculturalism as a democratic value and emphasize the importance of respect and tolerance toward differences. However, deficiencies were identified in their knowledge and experience related to multicultural education strategies, and it was observed that textbooks and teacher education programs insufficiently reflect multicultural content. Participants’ solution suggestions focused on four main dimensions: teacher attitudes, teacher training, classroom practices, and parental involvement. In conclusion, the study reveals that multicultural education in Türkiye is conceptually embraced, yet a comprehensive and systematic approach to its practical implementation has not yet been fully developed.

Keywords: Multiculturalism, social studies education, pre-service teacher.

* Bu çalışma Mustafa Şahin danışmanlığında Emine Uysal tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiş ve 16th International Conference on Social Sciences’da (29/10/2025) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Toplum, ortak tarihsel deneyimlerin, geleneklerin, göreneklerin ve gündelik yaşam pratiklerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla varlığını sürdüren dinamik bir yapıdır. Bu yapı, bireylerin karşılıklı etkileşimi ve birlikte yaşamı temelinde, geçmişin mirasını çağın koşullarına uyarlayarak yeniden üretir. Kültür kavramı ise hem maddi hem de manevi unsurların yaratıcısı olan toplumla sıkı sıkıya ilişkili olup, tanımlanması en güç toplumsal olgulardan biridir. Toplumu oluşturan bireylerin özgünlüğü ve çeşitliliği, kültürel zenginliğin kaynağını oluştururken, bu farklılıklar aynı zamanda dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerine yön verir. En geniş anlamıyla kültür, inanç sistemleri, değer yönelimleri, gelenekler, normlar, uygulamalar ve sosyal kurumları içeren; psikolojik süreçler ve örgütlenmeleri etkileyen bir bütündür (APA, 2017). Dolayısıyla kültür, yalnızca bir olgu değil, toplumsal yaşamı düzenleyen kolektif bir bilinçtir.

Günümüz toplumları, tek bir kültürel kimliğe dayanmaktan ziyade çokkültürlü bir etkileşim ağı içerisinde şekillenmektedir. APA'ya (2002) göre çokkültürlülük etnik köken, ırk, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, engellilik durumu, sosyal sınıf, eğitim ve dini inanç gibi kültürel boyutları kapsayan çok yönlü bir olgudur. Bir başka ifadeyle, birden fazla bireyin bir arada bulunduğu her ortamda çokkültürlülük doğal olarak kendine yer bulur. Bu durum, gündelik yaşamda okulda, iş yerinde, sokakta, parkta ya da hastanede somut biçimde gözlemlenebilir. Dolayısıyla çokkültürlülüğün eğitime yansımaması mümkün değildir. Gay'e (1994) göre eğitim, bireylerin gelişiminde kültürel etkilerin rolünü dikkate almalı ve öğretim süreçlerine bu etkileşimi entegre etmelidir. Eğitimde kültürel unsurların bütünleştirici biçimde ele alınması, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyecektir. Eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda bireylerin toplumu anlama, toplumsal işleyişi koruma ve geliştirme sorumluluğunu da içerir. Nitekim eğitim, “çevre düzenlemeleri yoluyla bireyin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci”dir (Arslan, 2009).

Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, yaş, cinsiyet, etnik köken, din, dil, engellilik ve sosyal sınıf gibi farklılıkların farkına varılmasını, bu farklılıkların olağan ve değerli olduğunun kabulünü ve toplumsal yaşamda saygı, hoşgörü ile empati temelli ilişkilerin geliştirilmesini hedefler (Banks & Banks, 1993; Herring & White, 1995'ten akt. Polat, 2009). Dolayısıyla çokkültürlü eğitim, yalnızca pedagojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda toplumsal barış, adalet ve eşitliğin sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik bir değer sistemidir.

Dünya genelinde çokkültürlülük çalışmalarının gelişimi incelendiğinde, kavramın özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'ların sonunda Afro-Amerikan azınlığın yaşamın her alanında eşitlik talep etmesiyle görünürlük kazandığı görülmektedir. Kadınlar, engelliler, yaşlılar ve eşcinsel bireyler gibi dezavantajlı gruplar da bu talepleri desteklemiş; toplumsal eşitlik arayışı kısa sürede eğitime ve müfredata da yansımıştır (Banks, 2009). 1960'lı ve 1970'li yıllarda kadınların istihdam, eğitim ve gelir alanlarında yaşadığı sistematik ayrımcılığın fark edilmesiyle birlikte, bu durum yalnızca sosyal politikaları değil, eğitim sistemini de dönüştürmüştür. Eğitim sisteminin uzun süre “beyaz erkek” merkezli olarak yapılandırılması, farklı grupların katkılarını görünmez kılmıştır. Bu eşitsizliklere karşı atılan ilk somut adımlardan biri, 1975 yılında çıkarılan “Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Hakkı Yasası” olmuştur. Bu yasa ile engelli çocukların eğitime erişim hakkı güvence altına alınmış ve çokkültürlü eğitimin kapsayıcı yönü güçlenmiştir.

Birleşik Krallık'ta ise çokkültürlülüğün tarihsel temelleri 1707 yılına, Fransa ile süregelen çatışmalar dönemine kadar uzanır (Ashcroft & Bevir, 2017). Sömürgecilik sonrası dönemde, özellikle 1931'de Milletler Topluluğu'nun dağılması ve 1948'de Britanya vatandaşlığı kavramının ortaya çıkmasıyla göçün kolaylaşması, ülkeye farklı ırklardan bireylerin yerleşmesine yol açmıştır. Ancak bu süreç, yeni anayasal düzenlemeler, sıkı vatandaşlık testleri ve terörle mücadele yasalarıyla desteklenmiş; çokkültürlülük zaman zaman ırksal bir sorun olarak ele alınmıştır. Eğitim alanına yansıyan bu yaklaşımda, beyaz olmayan bireylerin “eğitime uygun olmayan” veya “yetersiz” olarak etiketlendiği görülmektedir. Anglikan, Katolik ve Yahudi

okulları tolere edilirken, Siyahi ve Müslüman okullar “bölücü” veya “radikal” olarak nitelendirilmiştir. Ancak günümüzde genç kuşakların dini ve cinsiyet kimlikleri konusundaki seküler ve eşitlikçi tutumları, bu ayrımcı eğilimlere meydan okumaktadır (Modood & May, 2001).

Türkiye’de çokkültürlülüğün tarihsel kökleri Osmanlı İmparatorluğu’nun çok-etnili ve çok-dinli yapısına dayanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti, bu tarihsel mirası devralmış ve uzun yıllar boyunca farklı etnik, dini ve kültürel grupların bir arada yaşadığı bir toplum yapısını sürdürmüştür. Bu nedenle Türkiye’de çokkültürlülük, Batı ülkelerinde olduğu gibi göç sonrası bir olgu değil, tarihsel olarak içkin bir toplumsal gerçekliktir. Bununla birlikte, çokkültürlülüğe ilişkin akademik ve politik çalışmaların Batı’ya kıyasla daha geç gündeme gelmesi, konunun uzun süre “doğal bir durum” olarak algılanmasından kaynaklanmıştır.

Türkiye’de çokkültürlü eğitim anlayışının kurumsal temelleri 2005 yılında yürürlüğe giren yapılandırmacı öğretim programı ile atılmıştır. Bu program, demokratik, öğrenci merkezli, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir eğitim anlayışına geçişi temsil eder (Şengül, 2021). Kalaycı ve Baysal (2019), 2017 ve 2018 öğretim programlarının 2005 programı kadar destekleyici olmadığını saptamışlardır. Benzer biçimde Çetinkaya (2020), öğretmenlerin çokkültürlülük kavramına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, katılımcıların eğitim sisteminde çokkültürlülüğe dair öğelerin eksik kaldığını, “tek tip öğrenci” modelinin hedeflendiğini ve kavramın yüzeysel biçimde ele alındığını belirtmiştir.

Bu bulgular, Türkiye’de çokkültürlülüğün tarihsel olarak köklü bir olgu olmasına rağmen, eğitim politikaları ve uygulamalarında hâlâ sınırlı bir yansıma bulunduğunu göstermektedir. Artan göç hareketleri, etnik çeşitlilik ve toplumsal dönüşüm dikkate alındığında, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin bilgi, tutum ve öz-yeterliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler (SB) öğretmen adaylarının çokkültürlülük olgusuna ilişkin bilişsel, duyuşsal ve pedagojik yeterlik düzeylerini belirlemektir. Çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik düşünceleri, hissiyatları, öz-yeterlik algıları ve bu kavramın öğretim süreçlerindeki yansımalarına ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmada özellikle şu sorulara cevap aranmıştır: SB öğretmen adayları çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlamakta ve bu kavrama yönelik nasıl bir farkındalık düzeyine sahiptirler? Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim anlayışına ilişkin tutumları ve duygusal eğilimleri nasıldır? Ders kitaplarında çokkültürlülüğün ele alınış biçimi, öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirilmektedir? Fakültelerdeki lisans programları çokkültürlü eğitime ne ölçüde yer vermektedir? Öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda kullanabilecekleri öğretim stratejilerine ilişkin öz-yeterlik algıları nasıldır? Bu sorular aracılığıyla, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim anlayışını ne ölçüde içselleştirdikleri, bu kavrama ilişkin pedagojik yeterliklerinin nasıl şekillendiği ve eğitim ortamlarında bu anlayışı nasıl uygulamaya geçirebilecekleri ortaya konulmuştur. Araştırma, çokkültürlülük olgusunu yalnızca kuramsal düzeyde değil, duygusal ve uygulamaya dönük boyutlarıyla birlikte ele alarak SB eğitimi bağlamında kapsamlı bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Önem

Günümüz dünyasında artan göç hareketleri, toplumsal çeşitliliğin eğitim kurumlarında daha görünür hale gelmesine yol açmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıf ortamlarında etkili bir öğrenme süreci yürütebilmeleri için gerekli bilgi, tutum ve becerilerle donatılmalarını zorunlu kılmaktadır. Özellikle SB dersi bireylerin toplumsal yaşamı anlamalarını, farklılıklara saygı göstermelerini ve demokratik değerleri içselleştirmelerini hedefleyen bir alan olması bakımından çokkültürlülüğün aktarımında kritik bir rol üstlenmektedir. Türkiye’nin tarihsel olarak çokkültürlü bir yapıya sahip olmasına karşın, bu

zenginliğin eğitim programlarına, ders kitaplarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine yeterince yansımadağı görülmektedir. Bu bağlamda SB öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusundaki farkındalık düzeylerinin, duygusal yaklaşımlarının ve pedagojik yeterliklerinin belirlenmesi hem öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmak hem de toplumsal uyum ve kapsayıcılığı güçlendirmek açısından önem taşımaktadır. Araştırma, mevcut alanyazında genellikle öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yoğunlaşan çokkültürlülük çalışmalarına farklı bir boyut kazandırarak, henüz mesleğe adım atmamış öğretmen adaylarının bakış açılarını merkeze almaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmen yetiştirme sürecinde çokkültürlülük farkındalığının erken dönemde geliştirilmesine ilişkin özgün katkılar sunmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının, öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına, ders içeriklerinin güncellenmesine ve öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe duyarlı pedagojik becerilerinin geliştirilmesine yönelik politika önerilerine zemin oluşturması beklenmektedir.

Son yıllarda çokkültürlü eğitime ilişkin alanyazın incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde hizmetteki öğretmenlerin tutumları, okul yöneticilerinin algıları ya da politika belgelerinin analizi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Bulut, 2024; Sant et al., 2021). Bu çalışmalar, çokkültürlü eğitimin gerekliliğini güçlü biçimde ortaya koymakla birlikte, öğretmen yetiştirme sürecinin erken aşamalarında yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü nasıl anlamlandırdıkları, bu kavrama yönelik duyuşsal yönelimleri ve pedagojik öz-yeterlik algılarının nasıl şekillendiği konusunda sınırlı ve parçalı bulgular sunmaktadır. Uluslararası alanyazında öğretmen adaylarına odaklanan sınırlı sayıdaki çalışmanın ise çoğunlukla tek boyutlu bir yaklaşımla ele alındığı dikkat çekmektedir. Örneğin bazı araştırmalar yalnızca öğretmen adaylarının tutumlarını (Gay, 2018), bazıları inançlarını (Parker & Banks, 2002) ya da kültürel farkındalık düzeylerini (Cochran-Smith et al., 2015) incelemekte bilişsel, duyuşsal ve pedagojik boyutları bütüncül bir çerçevede ele alan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Oysa güncel araştırmalar, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda etkili olabilmeleri için yalnızca olumlu tutumlara değil, aynı zamanda somut öğretim stratejileri geliştirme kapasitesine ve öz-yeterlik algısına sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Gay, 2018). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çokkültürlü eğitimin genellikle kavramsal tartışmalar, öğretmen tutumları ya da ders kitaplarının içerik analizi düzeyinde ele alındığı görülmektedir (Aslan, 2017; Bulut, 2024; Pehlivan, 2023). Öğretmen adaylarına odaklanan sınırlı sayıdaki araştırma ise çoğunlukla genel eğitim fakültesi örneklemeleri üzerinden yürütülmekte, sosyal bilgiler öğretmen adaylarını merkeze alan, derinlemesine ve çok boyutlu çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu durum, çokkültürlülüğün doğrudan hedeflendiği bir ders alanı olan sosyal bilgiler eğitimi açısından önemli bir literatür boşluğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma söz konusu boşluklardan hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin bilişsel tanımlamalarını, duyuşsal yaklaşımlarını ve pedagojik yeterlik algılarını birlikte ele alan bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ayırt edici yönü, öğretmen adaylarının yalnızca “ne düşündüklerini” değil aynı zamanda “nasıl hissettiklerini” ve “bu anlayışı sınıf ortamına nasıl yansıtabileceklerini” ortaya koymasıdır. Bu yönüyle araştırma, öğretmen yetiştirme literatüründe giderek önem kazanan uygulamaya dönük çokkültürlü pedagoji tartışmalarına özgün bir katkı sunmaktadır.

YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma SB öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramına ilişkin düşüncelerini, duygusal eğilimlerini ve öz-yeterlik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı temelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar olguların doğal ortamlarında bütüncül biçimde incelenmesine, katılımcıların deneyim ve algılarının anlamlandırılmasına olanak tanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study)

benimsenmiştir. Durum çalışması belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesini sağlar. SB öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusundaki farkındalıkları, tutumları ve deneyimleri bağlama özgü bir yapı arz ettiğinden, durum çalışması deseni bu araştırmanın doğasına uygun görülmüştür. Ayrıca durum çalışması “ne” ve “nasıl” sorularına cevap ararken, bireylerin kendi anlam dünyalarını ortaya koymalarına imkân verir (Yin, 2014). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramını nasıl algıladıkları, bu kavrama ilişkin duygusal ve pedagojik tutumlarını nasıl şekillendirdikleri incelendiğinden, bu desen derinlik ve anlam odaklı bir analiz için en uygun yöntem olarak tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi SB öğretmenliği programı 4. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 40 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 24’ü kadın, 16’sı erkektir, iki üniversiteden eşit sayıda öğrenci (20’şer kişi) seçilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin örneklem olarak tercih edilmesinin temel nedeni, bu grubun hem çok kültürlülük kavramının teorik yönlerini öğrenmiş hem de öğretmenlik uygulamaları kapsamında ders kitapları ve sınıf içi deneyimlerle kavramı pratiğe dönüştürme fırsatına sahip olmalarıdır. Bu sayede öğretmen adaylarının hem program içeriğine hem de uygulama sürecine dair çok boyutlu bir değerlendirme yapmaları mümkün olmuştur. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Bu yöntemde temel ölçüt, öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramı üzerine ders deneyimine sahip olmaları ve uygulama okullarında gözlem veya öğretim etkinliği yürütmüş olmalarıdır. Katılımcıların farklı üniversitelerden seçilmesi, araştırmanın dış geçerliğini güçlendirmiş, verilerin çeşitliliğiyle daha kapsamlı bir analiz yapılmasına imkân tanımıştır.

2.3. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada veri toplama süreci, nitel araştırma yönteminin doğasına uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu, ilgili alanyazın taranarak hazırlanmış, üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve böylece kapsam geçerliği güçlendirilmiştir. Görüşme formu alan yazın incelenerek hazırlanmış ve çokkültürlü eğitim, toplumsal farklılıklar, öğretmen yeterlikleri ve ders kitaplarındaki temsiller gibi temalara odaklanmıştır. Formda toplam 7 açık uçlu soru yer almıştır.

Etik kurul onayının alınması ve gerekli resmî izin süreçlerinin tamamlanmasını takiben, öğretmen adayları ile karşılıklı mutabakat sağlanan görüşme zamanları esas alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır. Görüşmeler öncesinde her bir katılımcıya araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük temelinde yürütülen katılım koşulları açık, anlaşılır ve şeffaf bir biçimde aktarılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercih ve uygunluk durumlarına bağlı olarak yüz yüze ya da çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş, her bir görüşme ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Katılımcıların açık rızası doğrultusunda ses kaydı alınan görüşmeler, veri analizine hazırlanmak üzere daha sonra yazılı metne dönüştürülerek deşifre edilmiştir. Veri toplama sürecinin tüm aşamalarında araştırma etiğine titizlikle riayet edilmiş, katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve gizliliğin sağlanması amacıyla deşifre edilen görüşme metinlerinde katılımcılar K1, K2... biçiminde tanımlanmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde, katılımcı görüşleri arasındaki anlamlı örüntüleri ortaya çıkarmayı hedefleyen nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir (Bilgin, 2014; Krippendorff, 2019). Yöntemin doğasına uygun olarak, görüşme dökümleri iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız biçimde incelenmiş, ardından analiz sürecinde ortak bir anlayış ve tutarlılık sağlamak amacıyla araştırmacılar arasında karşılıklı değerlendirme ve uzlaşma süreci yürütülmüştür. Bu aşamadan sonra katılımcı ifadelerinde yer alan benzer anlam taşıyan veri birimleri kodlanmış; oluşturulan kodlar, içeriksel yakınlıkları

doğrultusunda bir araya getirilerek tematik kategoriler altında yapılandırılmıştır. Böylece katılımcı görüşlerinden elde edilen ham veriler, sistematik bir düzenleme sürecinden geçirilerek daha açık, tutarlı ve yorumlanabilir bir bütünlüğe kavuşturulmuştur. Yorumlama sürecinde ise ulaşılan bulgular öğretmen adaylarının görüşleri temel alınarak ilgili alanyazın çerçevesinde ayrıntılı biçimde ele alınmış; elde edilen sonuçların önceki araştırmalarla örtüşen ve ayrışan yönleri belirlenmiş ve bulgular çok boyutlu bir perspektifle tartışılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik elde edilen verilerin doğruluğunu, yapılan yorumların ikna ediciliğini ve bulguların araştırmanın amacıyla ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koyması bakımından temel kalite ölçütleri arasında yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2024; Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çerçevede söz konusu çalışmada, araştırma sürecinin tasarlanmasından veri toplama ve analiz aşamalarına kadar tüm evrelerde geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına özel önem verilmiş, araştırmanın bilimsel niteliğini güçlendirmek amacıyla yöntemsel tutarlılık, açıklık ve sistematiklik ilkeleri doğrultusunda çeşitli önlemler alınmıştır. Böylelikle ulaşılan bulguların doğruluğunun ve bu bulgulara dayalı yorumların inandırıcılığının desteklenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada öncelikle veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alanyazın doğrultusunda geliştirilmiş ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler katılımcıların bilgilendirilmiş onamları doğrultusunda gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler eksiksiz biçimde yazıya aktarılmış ve deşifre edilmiştir. Veri analiz sürecinde görüşme dökümleri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş, kodlama aşamasında araştırmacılar arasında karşılıklı değerlendirme yapılarak uzlaşma sağlanmıştır. Bu bağlamda, Miles ve Huberman'ın (1994) nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası uyum oranının %70 ve üzerini yeterli, %80 ve üzerini ise yüksek düzeyde güvenirlilik göstergesi olarak kabul eden yaklaşımı ile Creswell (2014) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2021) benzer değerlendirmeleri esas alınmıştır. Çalışmada elde edilen %85'in üzerindeki uyum oranı güvenirlilik açısından yeterli düzeyde kabul edilmiştir.

Araştırma bulguları katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmış, okul türü gibi değişkenler açık biçimde tanımlanarak bulguların farklı bağlamlar çerçevesinde değerlendirilmesine olanak tanınmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, alanyazında yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmış veri toplama aracı ve veri analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanarak araştırmanın benzer koşullarda yinelenebilirliğine katkı sağlayacak betimleyici bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

3.1. Çok Kültürlülüğe İlişkin Düşünceler

Araştırmada katılımcılara yöneltilen ilk soru, "Çokkültürlülük hakkında düşünceleriniz nelerdir? Olumlu, olumsuz gibi." biçiminde formüle edilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar içerik bakımından analiz edilmiş ve beş ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler, katılımcıların çokkültürlülüğü temelde olumlu görenler, olumsuz görenler, kararsız kalanlar ve kavramı hem olumlu hem olumsuz yönleriyle değerlendirenler olarak ayrıştığını göstermektedir. Katılımcı cevaplarının dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Birinci Soruya Verdikleri Cevapların Sayısal ve Yüzdelerik Dağılımı

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Olumlu	25	62.5
Olumsuz	2	5
Kararsız	4	10
Hem olumlu hem olumsuz fakat olumlu yanları daha baskın	9	22.5
Toplam	40	100

Tablo 1'e göre katılımcıların %62.5'i çokkültürlülüğü doğrudan olumlu değerlendirmiş, %22.5'i olumlu yanların ağır bastığını belirtmiştir. Buna karşın yalnızca %5 olumsuz, %5 kararsız görüş bildirmiş; %5 oranında katılımcı ise kavram hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının %85'i çokkültürlülüğü olumlu bir olgu olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların çoğu çokkültürlülüğü zenginlik, çeşitlilik ve hoşgörü kavramlarıyla ilişkilendirmiştir.

Olumlu görüş bildiren öğretmen adayları, çokkültürlülüğü bireysel gelişim, empati ve toplumsal bütünleşme açısından bir kazanım olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin K18 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Hayatı ve dünyayı daha iyi anlayabilmek, empati kurabilmek, tahammül seviyemizi yükseltebilmek adına olumlu olduğunu düşünüyorum. Çok kültürlülük içinde büyümüş birinin kabul seviyesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorum... Kendi bakış açım olumlu yönde."* Bu ifadede çokkültürlülük, bireyin hoşgörüsünü ve uyum yeteneğini artıran bir değer olarak sunulmuştur. Benzer şekilde, katılımcıların önemli bir bölümü çokkültürlülüğü bir "zenginlik" ve "gökkuşağı" metaforuyla tanımlayarak (ör. K10), farklı kültürlerin bir arada var olmasının toplumsal dinamizmi güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Olumsuz görüş bildiren katılımcılar ise çokkültürlülüğün kültürel asimilasyon ve toplumsal çatışmalara yol açabileceğini belirtmişlerdir. K13'ün ifadesi bu durumu açıkça yansıtmaktadır: *"Farklı kültürlerin bir arada bulunabilir ama uzun süre yan yana olması birbirine asimile yaptıklarını düşünüyorum."* Bu tür yorumlar, kültürel kimliğin korunmasına yönelik kaygıların çokkültürlü yapıya dair olumsuz algıların temelinde yer aldığını göstermektedir.

Hem olumlu hem olumsuz fakat olumlu yanları baskın gören katılımcılar, çokkültürlülüğün hem fırsat hem de zorluklar barındırdığını dile getirmiştir. Örneğin K29 bu durumu şöyle açıklamıştır: *"Çok kültürlülüğün benim için olumlu ya da olumsuz çok farklı yönü var ama olumlu yönleri daha fazla diye düşünüyorum. ... Farklı kültürleri görüp büyüyerek tanıyorsun, saygı duymayı öğreniyorsun ve insanların kişisel olarak özgür alanları olduğunu bilerek büyüyorsun."* Bu ifade, çokkültürlülüğün bireylerarası saygı ve kültürel farkındalık gelişimine katkı sağladığına, ancak bazı uyum güçlüklerinin de varlığına dikkat çekmektedir.

Kararsız kalan katılımcılar ise çokkültürlülüğün hem olumlu hem olumsuz sonuçlar doğurabileceğini, dolayısıyla net bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir. K14'ün ifadesi bu belirsizliği yansıtmaktadır: *"Ne olumlu ne olumsuz diye cevap vereceğim bu konuya. Çünkü Avrupa ülkelerinde ya da Türkiye'ye baktığımızda aslında olumlu yönde gelişmediğini düşünüyorum... adaptasyon ve insanların birbirine bir şeyler katması hakkında olumlu yönleri de var."* Bu grup, çokkültürlülüğe yönelik bilişsel farkındalığın var olduğunu, ancak kavramın toplumsal bağlamda yeterince içselleştirilmediğini göstermektedir.

3.2. Çok Kültürlülüğe İlişkin Duygular

Araştırmada katılımcılara yöneltilen ikinci soru, "Çokkültürlülük kavramı size duygu olarak ne hissettiriyor (sevme, hoşnutluk, kızgınlık, öfke gibi)?" biçiminde yöneltilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar içerik açısından sınıflandırılarak sekiz kategori altında toplanmıştır. Her katılımcının birden fazla duygu belirtmiş olması nedeniyle toplam cevap sayısı, katılımcı sayısından fazla olmuştur. Elde edilen verilerin sayısal ve yüzdeler dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Çokkültürlülüğe İlişkin Duygularının Sayısal ve Yüzdeler Dağılımı

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Sevme/Saygı/Hoşnutluk	37	68.51
Çoğunlukla sevme/saygı/hoşgörü bazen öfke/kızgınlık	4	7.40
Hoşgörü/ılımlılık	3	5.55
Merak/Heyecan	3	5.55
Özgürlük/Coşku	3	5.55
Karmaşa/Curcuna	2	3.70
Öfke/Kızgınlık	1	1.85
Yeterince bilgi sahibi olmadığım için duygu beslemiyorum.	1	1.85
Toplam	54	100

Tablo 2’ye göre, 54 katılımcının büyük bir çoğunluğu (%68,51) çokkültürlülük kavramına ilişkin sevme, saygı ve hoşnutluk duygularını dile getirmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü duygusal düzeyde genellikle olumlu bir olgu olarak algıladıklarını göstermektedir. İkinci sırada, %7,40 oranında katılımcı “çoğunlukla sevme/saygı/hoşnutluk ancak bazen öfke/kızgınlık” karışımı duygular belirtmiştir. “Hoşgörü/ılımlılık”, “merak/heyecan” ve “özgürlük/coşku” kategorileri eşit oranla (%5,55) temsil edilmiştir. “Karmaşa/curcuna” ifadesi %3,70 oranında, yalnızca “öfke/kızgınlık” ya da “duygum yok” diyen katılımcılar ise %1,85 oranında yer almıştır. Katılımcıların bazıları birden fazla duygu belirtmiştir; bu nedenle toplam katılımcı sayısı 54’e ulaşmıştır.

Genel dağılım, çokkültürlülük olgusuna yönelik duygusal yaklaşımın baskın biçimde olumlu olduğunu; olumsuz ve kararsız duyguların sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının çoğu farklı kültürlerle karşılaşmayı öğrenme, gelişme ve empati kurma fırsatı olarak değerlendirmiştir. Aşağıda, farklı duygu gruplarını temsilen seçilen en etkili katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

Olumlu duygular bildiren katılımcılar, çokkültürlülüğü mutluluk, sevgi, merak ve hoşgörü gibi duygularla ilişkilendirmiştir. K14’ün ifadesi bu yaklaşımı en açık biçimde yansıtmaktadır: “Üniversiteye geldiğimde farklı bölgelerden insanlarla tanıştım... başka mutfakları öğrenme imkânım oldu. Bu konuda bana mutlu ve iyi hissettirdi açıkçası... başka kültürden biriyle tanışmadım henüz, o yüzden bana iyi hissettiriyor. Hoşnudum bu durumdan.” Benzer biçimde, K16 çokkültürlülüğü barışçıl bir birliktelik duygusuyla tanımlamıştır: “Benim için daha çok sevme ve hoşnutluk üzerine; farklı kültürlerden insanların hoşgörü içinde yaşamaları gibi bir duygu hissettiriyor bana.” Bu ifadeler, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duygusal yöneliminin toplumsal uyum ve insani sıcaklık temelinde şekillendiğini göstermektedir.

Karma duygular (çoğunlukla olumlu, zaman zaman olumsuz) bildiren katılımcılar, kültürel çeşitliliğin güzelliğini kabul etmekle birlikte toplumsal gerilimlerden kaynaklı öfke ya da huzursuzluk hissettiklerini belirtmiştir. K7’nin ifadesi bu çelişkili durumu örneklemektedir: “Sevme, bazen kızgınlık da olabiliyor çünkü insanlar bazen başka bir kültürü tanımadığında ona önyargılı tavır alıyorlar... Bu bazen kızgınlık uyandırabiliyor bende. Ama genel itibariyle sevgi daha çok ön planda.” Bu tür görüşler, çokkültürlü ortamlarda empati ve önyargı arasındaki duygusal gerilime işaret etmektedir.

Olumsuz duygular bildiren az sayıdaki katılımcı, çokkültürlülüğü kaos, belirsizlik veya çatışma duygusuyla ilişkilendirmiştir. K13'ün kısa ancak çarpıcı ifadesi bunu net biçimde yansıtır: “*Curcuna, karmaşa.*” Bu tek sözcüklük tanımlama, kültürel farklılıkların düzen ve bütünlük algısını zaman zaman zedeleyebildiğine işaret etmektedir.

Son olarak, çok küçük bir grup katılımcı (%1,85) “*konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını*” belirterek herhangi bir duygu ifade etmemiştir. Bu durum, kavramın bazı öğretmen adayları tarafından bilişsel düzeyde yeterince tanınmadığını göstermektedir.

3.3. SB Ders Kitaplarında Çokkültürlülüğün Ele Alınışı

Araştırmada katılımcılara yöneltilen üçüncü soru, “Sizce SB ders kitapları çokkültürlülük kavramının aktarımı ve uygulamaları konusunda yeterli midir? Yeterli ise hangi açılardan yeterlidir, yeterli değilse nedenleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar içerik bakımından incelenmiş ve dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin sayısal ve yüzdelik dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların SB Ders Kitaplarında Çokkültürlülük Kavramının Aktarımına İlişkin Görüşleri

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Yeterli	12	30
Yetersiz	19	47.5
Bazı konularda yeterli, bazı konularda yetersiz	4	10
Yeterince bilgim yok	5	12.5
Toplam	40	100

Tablo 3’e göre katılımcıların %47.5’i (19 katılımcı) SB ders kitaplarını çokkültürlülüğün aktarımı açısından “yetersiz” bulduğunu, %30’u (12 katılımcı) “yeterli” bulduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %10’u (4 katılımcı) kitabın “bazı konularda yeterli, bazı konularda yetersiz” olduğunu ifade ederken, %12.5’i (5 katılımcı) bu konuda “yeterince bilgi sahibi olmadığını” söylemiştir. Bu dağılım, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının SB ders kitaplarının çokkültürlülüğü aktarma kapasitesini eleştirel biçimde sorguladığını; buna karşılık üçte birinin mevcut içeriği yaş düzeyine uygun ve işlevsel gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları kitapları “yeterli” bulanlar ile “yetersiz” bulanlar arasında temelde iki noktada ayrışmaktadır: (i) çokkültürlülüğün derinliği ve kapsayıcılığı, (ii) içeriğin öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu.

Kitapları yeterli gören katılımcılar, SB ders kitaplarının farklı kültürler, kültürel mirasa, saygı ve hoşgörü gibi değerlere yer verdiğini ve bu içeriğin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olarak işlendiğini vurgulamıştır. K11’in ifadesi bu yaklaşımı güçlü biçimde yansıtmaktadır: “*Bence yeterli... Beşinci sınıflardan itibaren gördüklerini biliyorum. Ben bunu o yaş düzeyi için yeterli [buluyorum]; zaten çocuklar da... bu konu hakkında çok çok bilgiye sahipler.*” Benzer şekilde K22, ders kitaplarının kültürel içeriklerinin planlı ve düzeye duyarlı biçimde verildiğini savunmuştur: “*Yeterli buluyorum çünkü belirli yaş dönemlerine göre çocuklara yeterli bilginin, vatandaşlık kavramının, toplumun kültürel ve politik yönlerinin düzeye göre verildiğini düşünüyorum.*” Bu tür ifadeler, “yeterli” diyen grubun ölçütünün çoğunlukla pedagojik uygunluk olduğunu göstermektedir: Yani bu katılımcılar için mesele yalnızca kültürel çeşitliliğin kapsamı değil, bu çeşitliliğin öğrencinin bilişsel düzeyine zarar vermeden tanıtılıp tanıtılmadığıdır. K30’un “*çocuklara sevgi, saygı, hoşgörü gibi kavramları kazandırdığını düşünüyorum*” ifadesi de bu noktayı desteklemektedir.

Buna karşılık, kitapları yetersiz bulan katılımcılar çokkültürlülüğün yalnızca yüzeysel, seçmeci ya da tekil bir çerçeveden aktarıldığını ileri sürmüştür. Bu grupta temel eleştiri, ders

kitaplarının çokkültürlülüğü çoğul bir toplumsal gerçeklik olarak değil, kontrollü ve çoğu zaman hâkim kültür lehine düzenlenmiş bir anlatı olarak sunmasıdır. K34'ün ifadesi bu bakışı son derece çarpıcı biçimde dile getirmektedir: *“Altıncı sınıflarda... kültür ve miras işledik. Bunların hepsi kültürel öge ama çokkültürlülüğünden ziyade tek kültürlülüğü gördüm. Sadece Türk kültürünün ne kadar şanlı olduğu, Türkiye'deki gelenekler, görenekler... Ben hiçbir yurt dışındaki bir ülkenin şeyini görmedim... O yüzden yetersiz.”* Burada vurgulanan eleştiri iki katmanlıdır: (i) içerik “tek kültürlü” bir çerçeveye indirgenmekte, (ii) farklı kültürlere ilişkin karşılaştırmalı, eleştirel ya da eşitlikçi bir öğrenme deneyimi sunulmamaktadır. Benzer biçimde K7, ders kitaplarının toplum içindeki tüm kültürel grupları kapsamadığını, özellikle azınlık kültürlerinin görünmez kılındığını belirtmiştir: *“Tam olarak yeterli değil... bizim kendi ülkemizdeki toplumun bütün kültürlerine odaklandığını düşünmüyorum. Belli azınlık... sınıfların kültürüne dair içeriklere ulaşamıyoruz. Yeterli bulmuyorum ben o açıdan.”* K18 ise SB dersinin yapısal yönüne dikkat çekerek eleştirisini program düzeyine taşımaktadır. Ona göre sorun yalnızca hangi örneklerin verildiği değil, dersin genel yönelimi ve vatandaşlık anlayışıdır: *“Yeterli olduğunu düşünmüyorum... SB dersi programımızın içeriği bence daha çok özüne, yereline sahip çıkma üzerine. Küreselleşme ve çokkültürlülük başlıkları olsa da içeriğinin yeterince dolu olduğunu düşünmüyorum... daha çok yerel üzerinden gidiyoruz.”* Bu değerlendirme, çokkültürlülük temasının sadece kavramsal düzeyde başlık olarak yer aldığı, ancak içeriğinin eleştirel yurttaşlık ya da küresel vatandaşlık perspektifiyle yeterince derinleştirilmediği yönünde bir algıya işaret etmektedir.

Öte yandan, “bazı konularda yeterli, bazı konularda yetersiz” diyen katılımcılar ara bir pozisyon tanımlamaktadır. Bu grup, kitaplarda çokkültürlülük ve kültürel miras gibi başlıkların yer aldığı, fakat bunun sınıflar ve üniteler arasında tutarlı ve eşit düzeyde işlenmediğini vurgulamaktadır. Örneğin K25'in ifadesi bu dalgalanmaya dikkat çekmektedir: *“Beşinci sınıfların kitabını inceledik... çok kültürlülük kavramı hakkında çok bir bilgiye rastladığımı söyleyemem... ama sekizinci sınıflar inkılap tarihine girdiği için... çok kültürlülük kavramının aktarıldığını düşünüyorum. ... Bu bence kazanıma yönelik: kazanım neyse o kadar yansıtılıyor.”* Bu ifade, içerik tutarlılığı sorununun özellikle sınıf düzeyleri arasında belirginleştiğini göstermektedir. Yani bazı sınıf seviyelerinde çokkültürlülük açık ve görünürken, bazı sınıflarda neredeyse hiç yoktur.

Son olarak, katılımcıların %12,5'i SB ders kitaplarının çokkültürlülükle ilişkili içeriğini değerlendirecek düzeyde bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bu durum iki açıdan önemlidir: (i) öğretmen adaylarının bir bölümü henüz ders kitaplarını sistematik olarak incelememiştir; (ii) çokkültürlülük temasının program içindeki konumuna ilişkin farkındalık düzeyi adaylar arasında eşit dağılmamaktadır. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecinde ders kitabı okuryazarlığı ve eleştirel içerik analizi becerilerinin önemini de görünür kılmaktadır.

3.4. Lisans Eğitiminde Çokkültürlülük Kavramının Ele Alınışı

Araştırmada katılımcılara yöneltilen dördüncü soru, “Halen almakta olduğunuz lisans eğitimi çokkültürlülük kavramının aktarımı ve uygulamaları konusunda sizce yeterli midir? Yeterli ise hangi açılardan, yeterli değilse nedenleri nelerdir?” biçiminde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar içeriksel olarak üç kategori altında toplanmış, sayısal ve yüzdelik dağılımları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Lisans Eğitiminde Çokkültürlülük Kavramının Ele Alınışına İlişkin Görüşleri

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Yeterli	18	45
Yetersiz	21	52.5
Yeterli bilgiye sahip değilim	1	2.5
Toplam	40	100

Tablo 4 verilerine göre, 40 katılımcının 21'i (%52.5) lisans eğitiminde çokkültürlülüğün aktarımını ve uygulamalarını yetersiz bulurken; 18'i (%45) yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı (%2.5) bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu dağılım, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının çokkültürlü eğitimin lisans düzeyinde yeterince içselleştirilmediğini düşündüğünü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, adayların bir kısmı teorik bilgiye eriştiklerini ancak uygulama boyutunun zayıf kaldığını, bir kısmı ise ders içeriklerinin kültürel çeşitliliğe yeterince yer verdiğini vurgulamıştır.

Lisans eğitiminin çokkültürlülük aktarımı bakımından yetersiz olduğunu belirten katılımcılar, özellikle tek kültürlü bir bakış açısının baskınlığına, uygulama eksikliğine ve bilinç düzeyinin sınırlılığına dikkat çekmişlerdir. Bu görüşler, çokkültürlülük konusunun derslerde yalnızca yüzeysel biçimde ele alındığı, uygulamaya dönük deneyimlerin sınırlı kaldığı ve eğitim programının kapsayıcı bir içerik sunmadığı yönündedir. K4'ün ifadesi, lisans düzeyindeki kültür aktarımının tek yönlü ve sınırlı yapısını açık biçimde ortaya koymaktadır: *“Bizim ülkemiz çok karışık kültürlerden meydana gelen bir toplum yapısına sahip ama anlatılan kültür, kültürel miraslar tek bir kültüre yönelik. Hepsini kapsamadığını düşünüyorum. Öyle bir eğitim alıyoruz, o yüzden yeterli değil.”* Benzer biçimde K12, uygulama eksikliğine vurgu yaparak teorik bilginin sahaya yansımadığını ifade etmiştir: *“Yeterli bulmuyorum çünkü çok fazla dersimiz var ve bunların tam olarak aktarıldığını düşünmüyorum. Daha çok bilgilerde kalıyor, yani uygulamaya geçilmiyor.”* K37 ise öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından önemli bir noktaya dikkat çekmiş, çokkültürlülük eğitiminin mesleğe hazırlık bağlamında işlevsel hale getirilmediğini belirtmiştir: *“Lisans eğitiminde çok kültürlülükle ilgili bir dersim yoktu. Kültür coğrafyası vardı ama orada gereksiz ayrıntılara giriliyor. Asıl öğretilmesi gereken; çok kültürlü ortamda nasıl yaşarız, nasıl başa çıkarız gibi konular işlenmiyor. Bu konuda yetersiz bir eğitim aldığımızı düşünüyorum.”* Bu ifadeler, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının kültürel çeşitlilik farkındalığı kazanamadığını ve programın bu konuda uygulamalı öğrenme fırsatları sunmadığını göstermektedir.

Lisans eğitimini yeterli gören katılımcılar ise, SB öğretmenliği programının tarih, vatandaşlık, medya okuryazarlığı ve kültürel miras gibi dersler aracılığıyla çokkültürlülüğü dolaylı biçimde aktardığını belirtmiştir. Bu katılımcılar için “yeterlilik”, doğrudan bir çokkültürlülük dersi bulunmasından çok, disiplinler arası biçimde kültürel farkındalık kazandırılmasına dayanmaktadır. K14'ün ifadesi bu yaklaşımı en açık biçimde yansıtmaktadır: *“SB öğretmenliği öğrencisiyim. Tarih konusunda genel olarak yeterli olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında medya okuryazarlığı, ders kitabı incelemesi, sanat ve müze eğitimi gibi dersler aldık. Bunlar kültürle ilgili farkındalığımızı artırıyor. Eksikler var ama genel olarak yeterli.”* Benzer şekilde K6, çokkültürlü farkındalığın tarih ve coğrafya temelli derslerle doğal biçimde kazandırıldığını vurgulamıştır: *“Yeterli olduğunu düşünüyorum. SB öğretiminde zaten tarihi aşama aşama görüyoruz. Orta çağ tarihi, İslam öncesi, Türk ve dünya tarihini öğreniyoruz. Diğer derslerimizde de bu kültürel çeşitliliği benimsiyoruz.”* K39'un ifadesi ise lisans eğitiminin çokkültürlülük kavramına yönelik farkındalık oluşturmadaki etkisini somut biçimde göstermektedir: *“Beklediğim eğitimi aşağı yukarı alıyorum. Zaten çok kültürlülüğü tanım olarak burada öğrendim. Bu okulda öğrendim. Eğer yeterli anlatılmasaydı, bunları başka yerden öğrenmeye çalışırdım.”* Bu görüşler, lisans eğitiminin dolaylı yollarla kültürel farkındalık kazandırdığı ancak derslerin içerik ve derinlik bakımından çeşitlenmeye ihtiyaç duyduğu yönündeki ortak kanaati ortaya koymaktadır.

3.5. Çokkültürlülük Kavramının Derslerde Aktarılışı ve Uygulamaları

Araştırmada katılımcılara yöneltilen beşinci soru, “Sizce çokkültürlülük kavramının derslerde aktarılışı ve uygulamaları nasıldır? Yeterli ise hangi açılardan, yeterli değilse nedenleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek beş kategori altında sınıflandırılmış ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5*Katılımcıların Çokkültürlülük Kavramının Derslerde Aktarılışına İlişkin Görüşleri*

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Yetersiz	23	57.5
Yeterli	9	22.5
Bazı konularda yeterli, bazı konularda yetersiz	4	10
Yeterli bilgiye sahip değilim	3	7.5
Hatırlamıyorum	1	2.5
Toplam	40	100

Tablo 5 verilerine göre 40 katılımcıdan 23'ü (%57.5) derslerde çokkültürlülüğün aktarımını ve uygulamalarını yetersiz bulurken, 9'u (%22.5) bu konudaki uygulamaları yeterli görmüştür. Ayrıca 4 katılımcı (%10) bazı konularda yeterli, bazı konularda yetersiz değerlendirmesinde bulunmuş, 3 katılımcı (%7.5) yeterli bilgiye sahip olmadığını, 1 katılımcı (%2.5) ise konuyu hatırlamadığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının çokkültürlülük kavramının ders içeriklerinde yüzeysel, teorik ve sınırlı biçimde ele alındığını düşündüğünü göstermektedir. Öte yandan yaklaşık dörtte biri, bu kavramın derslerde hem akademik hem de sınıf içi tutumlarla yeterince temsil edildiği görüşündedir.

Derslerde çokkültürlülük temasını yeterli bulan öğretmen adayları, özellikle öğretim elemanlarının tarafsız tutumlarına, farklı kültürlerin sınıf ortamında saygıyla temsil edilmesine ve derslerde fikir çeşitliliğine alan açılmasına vurgu yapmıştır. Bu görüşler, akademik ortamın çoğulcu bir iklim sunduğu algısını yansıtmaktadır. K6'nın ifadesi, öğretim üyelerinin çokkültürlü değerlere yönelik objektif yaklaşımını vurgulamaktadır: *"Derslerimizle bunları bize aktardıklarını düşünüyorum. Aynı zamanda sözlü olarak da birçok kültüre objektif, yani akademisyenlerimizin eğitimcilerimizin böyle bir tutumu sergilediğini düşünüyorum. O yüzden yeterli olduğunu düşünüyorum."* Benzer biçimde, K26 sınıf ortamında farklı görüşlerin tartışılabilmesine dikkat çekerek öğretim sürecinde katılımcı ve diyalogik bir atmosferin önemini şu şekilde dile getirmiştir: *"Hocalarımız konuyu aktardıktan sonra bizim fikirlerimiz de alınmaya başlanıyor. Herkesin yorumunu dinlediğimizden onları sindirmemiz, kabullenmemiz veya onlarla çalışmamız daha kolay oluyor. O yüzden yeterli buluyorum."* K35'in ifadesi ise çokkültürlülüğün yalnızca kavramsal değil, etkileşimsel bir deneyim olarak yaşanabildiğini göstermektedir: *"Bazı hocalarımız gerçekten buna dikkat ediyorlar. Mesela Afgan birisiyle ders işlemiştik geçen günlerde. Farklı bir kültürden biriyle iletişim kurduk, saygı çerçevesinde sorular sorduk. Bu durum bizi olumlu etkiledi."* Bu ifadeler, katılımcıların bir bölümünün çokkültürlülüğü dersin içeriğinden ziyade öğretim ortamındaki tutum, iletişim ve etkileşim biçimleriyle ilişkilendirdiğini göstermektedir.

Derslerde çokkültürlülük temasının yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar, başlıca üç noktada birleşmektedir: Uygulama eksikliği (derslerin yalnızca teorik düzeyde kalması); program içeriğinde çokkültürlülüğe özgü derslerin bulunmaması; etkileşimli ve deneyim temelli etkinliklerin yetersizliği. K9'un ifadesi, teorik bilgi ile uygulama arasındaki farkı açık biçimde ortaya koymaktadır: *"Bence uygulamada çok yeterli değil, sadece teoride. Ülkemizde farklı milletlerden birçok insan var ama biz onlara nasıl davranacağımızı tam olarak bilmiyoruz. Bu yüzden pek yeterli değil."* K13, çokkültürlülüğün eğitim programında görünür bir konumda yer almadığını şu sözlerle belirtmiştir: *"Yetersiz yani zaten ders yok. O konunun geçtiği hiçbir ders yok, konu başlığı altında da yok. Ona özel bir ders olmayı geçtim, mevcut derslerin içeriğinde de bulunmuyor."* K10 ise fakülte genelinde bu konunun sadece anlatı düzeyinde kaldığını, etkinlik ve farkındalık çalışmalarının eksikliğini vurgulamıştır: *"Dört yıldır eğitim fakültesindeyim, hiç bununla ilgili afiş, etkinlik, seminer görmedim. En azından münazaralar ya da küçük festivaller yapılabilirdi. Böyle bir şeyle karşılaşmadığım için yetersiz buluyorum."* Ayrıca K34'ün ifadesi,

kültürel öğrenmenin doğrudan deneyimle desteklenmesi gerektiğini vurgulaması bakımından dikkat çekicidir:

“Kültür biraz somut yaşanan bir şey ama biz bunu soyut yolla öğreniyoruz. Hiçbir hocamız bize somut olarak öğretmedi, o yüzden yetersiz bence.” Bu görüşler, öğretmen adaylarının çokkültürlülük temasını etkileşimsel öğrenme süreçlerinden bağımsız, kuramsal bir bilgi alanı olarak algıladığını ortaya koymaktadır.

3.6. Çokkültürlü Sınıflarda Uygulanabilecek Stratejilere İlişkin ÖzYeterlikler

Araştırmada katılımcılara yöneltilen altıncı soru, “Çokkültürlü sınıflarda uygulanabilecek olan eğitim stratejilerine kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Neden?” biçiminde yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları iki kategori altında toplanmış ve frekans ile yüzdelik oranları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Çokkültürlü Sınıflarda Uygulanabilecek Stratejilere İlişkin Yeterlik Düzeyleri

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Yeterliyim	24	60
Yetersizim	16	40
Toplam	40	100

Tablo 6’ya göre 40 katılımcının 24’ü (%60) kendisini çokkültürlü sınıf ortamlarında uygulanabilecek stratejilere yönelik olarak yeterli görürken, 16’sı (%40) kendisini bu konuda yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu dağılım, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün çokkültürlü sınıflarda öğretim sürecini yönetme, öğrenciler arası etkileşimi düzenleme ve farklılıklara duyarlı bir sınıf iklimi kurma konusunda kendilerine güven duyduklarını; ancak hatırı sayılır bir kısmın da uygulama deneyimi ve pedagojik hazırlık açısından eksiklik hissettiğini göstermektedir.

Kendini yeterli gören öğretmen adaylarının gerekçeleri incelendiğinde üç ortak nokta öne çıkmaktadır: Farklı kültürlerle doğrudan temas etmiş olma; sınıf içi farklılıklara yönelik kapsayıcı bir tutum benimseme; staj, ders veya kişisel ilgi yoluyla strateji geliştirebileceğine inanma. Bazı katılımcılar, çokkültürlü ortamlara kişisel olarak aşına olduklarını ve bu aşinalığın sınıf yönetimine olumlu yansıtacağını vurgulamıştır. K13 bu durumu güçlü biçimde şöyle dile getirmiştir: *“Ben yeterli görüyorum kendimi... Antalya’da büyüdüm. Kazakistanlı arkadaşlarım da vardı, Rus arkadaşlarım da vardı... Erasmus’ta çok fazla milletten çok fazla insanla iletişim kurabilme şansım oldu. Bu yüzden farklı kültürlerin arasında olmak benim için problem değil; iletişim problemi de oluşturmuyor.”* Bu ifade, kültürel temasın yalnızca bilişsel bir bilgi değil, aynı zamanda ilişki kurma ve iletişimi sürdürebilme becerisi olarak görüldüğünü göstermektedir. Benzer biçimde K2, sınıf içi uyumu sağlayacak pratik stratejiler kurabileceğini vurgulayarak kendini uygulama boyutunda yeterli konumlandırmıştır: *“Görev yaptığım okulda Suriyeli, göçmen öğrenciler var. Çocukları kaynaştıracak uygulamalar, stratejiler kullanırım diye düşünüyorum ve bence bunda yeterliyim... Strateji geliştiririm.”* Bu vurgu, adayın kendisini yalnızca gözlemci değil, aktif düzenleyici bir rol içinde konumlandığını ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar ise yeterliklerini disiplinler bilgiye dayandırmaktadır. K1, kendi ifadesiyle tarihsel-kültürel perspektif bilgisinin farklı kültürlerle açıklıkla ilişkilendiğini belirtmiştir: *“Kendimi yeterli görüyorum... Türk eğitim tarihini biliyorum; kendi eğitim kültürümü bildiğim zaman farklı kültürlerle de açık olabiliyorum... farklı kültürlerin eğitim tarihini en başından alıp inceleyebiliyoruz. Bu konuda da ilgim olduğu için yeterli buluyorum kendimi.”* Diğer bir grup katılımcı, kapsayıcı ve ayrımcı olmayan bir sınıf iklimi kurabilme becerisini merkeze almıştır. K17 bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben kendimi yeterli görüyorum. Çünkü her kültürü anlamaya çalışıyorum. Irkçı bir insan değilim... Asla ‘sen sundansın, sen bundansın’ diye ayırmam. Aksine*

farklı kültürleri keşfetmeyi seven bir yapım olduğu için çocukların da buna ilgi çekebileceğini düşünüyorum.” Bu yorum, çokkültürlü sınıf pratiğini yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, etik bir duruş ve ilişki kurma biçimi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde K21, staj deneyimini dayanak göstererek kendisini yetkin görmektedir: *“Bu konuda çok iyi olduğumu düşünüyorum... Stajda ders anlattım; kitaplarda olmayan şeyleri de ek olarak aktarmayı tercih ediyorum... Ne kadar eksikleri varsa tamamlamak istiyorum.”* Bu ifade, bazı adayların çokkültürlü sınıflarda öğretimi “öğrencinin eksiklerini fark edip tamamlamak” üzerinden sorumluluk olarak kodladığını göstermektedir. Genel olarak bu grupta öne çıkan ortak çizgi, yeterlik algısının çoğu zaman resmi müfredatın ötesine geçen bir pedagojik çaba ve kişisel eğilim (açıklık, hoşgörü, kapsayıcılık) üzerinden kurulmasıdır.

Kendisini yetersiz gören katılımcıların gerekçeleri temelde iki boyutta toplanmaktadır: Doğrudan deneyim eksikliği; çokkültürlü sınıf dinamiklerini yönetmeye dönük somut strateji bilgisinin sınırlılığı. K15 bu eksikliği açık biçimde deneyim temelli olarak tanımlamıştır: *“Böyle bir tecrübem olmadığı için tabii ki yetersiz olduğumu düşünüyorum. Eğer çok kültürlü bir sınıfta stajyer öğretmenlik yapsaydım kendimi buna hazırlardım... Ama şu anda tecrübem olmadığı için yetersizim.”* Bu ifade, öz-yeterlik algısının önemli ölçüde uygulamalı temasla şekillendiğine işaret etmektedir: Yani adaylar, bu konuda “hazır hissetmek” için yalnızca kuramsal bilgi değil, gerçek sınıf pratiği beklemektedir. Bazı katılımcılar ise çokkültürlü sınıfı yönetmenin yalnızca “iyi niyet” meselesi olmadığını, aynı zamanda pedagojik uzmanlık ve fark gözetmeden kapsayıcı dil kullanma becerisi gerektirdiğini belirtmiştir. K7 bu durumu şöyle dile getirmiştir: *“Ben yeteri kadar hâkim değilim... Sadece içinde yetiştiğimiz kültüre tam olarak hâkimiz. Bilmediğimiz bir kültür hakkında çok fikir sahibi olamıyoruz. O yüzden bir yetersizliğim var diye düşünüyorum.”* Burada vurgulanan, “bilmediğim kültür” karşısındaki pedagojik kırılmalıdır: Öğretmen adayının kaygısı, yanlış yapma veya yanlış anlama riskidir. K18 ise yetersizlik algısını yalnızca pratik değil, kuramsal düzeyde de ifade etmektedir. Bu katılımcı, çokkültürlü sınıfta nasıl bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğine ilişkin kavramsal ve etik çerçeveye sahip olmadığını şu sözlerle ortaya koymuştur: *“Yeterli görmüyorum çünkü bununla ilgili herhangi bir deneyimim ve çalışmam olmadı... Bu anlamda dikkat edilmesi gereken şeyler neler, hassasiyetler neler, ön plana çıkarılması gereken şeyler neler... Programların yaklaşımları nedir, felsefi temelleri nedir? Hiçbir bilğim yok.”* Bu ifade, bazı öğretmen adaylarının yalnızca “sınıfı idare etme” açısından değil, çokkültürlü eğitimin ilkesel temelleri açısından da hazırlıksız hissettiklerini göstermektedir. Benzer biçimde K25, çokkültürlü sınıfın öğretim açısından yarattığı güçlüğü özellikle dil, erişim ve anlama eşitsizlikleri üzerinden tarif etmektedir: *“Suriyeli öğrenci olabilir, Afganlı öğrenci olabilir... Herkese aynı dille hitap etmek zor. Bizim sınıfta Azerbaycan’dan gelen bir arkadaşımız vardı, ‘derslerde anlayamıyorum, sıkıntı çekiyorum’ demişti. Bu yüzden kendimi çok yeterli göremem.”* Bu ifade, adayların zorluğu yalnızca ‘farklı kültürlere saygı’ sorunu olarak değil, aynı zamanda öğrenme eşitliği ve erişim adaleti sorunu olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

3.7. Çokkültürlülüğün Aktarımı ve Uygulamalarına Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmada katılımcılara yöneltilen yedinci soru, “Bir aday öğretmen olarak çokkültürlülüğün aktarımı ve uygulamaları konusunda karşılaşılan sorunlara yönelik sizin çözüm önerileriniz nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar altı kategori altında sınıflandırılmış ve bu kategorilere ilişkin frekans ile yüzdelik dağılımlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Çokkültürlülüğün Aktarımı ve Uygulamalarına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Cevaplar	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Oranı (%)
Öğretmen tutumu ve özellikleri odaklı öneriler	15	37.5
Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim odaklı öneriler	6	15
Sınıf içi uygulamalar ve etkinlikler odaklı öneriler	6	15
Müfredat ve materyal geliştirme odaklı öneriler	5	12.5
İş birliği ve destek sistemleri odaklı öneriler	5	12.5
Çözüm önerim yok	4	10
Toplam	40	100

Tablo 7'ye göre 40 katılımcıdan 15'i (%37.5) öğretmen tutumu ve özelliklerine, 6'sı (%15) öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime, 6'sı (%15) sınıf içi uygulamalara, 5'i (%12.5) müfredat ve materyal geliştirmeye, 5'i (%12.5) iş birliği ve destek sistemlerine yönelik önerilerde bulunmuştur. Katılımcıların %10'u ise çözüm önerisi sunmamıştır. Bu dağılım, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğün aktarımında temel çözüm odağını "öğretmen tutumu" ve "öğretmen yeterliği" ekseninde gördüklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların çoğu, çokkültürlü sınıflarda yaşanabilecek sorunların çözümünün öğretmen tarafından tarafsız, hoşgörülü, empatik ve kapsayıcı tutumuna bağlı olduğunu vurgulamıştır. K31'in ifadesi bu yaklaşımı özlü biçimde yansıtmaktadır: *"Bir kere ön yargı olmaması lazım zaten öğretmende. Din, dil, ırk ayrımı olmaksızın her öğrenciye aynı yaklaşmalı. Zaten işini severek yapıyorsa, bunu yapmaz bence."* Benzer biçimde K29, farklılıkların bir tehdit değil, toplumsal zenginlik olarak görülmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Bu ülke çok fazla kültüre ev sahipliği yapıyor. Bu hiçbir zaman tek bir kültüre indirgenemeyecek. Bu yüzden saygı duyulmalı, farklılıklar ötekileştirmeye evrilmemeli. Herkes birbirini olduğu gibi kabul etmeli."* K14'ün staj deneyimine dayanan önerisi ise kültürel kaynaşmayı destekleyen sınıf etkinlikleriyle öğretmen inisiyatifinin önemini göstermektedir: *"Stajda kültür ve miras ünitesinde Türk, Suriyeli öğrencileri karıştırarak gruplar oluşturmuştum. Herkes kendi geleneklerini yazdı, paylaştı. Bu tarz etkinlikler çoğaltılabilir."* Bu örnekler, öğretmen adaylarının çözümü bireysel duyarlılık ve sınıf içi kapsayıcı etkileşim biçimleriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların bir kısmı, çokkültürlü eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak için öğretmen yetiştirme süreçlerinde ön yargı farkındalığı, kültürlerarası iletişim ve uygulamalı deneyim içeren programlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. K26 bu durumu şu şekilde vurgulamıştır: *"Öğretmen adaylarının ön yargılarını kırmak üzerine bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Ön yargının ne anlama geldiğini fark etmeleriyle ilgili bir ders olmalı."* Benzer biçimde K7, öğretmenlerin farklı kültürleri tanımlarının ön koşulunun lisans döneminde çokkültürlü içeriklerle karşılaşmak olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Bir öğretmen olarak bütün toplumların kültürlerini öğrenirsem bunu öğrencilere de aktarırım. Bu sayede kin, nefret gibi olumsuzlukların önüne geçilebilir."* K37 ise öğretmenlik programlarının teoriden pratiğe geçecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir: *"Lisans eğitiminde yelpazenin genişletilip deneyimin de içine katıldığı programlar olsa daha iyi olur."* Bu görüşler, öğretmen adaylarının çözüm önerilerini yalnızca bireysel tutum düzeyinde değil, kurumsal düzeyde öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması bağlamında ele aldıklarını göstermektedir.

Katılımcılar, çokkültürlülüğün sınıf ortamında etkin biçimde aktarılabilmesi için uygulamaya dayalı, etkileşimli ve kültürel deneyimi güçlendiren etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. K16'nın önerisi bu bakışı somutlaştırmaktadır: *"Farklı kültürlerden öğrencileri kaynaştıracak şekilde o coğrafyaya ait halk oyunları veya etkinlikler yapılabilir."*

Böylece hem kültürel paylaşım hem de kaynaşma sağlanır.” K3 ise öğrencilerin teknolojik etkilerle yerel kültürden uzaklaşma eğilimine dikkat çekmiş ve çözüm olarak kültür gezileri ve kültürel programlar önermiştir: “Çocuklar Batı kültürünü benimsiyor gibi geliyor. Bunun için kendi kültürümüzü tanıtan programlar ya da farklı kültürlerin olduğu yerlerin gezilip görülmesi faydalı olur.” Bu örnekler, öğretmen adaylarının çözümü etkinlik temelli kültürel öğrenme deneyimlerinin artırılmasında gördüklerini göstermektedir.

Katılımcıların bir bölümü çözümün ders içeriklerinin ve materyallerin yeniden düzenlenmesinde yattığını düşünmektedir. Bu grup, çokkültürlülüğün eğitim programlarında daha dengeli, çoğulcu ve güncel biçimde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Ancak bazı katılımcılar bu konuda daha milliyet merkezli bir yaklaşım sergilemiştir. K21’in önerisi müfredatın niteliğine odaklanmaktadır: *“Kitapların düzenlemesi yüzeysel değil, derinlemesine yapılmalı. Her sene üzerine eklemek yerine en baştan yeniden düzenlenmeli.”* K15 ise Türk kültürünün baskın rolünü koruması gerektiğini vurgulamıştır: *“Aktarılan kültür tek bir tane olmalı, o da Türk kültürü. Diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olalım ama hâkim unsur her zaman bizim kültürümüz olmalı.”* Bu görüşler, öğretmen adayları arasında çokkültürlülüğün müfredata nasıl entegre edilmesi gerektiğine ilişkin ideolojik çeşitliliği de gözler önüne sermektedir.

Bazı katılımcılar, çokkültürlü eğitimin yalnızca okul içi süreçlerle sınırlı kalmaması gerektiğini, aile katılımı, toplumsal iş birliği ve zaman desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. K10’un önerisi bu bakış açısını örneklemektedir: *“Ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekir. Çocuklara okulda bir şey öğretiyoruz ama eve gidip geri sıfırlanmış şekilde geliyorlar. Bu yüzden önce aileyle başlamak gerek.”* K23 ise öğretmenin tek başına her sorunu çözemeyeceğini, gerektiğinde profesyonel destek alınması gerektiğini belirtmiştir: *“Böyle bir sıkıntı yaşarsam gerekli kişilerden, uzmanlardan yardım almak isterim. Konuya hâkim olanlardan destek almayı tercih ederim.”* Bu ifadeler, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğün sürdürülebilir biçimde yönetilebilmesi için okul-aile-toplum iş birliğinin önemini fark ettiklerini göstermektedir.

Katılımcıların küçük bir kısmı (%10), konuya ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını belirterek çözüm önerisi sunamamıştır. K27’nin ifadesi bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır: *“Karşılaşılan sorunları pek derinlemesine bilmediğim için çözüm önerisi veremeyeceğim. Bunun üzerine daha çok inceleme yapmak gerekiyor.”* Bu bulgu, bazı öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıf yönetimi konusunda bilgi ve deneyim temelli farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramına yönelik genel tutumlarının olumlu ve kapsayıcı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar çokkültürlülüğü çoğunlukla saygı, hoşnutluk ve farklılıklara açıklık gibi değerler üzerinden tanımlamış, kavramı demokratik bir toplumsal ilke olarak değerlendirmiştir. Buna karşın aynı katılımcı grubunun, çokkültürlülüğün ders kitapları, lisans eğitimi ve sınıf içi uygulamalardaki yansımalarını büyük ölçüde yetersiz bulduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin kavramsal düzeyde kabul gördüğünü ancak uygulama düzeyinde kurumsal bir bütünlük ve süreklilik kazanamadığını göstermektedir.

Bu bulgu öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olmasına rağmen, uygulamaya dönük yeterliklerinde sınırlılıklar yaşandığını ortaya koyan Başbay ve Bektaş (2009) ile Karacabey vd. (2019) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer biçimde Öztürk ve Ergül (2023) öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin çoğu zaman yüzeysel biçimde ele alındığını ve öğretmen adaylarının bu alanda bilinçli ancak deneyim

açısından yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada katılımcıların sıkça dile getirdiği “uygulama eksikliği” ve “deneyim yetersizliği” vurguları, söz konusu bulguları destekler niteliktedir.

Uluslararası alanyazında da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Banks (2009) çokkültürlü eğitimin yalnızca ders içerikleriyle sınırlı kalmaması, öğretim süreçleri ve okul kültürüyle bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Gay (1994) ise öğretmenlerin kültürel farklılıkları pedagojik bir kaynak olarak değerlendirebilmeleri için kuramsal farkındalığın yanı sıra uygulama temelli deneyimler kazanmalarının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün uygulama fırsatlarının sınırlılığına dikkat çekmesi, bu yaklaşımlarla doğrudan örtüşmektedir.

Katılımcıların çoğunluğunun çokkültürlülüğün sınıf içi uygulamalarda yeterince yer bulmadığını ifade etmesi Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının Türkiye'de daha çok kuramsal düzeyde ele alındığı ve öğretim sürecine sınırlı biçimde yansıtıldığı yönündeki bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların çözüm önerilerini öğretmen tutumu, saygı, hoşgörü ve önyargısızlık kavramları üzerinden temellendirmesi, Türkiye'de çokkültürlülüğün hâlâ ağırlıklı olarak etik ve değer temelli bir çerçevede ele alındığını ortaya koymaktadır. Oysa çokkültürlü eğitim yalnızca hoşgörüye dayalı bir yaklaşım değil eşit katılım, temsil ve kapsayıcılık ilkelerini merkeze alan yapısal bir pedagojik dönüşümü gerektirmektedir (Sleeter & Grant, 2007).

Lisans eğitimi ve ders kitaplarına ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğün hem öğretim programlarında hem de ders materyallerinde yüzeysel biçimde ele alındığı yönündeki değerlendirmelerini ortaya koymuştur. Bu sonuç Haçat ve Demir'in (2020) sosyal bilgiler ders kitaplarında kültürel çeşitliliğin çoğu zaman ulusal birlik söylemi içinde eritildiği ve farklı kültürlerin temsiline sınırlı yer verildiği yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Katılımcı ifadeleri kültürel çeşitliliğin çoğulcu ve karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alınmadığını göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının çözüm önerilerinin büyük ölçüde öğretmen merkezli bir anlayışa dayanmasıdır. Katılımcılar çokkültürlü eğitimin başarısını öğretmenin önyargısız, empatik ve kültürel açıdan duyarlı tutumuna bağlamaktadır. Bu yaklaşım Gay'in (1994) kültürel olarak duyarlı öğretim anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir. Öğretmenlerin farklılıkları bir sorun ya da tehdit olarak değil, öğrenme sürecinin doğal bir bileşeni olarak görebilmeleri için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim süreçlerinin bu doğrultuda yapılandırılması gerekmektedir.

Çalışmanın genelinde öne çıkan bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözüm arayışlarını çoğunlukla değer eğitimi, kültürlerarası etkileşim etkinlikleri ve aile iş birliği ekseninde şekillendirmeleridir. Bu bulgu, Banks'in (2009) çokkültürlü eğitimi yalnızca okul temelli bir süreç olarak değil, aile ve toplumsal birlikte yürütülmesi gereken bir sosyal dönüşüm olarak ele alan yaklaşımıyla da örtüşmektedir.

Genel olarak bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ancak bu tutumların bilgi, uygulama ve deneyim boyutlarında yeterince desteklenmediğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları çokkültürlülüğü demokratik bir değer olarak benimsemekle birlikte, öğretmen yetiştirme programlarının ve ders kitaplarının bu anlayışı uygulamaya dönüştürecek yeterlilikte olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin yalnızca bir değer alanı değil, öğretim sürecinin tüm aşamalarına entegre edilmesi gereken bir eğitim paradigması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'nin toplumsal çeşitliliği ve göç dinamikleri dikkate alındığında, çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme sürecinin ayrılmaz bir bileşeni haline getirilmesi, hem eğitimde eşitlik hem de toplumsal uyum açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

4.2. Öneriler

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Gelecek çalışmalarda çokkültürlülük, öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin yanı sıra sınıf içi karar alma süreçleri ve pedagojik uygulamalar bağlamında ele alınabilir.
- Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve yeterliklerinin zaman içerisindeki değişimini inceleyen boylamsal çalışmalar, alana katkı sağlayabilir.
- Benzer çalışmaların farklı öğretmenlik alanlarında yürütülmesi, disiplinler arası karşılaştırmalar yapılmasına olanak tanıyabilir.
- Karma yöntem desenlerinin kullanılması, nitel bulguların nicel verilerle desteklenmesine ve sonuçların daha geniş bir çerçevede tartışılmasına katkı sunabilir.

Uygulayıcılar (Öğretim Üyeleri ve Üniversite Yönetimleri) İçin Öneriler

- Eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitimin, dolaylı içeriklerle sınırlı kalmaksızın uygulamaya dayalı dersler aracılığıyla ele alınması yararlı olabilir.
- Öğretim üyelerinin derslerde farklı kültürel kimliklerin görünür olduğu etkileşim temelli öğrenme ortamları oluşturmaya özen göstermeleri, öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırabilir.
- Üniversitelerde çokkültürlülük temalı seminer, çalıştay ve akademik etkinliklerin düzenlenmesi, bu alandaki duyarlılığın gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlik uygulaması sürecinde adayların çokkültürlü öğrenci profillerine sahip okullarda deneyim kazanmalarına yönelik düzenlemeler yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitime ilişkin rehberlik ve mentörlük mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının uygulamaya dönük yeterliklerini destekleyebilir.

Politika Geliştiriciler İçin Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin açık ve ölçülebilir kazanımlar çerçevesinde ele alınması, programların etkililiğini artırabilir.
- Sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının, çokkültürlülüğü kapsayıcı ve çoğulcu bir bakış açısıyla gözden geçirilmesi ve güncellenmesi değerlendirilebilir.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde çokkültürlü sınıf yönetimine yönelik mesleki gelişim programlarına daha fazla yer verilmesi yararlı olabilir.
- Çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamaların izlenmesi ve değerlendirilmesi, elde edilen bulguların politika süreçlerine yansıtılması açısından işlevsel olabilir.

ÇIKAR BEYANI: Yazarların herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar çatışması yoktur.

ETİK KURUL KARARI: Bu araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulundan 23.11.2023 tarihinde 806026 sayılı etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA

- APA. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf
- APA. (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*. <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf>
- Arslan, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 12-25). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ashcroft, R. T., & Bevir, M. (2017). Multiculturalism in contemporary Britain: Policy, law and theory. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 21(1), 1–21.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 729-737.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 3-33). Routledge.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi. (3. bs.). Siyasal Kitabevi.
- Bulut, S. (2024). Multiculturalism in teacher training programs in Türkiye. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 309-336.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. bs.). Pegem Akademi.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage.
- Çetinkaya, N. (2020). *Sosyal bilgiler eğitiminde çok kültürlülük üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Akdeniz bölgesinde bir il* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386410.pdf>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, (49), 4443-4466.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.

- Karacabey, M., F., & Özdere, M., Bozkuş, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed.). Sage.
- Modood, T., & May, S. (2001). Multiculturalism and education in Britain: An internally contested debate. *International Journal of Educational Research*, 35(3), 305-317.
- Öztürk, D., & Ergül, S. (2023). Investigation of social studies teachers' attitudes towards democracy and multicultural education. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 11(20), 96-125.
- Parker, W. C., & Banks, J. A. (2002). *Teaching diversity: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Pehlivan, H. (2023). Teachers' perceptions of multicultural efficacy. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1838-1853.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2021). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Academic.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6th ed.). Wiley.
- Şengül, F. N. (2021). Öğretmen adaylarında çokkültürlülük ve dini tutum ilişkisi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(20), 89-117.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The purpose of this study is to examine pre-service social studies teachers' perceptions of multiculturalism by focusing on their cognitive understandings, emotional orientations, perceived pedagogical competencies, and solution-oriented suggestions. Specifically, the study aims to explore how teacher candidates conceptualize multiculturalism, how they emotionally respond to cultural diversity, how they evaluate the representation of multiculturalism in social studies textbooks and undergraduate education programs, and how competent they feel in implementing multicultural teaching strategies in classroom settings. The significance of this research lies in several interrelated dimensions. Contemporary societies are increasingly characterized by cultural, linguistic, ethnic, and social diversity due to globalization, migration, and social transformation. As a result, schools have become multicultural spaces where teachers are

expected to manage diversity in an inclusive, equitable, and democratic manner. Social studies education, in particular, plays a critical role in fostering democratic citizenship, social cohesion, respect for differences, and awareness of multiple perspectives. Despite Türkiye's historically multicultural social structure, multicultural education has often remained at a conceptual level within educational discourse, with limited reflection in curricula, textbooks, and teacher education practices. Moreover, existing studies in the national literature have largely focused on in-service teachers or policy documents, while research centered on pre-service social studies teachers remains limited. By addressing this gap, the present study contributes to the literature by providing insights into how future social studies teachers perceive multiculturalism and how well teacher education programs prepare them for culturally diverse classrooms.

Method

This study was designed within a qualitative research framework and employed a case study design to explore pre-service teachers' perceptions in depth. The study group consisted of 40 pre-service social studies teachers enrolled in the fourth year of their undergraduate programs at two public universities located in the Aegean region of Türkiye during the 2023–2024 academic year. Purposeful sampling, specifically criterion sampling, was used to select participants who had completed relevant coursework and teaching practicum experiences. Data were collected through semi-structured interviews developed based on an extensive review of the related literature and refined through expert feedback to ensure content validity. The interviews included open-ended questions addressing participants' definitions of multiculturalism, emotional responses, evaluations of textbooks and undergraduate education, self-perceived competencies, and proposed solutions. Interviews were conducted either face-to-face or online in accordance with participants' preferences, each lasting approximately 30–40 minutes. With informed consent, all interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. The data were analyzed using content analysis. Two researchers independently coded the interview transcripts, identified themes, and compared their analyses to ensure consistency. Discrepancies were resolved through discussion, and themes were refined to reflect meaningful patterns within the data. This process contributed to the credibility and trustworthiness of the findings.

Findings

The findings indicate that the majority of pre-service social studies teachers perceive multiculturalism as a positive and valuable concept. Participants frequently associated multiculturalism with diversity, richness, tolerance, respect, and social harmony. Emotionally, most participants expressed positive feelings such as appreciation, curiosity, and openness toward cultural diversity, while a small number reported feelings of uncertainty or concern related to social conflict and cultural adaptation. Regarding social studies textbooks, nearly half of the participants considered them insufficient in representing multiculturalism. Participants argued that textbooks often prioritize a dominant cultural narrative and present multicultural elements in a limited or superficial manner. Although some participants found the content age-appropriate and functional, many emphasized the lack of inclusive, comparative, and pluralistic perspectives. Evaluations of undergraduate teacher education revealed mixed results. More than half of the participants believed that their undergraduate programs were inadequate in preparing them for multicultural education, particularly due to the absence of courses explicitly focused on multiculturalism and the limited emphasis on practical applications. While some participants acknowledged that multicultural awareness was indirectly addressed through history, citizenship, and cultural heritage courses, they highlighted the need for more systematic and practice-oriented training. In terms of self-perceived competencies, a majority of participants reported feeling relatively confident in implementing multicultural teaching strategies, often attributing this confidence to personal experiences, openness to diversity, or teaching practicum exposure. However, a substantial proportion of participants felt unprepared due to lack of experience,

limited knowledge of concrete strategies, and uncertainty about managing language barriers and cultural differences in classrooms.

Discussion and Conclusion

The findings suggest a notable gap between pre-service teachers' positive attitudes toward multiculturalism and their pedagogical preparedness to implement multicultural education effectively. While participants largely embrace multiculturalism as a democratic and ethical value, their responses reveal limitations in practical knowledge, instructional strategies, and experiential learning opportunities. This discrepancy indicates that positive dispositions alone are insufficient for addressing the complexities of multicultural classrooms. The critical views expressed regarding textbooks and undergraduate programs further suggest that multiculturalism is often treated as a peripheral or symbolic topic rather than an integral component of social studies education. The emphasis placed on teacher attitudes and personal sensitivity reflects an understanding of the ethical dimension of multicultural teaching, yet the limited focus on structured pedagogical frameworks highlights a need for stronger institutional support within teacher education. Overall, the study concludes that multicultural education in Türkiye is conceptually acknowledged but not yet supported by a comprehensive and systematic approach in teacher preparation processes.

Recommendations

Based on the findings, several recommendations are proposed. Teacher education programs should incorporate compulsory courses specifically focused on multicultural education, emphasizing both theoretical foundations and practical applications. Experiential learning opportunities, such as school-based practices in culturally diverse settings, should be expanded to strengthen pre-service teachers' self-efficacy. Social studies textbooks and curricula should be revised to include more inclusive, pluralistic, and comparative perspectives. Additionally, professional development initiatives, collaboration with families and communities, and the development of culturally responsive teaching materials should be prioritized to support teachers in fostering inclusive and democratic classroom environments.