



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fen Bilgisi Eğitimi Programı

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Elif Gamze GÜNER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fen Bilgisi Eğitimi Programı

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SCIENCE TEACHERS' PERCEPTIONS AND COMPETENCES
REGARDING MULTICULTURAL EDUCATION

Elif Gamze GÜNER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Öz

Tüm dünyada farklı kültürlere mensup kişiler farklı gerekçelerle bir arada uyum içinde yaşamak durumundadır. Bu nedenle çokkültürlülük, eğitimin bir parçası olmaktan ziyade bütünü kapsayan bir faktör olmalıdır. Çokkültürlü eğitim günümüzde daha da önem kazanmış ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalık ve algılarının belirlenmesine yönelik ihtiyaç artmıştır. Bu araştırmanın amacı çokkültürlü eğitim hakkında ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin algı ve yeterliliklerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma karma yöntemin açıklayıcı desenine uygun olarak tasarlanmıştır ve fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve yeterliliklerinin belirlenmesi ve algı ve yeterliliklerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi için Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği ile nicel veriler toplanmıştır. Toplanan nicel veriler doğrultusunda öğretmenlere görüşme soruları uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilir örnekleme yöntemidir. Nicel veriler için ölçeklerin uygulanmasından sonra öğretmenler ile görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmış ve daha detaylı bilgiler edinilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak yorumlanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların çokkültürlü fen eğitimine yönelik politikaların geliştirilmesine ışık tutacağı öngörülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, etnik kökenleri, eğitim durumları, mesleki deneyim yılları, çalışılan okul türü ile bulunduğu bölge ve çalışılan şehirler farklılık göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir kısmı çokkültürlü eğitim algı ve yeterliliğine sahiptir. Yaş aralığı, deneyim gibi değişkenlerde farklılıklar tespit edilmiştir. Yaş ve deneyim olarak daha büyük olan fen bilimleri öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek çokkültürlü eğitim algı ve yeterliliğine sahiptir. Fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi ve yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü fen eğitimi.

Abstract

All over the world, people belonging to different cultures have to live together in harmony for different reasons. Therefore, multiculturalism should be a factor that covers the whole of education rather than being a part of it. Multicultural education has become more important today and the need to determine teachers' awareness and perceptions of multiculturalism has increased. This study aims to examine the perceptions and competencies of science teachers working in secondary schools about multicultural education. The research was designed in accordance with the explanatory design of the mixed method and quantitative data were collected with the Multicultural Competence Perceptions and Multicultural Education Perception Scale to determine the perceptions and competencies of science teachers towards multicultural education and to examine the relationship between their perceptions and competencies. In line with the quantitative data collected, interview questions were applied to the teachers. After the application of the scales for quantitative data, qualitative data were collected by interviewing the teachers and more detailed information was obtained. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics were applied and the Pearson correlation coefficient was calculated and interpreted. Qualitative data were analyzed by content analysis method. It is predicted that the findings obtained from the research will shed light on the development of policies for multicultural science education. The ages, genders, ethnic origins, educational backgrounds, years of professional experience, the type of school, the region, and the cities where the teachers worked differed. Most of the science teachers have multicultural education perceptions and competencies. Differences were found in variables such as age range and experience. Science teachers, who are older in age and experience, have higher multicultural education perception and competence than other teachers. According to the results of the interviews with science teachers and they have knowledge and competence in multicultural education.

Keywords: Culture, multiculturalism, multicultural education, multicultural science education.

Teşekkür

Yüksek Lisans eğitimi ve tez sürecimde kendinden çok şey öğrendiğim, her sorumu içtenlikle cevaplayan, desteğini hiç esirgemeyen çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Kaan Batı'ya değerli destekleri için teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Bütün eğitim öğretim hayatım boyunca desteklerini hiç esirgemeyen, hep yanımda olan, sevgilerini daima yürekten hissettiğim sevgili ailem, annem Kezban BALLAN' a ve babam Yahya BALLAN' a sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimimin başlamasını sağlayan, destek olmak için elinden geleni yapan ve beni yalnız bırakmayan canım eşim Alptuğ GÜNER' e tüm yüreğimle teşekkür ederim.

Son olarak bu yolculukta benim yanımda olan neşe kaynağım, en büyük motivasyonum, bir tanecik oğlum Tuğra GÜNER iyi ki varsın.

İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Kültür.....	11
Kültürel Çeşitlilik.....	12
Çokkültürlülük.....	14
Çokkültürlü Eğitim.....	16
Dünya’da ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim.....	20
Kapsayıcı Eğitim.....	25
Çokkültürlü Eğitimde Okul Kültürü.....	27
Çokkültürlü Fen Bilimleri Eğitimi.....	35
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	39
Veri Toplama Süreci.....	41
Veri Toplama Araçları.....	42

Verilerin Analizi	46
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	48
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	51
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	67
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	91
Tartışma ve Sonuç.....	91
Öneriler	101
Kaynaklar	105
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cxxviii
EK-F: Etik Beyanı	cxxix
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxxx
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cxxxı
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxxxii

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Örnekleme ait Demografik Bilgiler</i>	48
Tablo 2 <i>Örnekleme ait Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için Betimsel Analiz sonuçları</i>	52
Tablo 3 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	53
Tablo 4 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	54
Tablo 5 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	54
Tablo 6 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Yaş Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Test Sonuçları</i>	55
Tablo 7 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	56
Tablo 8 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	57
Tablo 9 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	57
Tablo 10 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Deneyim Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Test Sonuçları</i>	58
Tablo11 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	60
Tablo 12 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	60
Tablo 13 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	61

Tablo 14 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yaş Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Testlerinin İncelenmesi</i>	62
Tablo 15 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	63
Tablo 16 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	64
Tablo 17 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	64
Tablo 18 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Deneyim Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Testlerinin İncelenmesi</i>	65
Tablo 19 <i>Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı puanları korelasyon analizi</i>	67

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Histogram grafikleri</i>	53
--	----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education

NSTA: National Science Teaching Association

ORSAM: Ortadoğu Stratejik Araştırma Merkezi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ÖRGM: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees

UNICEF: United Nations International Childrens Emergency Fund

Bölüm 1

Giriş

Tüm dünyada farklı kültürlere mensup insanlar eğitim, çalışma, barınma gibi farklı gerekçelerle bir arada yaşamak durumundadır. Birbirlerinden farklı kültür, coğrafya ve anlayışlara sahip bireylerin bir arada yaşamaları ve bireylerin farklılıklarından dolayı oluşturdukları bu çeşitlilik zamanla çokkültürlülük kavramını oluşturmuştur (Uyanık, 2014). Eski çağlardan bu yana insanlar özellikle ticaret yoluyla birbirleriyle sürekli iletişim halindedirler ve bu iletişim sayesinde bireyler birbirleri ile uyum içerisinde yaşamayı öğrenmek zorunda kalmışlardır. Bu uyumun sağlanabilmesi için kişilerin farklılıklara saygı duyması ve çokkültürlülük kavramını içselleştirmesi gerekmektedir.

Çokkültürlülüğün insanlar tarafından daha çok benimsenerek yaygınlaştırılabilmesi için çokkültürlülük kavramının eğitim sistemlerinde de yerini alması gerekmektedir. Okullar başlı başına çok farklı kültüre sahip bireylerin bir arada bulunduğu yapılar olması nedeni ile çokkültürlülük, eğitimin bir parçası olmaktan ziyade bütünü kapsayan bir faktör olmalıdır. Çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için müfredatta, öğretim materyallerinde, öğretme ve öğrenme stillerinde, öğretmen ve yöneticilerin tutumlarında, algı ve davranışlarında ve okulun hedefleri, normları ve kültüründe kurumsal değişikliklerin yapılması gerektiği konusunda literatürde bir fikir birliği vardır (Banks, 1995a; Banks, 1992; Bennett, 1990; Sleeter & Grant, 1988). Birçok okul ve üniversitede eğitimcilerin sınırlı bir çokkültürlü eğitim anlayışı vardır ve bunu esas alarak müfredatın etnik gruplar, kadınlar ve diğer kültürel grupları kapsayacak şekilde değiştirilmesini veya yeniden yapılandırılmasını içeren bir müfredat reformu gereklilik olarak görülmektedir (Banks, 1995a). Çokkültürlü eğitim anlayışı 1960'larda ve 1970'lerde ilk ortaya çıktığında ana odak noktası müfredat reformuydu (Banks, 1995a) ve çokkültürlülük söylemi müfredat reformuna odaklandığı için çokkültürlü eğitimin diğer boyutları ve bileşenleri büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Banks, 1995a; Schlesinger, 1990, 1991). Bu noktadan hareketle

sadece müfredat reformu yapmanın yeterli olmadığı, çokkültürlü eğitimin tüm boyutlarının eğitim sistemlerine dahil edilmesinin gerekliliği ile ilgili bir görüş birliği vardır.

“Çokkültürlü eğitim” kavramının tanımlaması zor ve karmaşıktır, bu nedenle tek bir çokkültürlü eğitim tanımı oluşturulamamıştır (Heber, 2020). Ancak çokkültürlü eğitimin bazı temel hedefleriyle ilgili neredeyse evrensel bir fikir birliği vardır (Heber, 2020) ve çokkültürlü eğitim için temel bazı boyutlar tanımlanmıştır. Banks’a (1995a) göre çokkültürlü eğitim için beş boyut tanımlanabilir; bunlar içerik entegrasyonu, bilgi yapılandırma süreci, önyargı azaltma, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapıdır. İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin kendi konu alanlarındaki veya disiplinlerindeki temel kavramları, genellemeleri, ilkeleri ve teorileri göstermek için çeşitli kültürlerden ve gruplardan örnekleri, verileri ve bilgileri ne ölçüde kullandıklarıyla ilgilenir (Banks, 1995a). Bilgi yapılandırma süreci ise, sosyal, davranışsal ve doğa bilimcilerin bilgi üretme prosedürleri ve bir disiplin içindeki kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin disiplin içinde inşa edilme yollarını nasıl etkilediğini tanımlar (Banks, 1995a; Gould, 1981; Harding, 1991). Çokkültürlü eğitimin önyargıyı azaltma boyutu, çocukların ırksal tutumlarının özelliklerini ve öğrencilerin daha demokratik tutum ve değerler geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılacak stratejileri tanımlar (Banks, 1995a). Eşitlik pedagojisinde ise öğretmenlerin farklı ırk, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştıran teknikler ve yöntemler kullanmalarını vurgular (Banks, 1995a). Böylece her öğrenci aynı konuyu kendi farklılıklarının da göz önünde bulundurulduğu şekilde öğrenme şansına sahip olmaktadır. Güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapısı için, farklı ırk, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin eğitim eşitliğini ve kültürel olarak güçlenmeyi deneyimlemeleri için okulun kültürünü ve organizasyonunu yeniden yapılandırma sürecini tanımlamak için kullanılmaktadır (Banks, 1995a). Çokkültürlü eğitim kavramı karmaşık olsa da bu temel hedefler ve boyutlar bu karmaşıklığı gidermektedir. Bu sayede çokkültürlü eğitim herkes tarafından anlaşılabilir hale gelmekte ve gereken önem verilebilmesi sağlanabilmektedir.

Günümüzde nüfus artışı, göçler ve ekonomik faaliyetler gibi sebepler ile çokkültürlü eğitim daha da önem kazanmış ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalık ve yeterliklerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik ihtiyaç artmıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak bu araştırma kapsamında ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkında algı ve yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Her birey eşit eğitim öğretim alma hakkına sahiptir. Bu hak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. Maddesinde aşağıdaki şekilde bildirilmiştir;

1) Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yükseköğretim, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır. (2) Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. (3) Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türü için öncelikli seçme hakkına sahiptir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1949).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesine bakıldığında eğitimin anaokulu, ilkokul ve ortaokul için zorunlu ve parasız olması gerektiği, ulus, din, dil, ırk fark etmeksizin bütün herkes için olduğu ve dostluk ve barışın güçlendirmesi gerektiği söylenmektedir. Buna göre eğitimde hiçbir fark gözetmeksizin her bireye eşit eğitim hakkı tanınmalıdır. Çokkültürlü eğitimin temel amacı olan bu eşitlik hem eğitim için hem de birlik ve beraberlik için oldukça önemli bir yere sahiptir.

Türkiye'de çeşitli sebeplerden dolayı eğitim hakkından yararlanamayan çocuklar bulunmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayanlar, bazı bölgelerdeki kız çocukları, sosyo-ekonomik durumu yeterli olmayanlar, mülteciler, öğrenme güçlüğü olanlar,

mevsimlik işçi çocukları, zorunlu göç ile Türkiye'ye gelenler gibi gruplar eğitim alma hakkından mahrum kalmaktadır (Çiftçi, 2019). Temel olan bu haktan mahrum kalan bireyler toplumda yer edinmekte ve söz sahibi olmakta zorluk yaşamaktadır. 2017-2018 Eğitim İzleme Raporu'nda erkekler için %31, kadınlar için %34 oranı ile Avrupa'da eğitimi erken bırakmanın en yüksek olduğu ülkenin Türkiye olduğu yer almaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018). Genellikle erkekler için ekonomik şartlar, kızlar için ise erken yaşta evlenme gibi sebeplerden dolayı öğrenciler eğitimlerini erken bırakmaktadırlar. Kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında, kız ve erkek çocuklarının okullaşma oranları arasındaki farkın giderek kapanmasına rağmen bölgeler bazında farklılaşmanın devam edildiği 2014-2015 Eğitim İzleme Raporu'nda ifade edilmektedir. Ortaöğretim düzeyine bakıldığında ise kızların okullaşma oranlarının erkeklere göre daha az olduğu görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Türkiye'de 2017-2018 eğitim öğretim yılında, ilköğretimdeki net okullaşma oranının %90'ın üzerinde olduğu görülmektedir, fakat ortaöğretim okullaşma oranında önceki yıla göre artış olmasına rağmen henüz %90'a ulaşamamıştır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018).

2021 yılında yayınlanan TEDMEM raporuna bakıldığında temel eğitim düzeyinde ilkokulda %93,23, ortaokulda ise %88,85 net okullaşma oranları raporlanmıştır (TEDMEM, 2022a). Ayrıca 2021-2022 eğitim öğretim yılında 24.576 ilkokuldaki 5.328.391 öğrenci, 19.025 ortaokuldaki 5.212.969 öğrenci eğitim almıştır (TEDMEM, 2022a). Son on yıldaki net okullaşma oranlarına bakıldığında ilkokul için okullaşma oranı bir önceki yıla göre aynı kalmış fakat ortaokulda okullaşma oranı son on yıl içerisinde en düşük seviyeye gerilediği görülmüştür (TEDMEM, 2022a). Bu düşüşün 2012-2013 eğitim öğretim yılı ve sonrasında uygulanan değişiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir (TEDMEM, 2022a). Rapora göre ortaöğretimde (lise kademesi) net okullaşma oranı 2020-2021 eğitim öğretim yılı için en yüksek değerine ulaşarak %87,93 olmuştur (TEDMEM, 2022a). Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından nüfus kayıt sisteminden elde edilen, zorunlu eğitim alması gereken 6-17 yaş aralığındaki çocuk sayısı ile MEB tarafından örgün eğitim

istatistiklerinde sunulan yaşa göre net okullaşma oranlarına yaklaşık 676 bin çocuğun okula gitmediği görülmüştür (TEDMEM, 2022a). 2020-2021 eğitim öğretim yılında okullaşma oranında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için düşüş yaşanmıştır. Bu düşüşün sebebinin salgın olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2022a). Salgından dolayı eğitimden uzak kalan öğrenciler için MEB tarafından bazı telafi çalışmaları yapılmıştır. Telafi eğitimine yönelik olarak telafi eğitimi hazırlık çalışmaları yapılması, destekleme ve yetiştirme kursları, yardımcı kaynakların basım ve dağıtımı, ortaokul öğrencileri için soru fasikülleri paylaşımları örnek olarak verilebilir (TEDMEM, 2022a). Salgın sürecinde özel gereksinimi olan öğrenciler için de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okul ve sınıfları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde hijyen koşullara uyulması şartıyla MEB tarafından yüz yüze eğitime başlanması kararı alınmıştır (TEDMEM, 2022a). İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından özel gereksinimli öğrenciler için “Telafide Ben de Varım” hareketinin gerçekleştireceği duyurulmuştur. Ayrıca tüm öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine erişimi amacıyla ÖRGM tarafından eğitimde fırsat eşitliği kapsamında yapılacak çalışmalara ilişkin iş akış çizelgesi ve kademelere göre düzenlenmiş faaliyet türleri paylaşılmıştır (TEDMEM, 2022a). 2022 TEDMEM raporuna göre ise Türkiye, eğitime tam katılım gösterme süresinin en düşük olduğu OECD ülkelerinden biri olmuştur. Bu raporlardan yola çıkılarak, Türkiye’de zorunlu eğitim çağında olan ancak okulda olmayan çocuk oranının arttığı gözlemlenmektedir (TEDMEM, 2022b). Türkiye’de öğrenciler 6 yaşında okula başlamakta, 17 yaşında ise 12. sınıfı tamamlayarak liseyi bitirmiş olmaktadır. Ancak okullaşma oranına bakıldığında 15-19 yaş aralığında bu oran %69’dur, yani öğrencilerin bir kısmının zorunlu eğitimini tamamlamadan lisedeki eğitimlerini yarıda bıraktıkları görülmektedir (TEDMEM, 2022b). Bu da, Türkiye’de hala çok sayıda öğrencinin zorunlu eğitime devam etmede sıkıntılar yaşadığı anlamına gelmektedir (TEDMEM, 2022b).

Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi kapsamında Türkiye Ulusal Raporu incelendiğinde projenin amacının, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların okul

ortamındaki sosyal aidiyetlerini artırmak ve onları hedef alan projeler yürütmek olduğu görülmektedir (ARISE, 2021). Bu kapsamda özellikle farklılıkları olan öğrenciler ile bu öğrencilerin eğitim alamama sebepleri incelenmiştir. Eğitimde eşitliğin önemini belirten Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim kurumlarında aileye, sınıfa veya topluluğa ayrıcalık tanınmadan dil, din, ırk, cinsiyet, engel durumu ayrımı yapılmasına izin vermemektedir. 2019-2023 yılları için yapılan kalkınma planı amacıyla eğitimdeki sosyoekonomik statünün etkilerini araştırmak için yapılan çalışmalarda ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin alacağı eğitim üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir (ARISE, 2021). Buna bağlı olarak öğrencilerin eğitim aldıkları ortamda ve ders başarılarında da sosyoekonomik düzeyin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düzeyi etkileyen göçmenlik gibi bazı etkenler bulunmaktadır (ARISE, 2021). Türkiye’de dört milyonu aşkın sayıda göçmen statüsünde insan bulunmaktadır (ARISE, 2021). Göçmenlik durumu olan ailelerin çoğunda sosyoekonomik olarak düşük olma olasılıkları daha yüksektir (ARISE, 2021). Göçmen olan kişiler dil açısından hâkim olan toplumda sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Ayrıca yaş, toplumsal cinsiyet, etnik köken, dil ve engel durumları da toplumda dışlanmaya sebep olabilmektedir (ARISE, 2021). Bu sebeple göçmen olan öğrencilerin dil, kültür, toplumsal cinsiyet gibi sebeplerle okulda zorluk yaşayabileceği ve bu durumun onların eğitimini de olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan Türkiye coğrafi konumu ve sosyal yapısı nedeniyle göç hareketlerinin olduğu bir ülkedir ve son yıllarda çeşitli sebeplerle kitlesel göç hareketleri yaşanmıştır (Çiftçi, 2019). Türkiye 2021 yılında 3,6 milyon Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UNHCR], 2021). Bu sayı 2022 yılında 4 milyona yükselmiştir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UNHCR], 2022). Mülteci çocuklar her ne kadar eğitim aldığını düşünsek de hala eğitim alamayan çok sayıda çocuk bulunmaktadır. 2017-18 Eğitim İzleme Raporuna göre önceki yıla göre okullaşma oranında %62 artış olmasına rağmen hala 407.906 Suriyeli çocuğun eğitime erişmediği görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018). Bu rakamlar ilk

eğitimin zorunlu olduğu Türkiye için oldukça yüksek rakamlardır. Her çocuk dili, dini, ırkı fark etmeksizin eğitim alma hakkına sahiptir. Eğitime erişememenin yanı sıra bir de eğitim alırken yaşanan sorunlar ortaya çıkmaktadır. Farklı olan öğrenciler eğitim alırken oldukları ülkenin dilini bilmedikleri için anlamakta ve diğer çocuklarla anlaşmakta zorluk yaşayabilirler. Öğretmenleri ve arkadaşları ile dil farklılığından dolayı anlaşmakta sıkıntı yaşayan bir çocuk kendini dışlanmış ve yalnız hissedebilir. Bu şekilde hisseden bir öğrenci sosyal anlamda olumsuz duygular yaşadığı için akademik olarak da başarılı olması da beklenmeyebilir. Bu noktada çokkültürlü eğitime ve farklı kültürlere hâkim olan öğretmen etkin bir şekilde rol almalıdır. Öğrencinin farklılıklarına diline, dinine, ırkına, görüşüne, sosyal statüsüne gibi unsurlara saygı duyarak öğrenciyi sınıfa, arkadaşlarına alıştırmalı ve her konuda yardımcı olunmalıdır. Aynı şekilde öğretmenler sınıftaki diğer öğrencilere de farklı kültürlere ve farklılıklara saygı duymayı öğretmelidir. Böylece hiçbir öğrenci kendini farklı ve dışlanmış hissetmeyebilir. Çokkültürlülüğe hâkimiyet kadar derste kullanılan araç gereç, materyal, ölçme değerlendirme araçları da önem arz etmektedir. Bütün bu unsurlar bir araya gelerek çokkültürlü eğitimi oluşturmakta ve eğitimin herkes için olmasını sağlamaktadır.

Genel olarak bakıldığında çokkültürlü eğitim içerisinde daha özel bir konu olan çokkültürlü fen bilimleri eğitimi için eksiklerin olduğu görülmektedir. "Farklılıkları olan çocuklar için fen bilimleri alanında neler yapabiliriz?" sorusu ile yola çıkılan bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülük hakkındaki görüşleri, derslerine ve fen bilimlerine uyarlanabilirliğinin incelenmesi bu araştırmanın çıkış noktası olarak belirlenmiştir. Bu sebeple fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı algı ve yeterliliklerinin belirlenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, toplumsal iletişimin güçlenmesi ve iç savaşların neden olduğu göçler ile kültürleri birbirine daha da yakınlaştırmayı gerekli kılmıştır. ABD

gibi ülkelerde çokkültürlülük çok tartışılan bir olgu iken, Türkiye gibi diğer ülkelerde nispeten yeni bir olgudur (Batı ve Çalışkan, 2019). Çokkültürlü eğitim ise son zamanlarda tüm ülkelerde gündeme gelen ve bu konuda çalışmalar yapılan bir konudur. Türkiye'nin de aldığı göçler ile farklı kültüre mensup kişilerin sayısında artışlar olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çokkültürlülük kavramı öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul çalışanlarının farkında olması gereken bir konudur. Çokkültürlü eğitim günümüzde daha da önem kazanmış ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalık ve algılarının belirlenmesine yönelik ihtiyaç artmıştır. Bu nedenle çokkültürlülük, eğitimin bir parçası olmaktan ziyade bütünü kapsayan bir faktör olmalıdır. Çokkültürlü eğitim son zamanlarda öğretmenler tarafından dikkate alındığı ve derslere dâhil edilmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin son dönemlerde çokkültürlülüğe karşı algılarının arttığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı çokkültürlü eğitim hakkında ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin algı ve yeterliliklerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla fen bilimleri öğretmenlerinden çokkültürlü yeterlilik algısı ölçeği, çokkültürlü eğitim algısı ölçeği ve görüşmeler yoluyla ile veriler toplanmış, analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar raporlanmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarını ve çokkültürlülüğe karşı yeterliliklerini ölçmektir. Bu bağlamda araştırmanın problemi;

“Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili algıları ve yeterlilikleri ne düzeydedir ve bunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili ne düşündüklerinin belirlenmesi de bu çalışma için önemlidir.

Alt Problemler

Ölçekler uygulandıktan sonra araştırmada aşağıdaki alt problemlere yönelik cevaplar aranacaktır.

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve yeterlilikleri ile demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin algı ve yeterlilikleri değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algıları ile yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Yapılan araştırma şu sayıtlılar üzerine kurulmuştur;

1. Öğretmenlerin nicel ölçeklere ve nitel görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 akademik yılında özel ve devlet okullarında çalışan fen bilimleri dersi öğretmenlerinden veri toplama araçları başlığında açıklanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma kapsamında yer alan kavramlara ait işlevsel tanımlamalar aşağıda sunulmuştur;

Kültür: Kültür, Taylor (1871) tarafından “toplumun bir üyesi olan insanın elde ettiği, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, adetler ve diğer yetenekler ile alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütün” olarak tanım yapılmıştır (Akt. Uyanık, 2014).

Çokkültürlülük: Bir toplumda yer alan kültürel çeşitliliği kabul edip, farklı kültürel ve etnik grupların uyumlu bir biçimde yaşama çabası olarak tanımlanmıştır.

Çokkültürlü eğitim: Çokkültürlü eğitim tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşmada eşit şansa sahip olması için eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeye yönelik bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir (Gay, 1994).

Algı: Kişinin duyuları ile dış dünyadaki olayları anlaması ve bir konuya, duruma karşı zihinde oluşturduğu şemayı ifade eder. Bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinden Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile elde edilen veriler öğretmenlerin algıları olarak tanımlanmıştır.

Yeterlik: Kişinin bir işi yapabilme yeteneğine sahip olması anlamına gelmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Kültür

Kavram olarak kültürün farklı tanımları vardır ve kapsamı üzerine tartışmalar sürdüğü için zaman zaman bu kavramın tanımlanmakta güçlük çekildiği ifade edilebilir. Raymond Williams (1977) kültür kelimesinin tanımlanması en zor kavramlardan biri olduğunu söylemiştir. Kültür kavramı ilk defa 1793 yılında basılı bir şekilde Almanya'da yayımlanan bir sözlükte yer almıştır (Damgacı, 2013). Kültür kavramı ise ilk kez antropolog Edward Taylor tarafından tanımlanmıştır. Edward kültürü, toplumun üyesi olan insanın sahip olduğu alışkanlıklardan ve becerilerden oluşan ahlak, inanç, bilgi vb. olarak tanımlanmıştır (Oğuz, 2011). Banks'e göre ise kültür, toplumun davranışları, sembolleri, değerleri ve diğer insana ait öğelerden oluşmaktadır. Her ne kadar kültür geniş sınırları olan bir kavram olsa da oldukça genel bir kavramdır (Banks, 1979).

Kültürler arasında bazı benzerlikler olsa da her kültürün kendine has özellikleri vardır. Kültür ve Turizm Bakanlığının tanımına bakıldığında kültür, toplumları birbirinden farklı kılan geçmişten günümüze değişerek gelen ve her toplumun kendine has değerleri, inançları, adetleri, yaşama şekli ve düşünce yapısıdır. Bu değişkenler her toplumda farklı olmaktadır ve Dünya çapında çeşitlilik sağlamaktadır. Toplumların özel günleri, yiyecekleri, giyecekleri, el sanatları farklılık göstermekte ve nesilden nesle aktarılmaktadır. Bu farklılıklar kültürler arası çeşitliliği yani kültürel çeşitliliği sağlamaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı). Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde ise kültür tanımına yer verilmiş (UNESCO, 1982) ve bu tanıma göre, maddi, manevi, duygusal ve zihinsel özellikleri kapsayan bilimi, edebiyatı, insan haklarını, değerleri, gelenek, görenek, inançları içeren ve bütün bunların bir gruba ait olduğu bir olgu olarak ifade edilmiştir (UNESCO, 1982).

Çiftçi (2015) kültürü bir buzdağına benzetmiştir ve kültür öğelerinin büyük bir kısmı buzdağının suyun altında kalan kısmını oluşturduğunu belirtmiştir. Suyun üstünde kalan

kısım için görünür kültür denilebilir. Bunlara topluma ait giyim tarzı, yiyecekler, el sanatları, oyunlar örnek verilebilir. Diğer yandan suyun altında kalan yani göremediğimiz kısım ise görünmez kültürdür. Bunlar daha içsel yani daha özel olanlardır. Gelenekler, görenekler, inançlar topluma ait görünmez kültür öğeleridir (Ford ve Moore, 2004). Aynı toplum içerisinde farklı kültürlere ait birçok insan yaşamaktadır. Bu insanlara bakıldığında görünüşü ile ilgili yorumda bulunulabilir ve hangi kültüre ait olduğu hakkında fikir sahibi olunabilir. Fakat bu kişilerin inançları, düşünce tarzları, cinsel eğilimleri, değerleri, sosyal statüleri ile ilgili yorum yapılması oldukça güçtür. İşte bu sebeple kültür aslında “görünür kültür” ve “derin kültür” olarak nitelendirilebilir. Derin kültür öğeleri nesilden nesle sözel ya da sözel olmayan yollarla geçmektedir. Bir aile çocuklarına neye inandıklarını anlatabilir ya da ailenin yaptığı ibadetten, hal ve hareketlerden çocuk bunu kendisi anlayabilir.

Kültürel Çeşitlilik

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 3-21 Ekim 2005 tarihlerinde Paris'te toplanan Genel Konferansında kültürel çeşitliliğin ne olduğuna dair yazılı olarak beyan edilen ve kültürel hakların korunmasına ilişkin bir sözleşme kabul etmiştir. Grupların ve toplumların içinde bulunduğu ve toplumların aralarında aktarım olduğu kültür ifadesi için kullanılan çeşitlilik kelimesi bu sözleşmede kültürel çeşitlilik olarak tanımlanmıştır. Bu sözleşmede kültürel çeşitlilik ile ilgili bazı hususlar aşağıdaki gibi ele alınmıştır;

- Her toplumun yararına olan kültürel çeşitlilik ortak miras olmasından dolayı değer verilmeli ve korunmalıdır.
- Demokrasi, hoşgörü ve saygı çerçevesinde bir arada bulunan kültürlerin barış ve güvenlik için vazgeçilmez olduğu bilinmelidir.
- Kültürel çeşitlilik insanlık için niteleyicidir.
- Kültür zaman içerisinde çevreye bağlı olarak değişmektedir ve bu değişiklik ve çeşitlilik toplumların benliklerinin özgün ve çoğul olduğu dikkate alınmalıdır.

- Kültürel ifadelerin yok olması gibi durumlarda çeşitliliğin ve ifadelerin korunması için önlemler alınmalıdır.
- Kültürel çeşitlilikte temel unsur dildir ve eğitimde bu çeşitliliklerin korunmasında önemli rol oynamaktadır.
- Toplumlar fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilmektedir ve kültürel çeşitlilikte bu şekilde değişmekte ve gelişmektedir.

Yapılan bu sözleşmenin amaçları ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir;

- Kültürel ifadelerin çeşitliliği dikkate alarak korumak ve gelişmesini sağlamak;
- Kültürlerin gelişmesini sağlayarak, toplumlar arasında faydalı olacak şekilde etkileşim halinde bulunmalarına olanak sağlamak;
- Saygı ve barış çerçevesinde kültürler arasındaki değişimleri sağlayarak aradaki iletişimi desteklemek;
- Toplumlar arası bağ kurmak amacı ile kültürel etkileşimi geliştirmek ve teşvik etmek;
- Kültürel ifadelerin çeşitliliğine saygı duyulmasını sağlamak ve bu çeşitliliğin değeri hususunda bilgilendirme sağlayarak farkındalığı geliştirmek;
- Ulusal ve uluslararası yapılan eylemlerin kültür ve kalkınma arasındaki bağa vurgu yapılarak bu bağın değerinin bilinmesini güvence altına alarak destek vermek;
- Toplumların benliklerini, kimliklerini içeren etkinlikler, olaylar, hizmetler gibi durumların kendine özgü olduğunu tanımak;
- Kültürel ifadelerin çeşitliliğini korumak ve gelişimine katkı sağlamak için her devletin kendi ülkesinde uyguladıkları sistem kabul etmek ve devamlılığının sağlanması için hakları korumak;
- Kültürel ifadelerin çeşitliliği için geliştirmekte olan ülkelerin yapmış olduğu çalışmalarını artırmak ve korumak için uluslararası mutabakat sağlamak.

Çokkültürlülük

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, toplumsal iletişimin güçlenmesi ve iç savaşların neden olduğu göçler ile kültürleri birbirine daha da yakınlaştırmayı gerekli kılmıştır. Ülkelerin göçlere ve göçmenlere olan farklı bakış açıları göçlerin farklı açıdan gerçekleşmesinin bir sonucudur. Savaşlar sonrası politik açıdan gelişen çokkültürlülük, göçlerin olmasından sonra Batılı ülkelerde daha da artan kültürel farklılıklara sebep olmuştur. 20. Yüzyılın ikinci yarısında dışarıdan göçmen kabul ederek kültürel farklılıkların artmasına sebep olan Kanada, Avustralya ve ABD çokkültürlülükle anılan ülkelerin başında gelmektedir (Say, 2017). Bu gibi ülkelerde çokkültürlülük çok tartışılan bir olgu iken, Türkiye gibi diğer ülkelerde nispeten yeni bir olgudur. Ulus-devlet politikası benimsenmiş birçok ülkede çoğunluk dışında kalan diğer kültürlerin kontrol edilebilmesi için ortaya çıkan asimilasyon politikası farklı olanın çoğunluğun uyduğu kuralları, değerleri kabul etmek zorunda bırakılmasıdır (Ekşi, 2020). Bu sebeple çokkültürlülük asimilasyon politikasına karşı olarak ortaya çıkmıştır (Ekşi, 2020). Çokkültürlülük sayesinde azınlıkta olan kültürlerin tanınması, hakların savunulması, farklılıklara saygı duyulması sağlanmıştır. Çeşitliliği görmezden gelmek yerine tanımak ve değer vermek, tüm grupları aynı düzeye koymamak, aksine olmaktan daha iyi bir yaklaşımdır (Aydın ve Tonbuloğlu, 2014).

“Çokkültürlülük” ve “çeşitlilik” terimleri, kimliğin cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik, sosyoekonomik durum veya yaş gibi yönlerini içerecek şekilde birbirinin yerine kullanılmıştır. Çokkültürlülük, ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sınıf durumu, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamını içerir (APA, 2002). Bunların tümü, bireyin etnik/ırksal ve kişisel kimliğinin kritik yönleridir (APA, 2002). Farklı dil, ırk, din, cinsiyet, yetenekler, sosyoekonomik durum, engeller, yaş, sosyal sınıf ve diğer farklılıklar konusunda ayırım yapılmadan eşit, saygılı, duyarlı ve hoşgörülü yaklaşım sağlayan çokkültürlülük çok sayıda farklı kültürün bir arada olması olarak tanımlanmaktadır (Ekşi, 2020). Çokkültürlülük kavramı, ırk, etnik köken, dil, cinsel

yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim, dini yönelim ve diğer kültürel boyutların farkındalığını içerir (Aydın ve Tonbuloğlu, 2014). Politik, kültürel ve entelektüel farklılıklara karşı saygı duyulma üzerine kurulan çokkültürlülük tüm herkes için özgürlüğü ve eşitliği temsil etmelidir (Taylor ve Gutmann, 1994).

Çokkültürlülük farklılıkların olduğu ve çoğunluk gruplar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır. Aynı ortamda yaşayan farklı gruplar birbirlerine saygılı olmayı, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmayı, anlayışlı olmayı sağlamaktadır. Çokkültürlülük kültürel olarak çeşitlilik sağlamakta ve kültürlerarası ilişkileri güçlendirmektedir (Ekşi, 2020). Ayrıca çokkültürlülük sayesinde bireyler kendi kültürlerinin daha da farkına varırlar ve farklı kültürlere hâkim olurlar. Her kültürün kendine has özellikleri vardır ve bu özellikler kültürleri birbirinden farklı yapmaktadır. O kültürde yaşayan insanlar için değerli olan normlar farklılık göstermektedir. Kültür içerisindeki bu normlar her zaman iyi olmayabilir ve kültürler arasında etkileşim olması bu olumsuz durumların ve eksikliklerin fark edilmesine, giderilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Özhan, 2006). Bu sayede hem kendi kültürümüzdeki hem de diğer kültürlerdeki eksiklikleri ve zenginlikleri farkına varırız. Aslında çeşitliliğin farkında oluruz ve çeşitliliği kabul ederiz.

Çokkültürlülük sayesinde farklı kültürler birbirleri ile diyaloga girerek etkileşimde bulunurlar. Bu sayede yeni tarzlar, yemekler, gelenek görenekler, müzikler, sanatlar öğrenilir ve yeni fikirler ortaya çıkabilir (Giddens, 1991). Çeşitli sebeplerle farklı yerlere gitmiş insanlar hem oranın kültürüne hâkim olurlar hem de kendi kültürlerini devam ettirirler. Bu sayede kültürel çeşitlilikler bir arada yaşamaya başlar ve bireyler birbirlerine ve farklılıklara saygı duyarak hayatlarına devam etmektedirler. Saygılı olma ve hoşgörü ile farklı toplumlar bir arada huzur ve eşitlik içerisinde yaşamaktadırlar. Eşitliğin ve adaletin olduğu bir ortamda eğitim de etkin bir şekilde gerçekleşmektedir. Ailesinde farklılıklara saygı duymayı öğrenen bir çocuk bunu okul ortamına da yansıtacaktır. Sınıfında farklı bir kişi, durum, olay ile karşılaştığında yadırgamadan karşılamakta ve eleştiride bulunmamaktadır. Farklılığa karşı hoşgörü ile yaklaşmayı bilen bireyler eğitim

hayatlarında da başarılı, eleştirilere açık, yapıcı, olumlu tutum ve tavır içerisinde bulunmaktadırlar.

Çokkültürlü Eğitim

Bilindiği üzere her toplum ve her kültür kendine özgüdür. Yemeklerin yapılışı, giyim tarzları, müzik türü, gelenek, görenek ve daha birçok öge toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Buna paralel olarak eğitimde kültüre ve topluma göre değişiklik gösterir. Eğitim metotları, kullanılan kaynakların ve öğretmenlik eğitiminin içeriği gibi hususlarda da farklılıklar olmaktadır. Bu da kültür ve öğrenmenin birbiriyle oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çokkültürlü eğitimin sağlanabilmesi amacıyla eğitimde meydana gelen değişiklikler reform hareketi, fikir ve süreçten oluştuğu için Banks bunu çokkültürlü eğitim olarak tanımlamıştır (Banks, 2013). Öğrencilerin eğitimden eşit ve adil bir şekilde faydalanmalarını sağlamak amacıyla dil, din, ırk gibi farklılıklarına bakılmaksızın yapılan eğitim reformudur (Banks, 2013). Ayrıca çokkültürlü eğitim bireylerin ait olduğu kültüre bakılmaksızın eşit eğitim alma hakkına sahip olmalarını savunmaktadır (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim sayesinde öğrenciler eşitlik ve adalet kavramlarını öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda farklı kültürlerin bir arada huzur içerisinde yaşayabileceğini öğrenirler. Bir başka tanımda ise çeşitliliğe değer veren ve çeşitli kültürel grupların bakış açılarını içeren bir eğitim, çokkültürlü eğitim olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2001) ve çokkültürlü eğitimin amacı, tüm öğrenenlerin ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaları için her bireye eşit fırsatlar sağlamaktır.

Çokkültürlü eğitimde temel hedef öğrencilerin farklılıkları göz önünde bulundurularak eşit eğitim almalarını sağlamaktır. Bu farklılıklar din, dil, ırk, cinsiyet, sosyal statü, kültür, hayat görüşü, düşünce tarzı olarak sıralanabilir. Bu tür farklılıkların olduğu ortamlarda çeşitlilik fazladır. Bu sayede öğrenciler hayata ve olaylara karşı farklı bakış açıları kazanmaktadır. Böylece öğrenciler sadece kendileri ve kendi görüşlerine

göre değil başkalarının görüşlerini de göz önüne alarak düşünebilirler. Empati yapabilen öğrenciler yetişir. Ayrıca bu farklılıklara saygı duymayı öğrenen öğrenciler daha barışçıl bir ortamda yetişmektedirler. Öğrenciler çokkültürlü eğitim sayesinde farklı kültürleri ve dilleri öğrenerek başka etnik, kültürel ve dilsel seçenekleri olması da bir başka temel hedef olarak söylenmektedir (Banks, 1994). Ayrıca diğer dillere, kültürlere hâkim olan öğrenciler başkaları ile iletişim kurma becerilerine de sahip olmaktadır. Çokkültürlü eğitimin aslında en temel hedefi ise farklılıklardan dolayı yaşanan ayrımcılığı azaltmaktır. Bu duruma Dünya'dan birkaç örnek vermek gerekirse Filipinli, Meksikalı, Porto Rikolu ve Çinli Amerikalılar baskın olan toplumda kendilerine yer edinebilmek ve var olabilmek için genellikle kendi kimliklerini ve ailelerini inkâr etmektedir (Alba & Nee, 2003). Ayrıca Musevi Amerikalılar, Polonyalı Amerikalılar ve İtalyan Amerikalılar da aynı şekilde okullarda başarılı olmak için kendi etnik kültürlerini kısmen de olsa reddetmektedir (Brodkin, 1998; Jacobson, 1998). Türkiye'de de durum zaman zaman bundan farklı olmamaktadır. Son zamanlarda Suriye'deki savaş nedeniyle başta Türkiye olmak üzere çok sayıda Suriyeli, Avrupa ülkelerine göç etmiştir. Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezinin (ORSAM, 2015) raporuna bakıldığında, Kasım 2014'ten sonra Türkiye'de 1,6 milyon mülteci bulunmaktadır ve bu mültecilerin %85'i mülteci kamplarının dışında yaşıyor, bu da demek oluyor ki her bir kente ortalama olarak Suriyeli nüfusun %2,1'si eklenmektedir. Ayrıca okul çağındaki mültecilerin 1 milyonu yaş grupları baz alınarak mevcut Türk eğitim sisteminde yer almaktadır. Bu da sınıflarda Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında dil ve kültür uyumsuzluğunu göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin farklılıklarından dolayı eğitimde yer almak istemedikleri, kendilerini ayrılmış ve yabancı hissettiklerini tespit etmek zor değildir. Çokkültürlülüğün bu temel hedefi yerine getirilirse bu ayrımcılıklar, yabancılaşma, ait olunan kültürü inkâr etme durumları ortadan kalkacaktır. Kültürel kısıtlama olmaksızın herkesin kendi kültürünü kabullendiği gibi diğer kültürlerinde varlığını kabul etmesi eğitim sayesinde olacaktır. Çokkültürlülüğün bir başka hedefi ise gelişmiş ülkelerdeki öğrenciler ile gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencilerin mesleki açıdan rekabet edebilecekleri ve aynı eşitlikte olacakları bilgi ve becerilere sahip

olmalarını sağlamaktır (Banks, 1994). Bütün bunların olması hem öğrencinin başarısı için hem de birlik ve beraberlik içerisinde yaşamak için gereklidir. Çokkültürlü eğitim sayesinde öğrenciler toplumda daha aktif kişiler olabilmektedirler.

Eğitimde yapılacak temel değişiklikleri meydana getirmek için yapılan reform hareketleri çokkültürlü eğitimin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin dini, ırkı, cinsiyeti, sosyal sınıfı farklı olsa bile eşit bir şekilde eğitim almaları çokkültürlü eğitimdeki temel amaçtır. Çokkültürlü eğitimin etkin bir şekilde olabilmesi için okul kültürü, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme gibi bazı temel unsurların yenilenmesi gerekmektedir. Aynı ortam, aynı sınıf içerisinde yer alan farklı kültürden bireylerin olması fikir, düşünce, hayata bakış açısı gibi alanlarda çeşitlilik sağlamakta ve farklı fikirler ortaya koymaktadır. Öğrencilerdeki farklılıkların öğrenmelerini nasıl ve ne yönde etkileyeceğini gözlemleyerek öğrenci davranışlarına odaklanır. Öğretmenler ise öğrencilerindeki bu farklılıkları ve diğerleri ile olan ortak noktaları bilirse onları daha iyi tanıyarak davranışlarını daha iyi analiz edebilir. Ayrıca bu farklılıklarla olaylara bakabilmeyi ve empati yapabilmeyi de öğretebilirler (Banks, 1994).

Çokkültürlü eğitimin oluşturulması için bazı önemli adımlar yer almaktadır. İlk olarak çok kültürlü bakış açısına sahip bir eğitim sisteminin oluşturulması için öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfederek kendileri ve başkaları hakkında farkındalıklarını artırmaya yardımcı olacak eğitim programlarının geliştirilmesidir (Chepyator ve Thomson 2001). Bu eğitim programları hazırlanırken çokkültürlülük ilave olmamalı, programın temelini oluşturmalıdır. Bunun olabilmesi için programlar farklılıkların yer aldığı konular çerçevesinde ve farklı kültürlerinde dâhil edildiği programlar şeklinde olmalıdır. Bu şekilde hazırlanan programlar sayesinde öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerinde olaylara ve durumlara karşı bakış açıları farklılaşır. Örnek olarak vermek gerekirse çokkültürlülük ile değiştirilmiş bir eğitim programında Batı'daki kadınların deneyimleri kadın bakış açısı ile alınır yani erkeklerin deneyimlerinin uzantısı şeklinde ele alınmaz (Banks, 1994). Bu da demek oluyor ki çokkültürlülük ek olarak dâhil edilecek bir konu değil, olayların temelinde

ele alınması gereken bir konudur. Bu noktada sadece hâkim olan kültür temel alınarak eğitim sisteminin hazırlanması çokkültürlü eğitimin başarısız olmasına sebep olmaktadır. Farklılıkların göz önünde bulundurulduğu ve temelde eşit eğitim hakkının olduğu bir eğitim sistemi hazırlandığında çokkültürlülük ek olmaktan çıkıp temel sistem olacaktır. Böylece tüm ülkede çokkültürlü eğitim sistemi yaygınlaşıp daha bilinçli, aktif bireyler yetiştirilebilecektir. Bu eğitim sistemi hazırlanırken içeriklerin programda yer alması için eğitimciler tarafından çeşitli yaklaşımlar kullanılır (Banks, 2007). Bu yaklaşımlar katkı, ekleme, dönüştürme ve sosyal hareket yaklaşımlarıdır.

Katkı yaklaşımında kültürel topluluklara ait özel günler (tatil ve kutlamalar) programa eklenir. Ekleme yaklaşımında ise kültüre ait içerikler, kelimeler, temalar amaçları ve özelliklerinde değişiklik olmadan programa eklenir (Banks, 1994). Bu yaklaşımlar kullanılıyor dahi olsa çokkültürlü eğitim programı kapsamında incelendiğinde çokkültürlülük hedefleri ile ters düşmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi çokkültürlü eğitim dâhil edilmemeli sistemin temelini oluşturmalıdır. Eğer katkı ve ekleme yaklaşımları kullanılarak program hazırlanırsa yine hâkim olan kültür temel alınarak farklılıklar ve diğer kültürler göz ardı edilecektir. Bir diğer yaklaşım olan dönüştürme yaklaşımında öğrencilerin sorunlara, kavramlara, konulara, temalara farklı bakış açılarıyla değerlendirmesi için programın ilkelerinin dahi değiştirilmesi gerektiğini savunur (Banks, 1994). Bu sayede öğrenciler olaylara, durumlara karşı farklı bakış açıları geliştirerek farklılıkları anlayabilmelerini sağlar. Öğrenciler başka durumları düşünüp, analiz edip, sonuca ulaşabildikleri için eleştirel düşünme becerileri de gelişir. Son olarak sosyal hareket yaklaşımı sayesinde öğrenciler kendi kararlarını verebilecek sorunlara çözüm üretebilecek, sosyal konularda projeler yürütebilecekleri seviyeye gelmelerini sağlar (Banks, 1994). Son iki yaklaşım çokkültürlü eğitim için uygun olan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar sayesinde bilen, duyarlı olan ve harekete geçebilen bireyler yetişmektedir.

Dünya'da ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim

"Kültürlerarası eğitim" kavramı ilk olarak 1970'lerin ortalarında Almanya ve Fransa'da ve birkaç yıl sonra İsviçre'de, bu ülkelerde göçün zaten bir gerçeklik olduğu ve sadece asimilasyona dayalı bir okul stratejisinin artık geçerli olmadığı açık olduğunda kullanılmaya başlandı (Grant & Lei, 2001).

Göçün etkisiyle değişim gösteren bir ülke olan İsveç, 1900'lerin başından itibaren göç alarak çokkültürlü ülkelerin başında yer almaktadır (Kurtuluş, 2018). İsveç komşu olan ülkelere gelen insanlara ev sahipliği yapmış ve Finlandiya ve Güney Avrupa'dan işçi göçü almıştır (Kurtuluş, 2018). Ayrıca işçi gücü ihtiyacının karşılanması amacıyla da İtalya, Macaristan, Avusturya, Yunanistan, Almanya gibi ülkelere göçler almıştır (Kurtuluş, 2018). Çeşitli sebeplerle göç alan İsveç 1990'dan itibaren sığınmacılar ve Avrupa Birliği üyesi olan diğer ülkelere gelen insanlar ile çokkültürlü bir ülke haline gelmiştir (Sweden: Restrictive Immigration, 2006). Çokkültürlü olan bir ülkede çokkültürlü bir eğitim uygulaması yapılmalıdır. İsveç eğitim sistemi merkezi bir yapıdayken yerel bir yapıya 1990 yılında geçmiş ve eğitimde yapılan çalışmalar belediyeler tarafından yapılmaya başlanmıştır (Kurtuluş, 2018). Hem İsveç vatandaşlarının hem de göçmenlerin eğitimleri belediyeler tarafından kontrol edilmektedir. Belediyeler göçmen öğrencilere doğrudan kabul ve geçiş sınıfı olarak iki şekilde eğitim sunmaktadır (Kurtuluş, 2018). Geçiş sınıfındaki öğretmenler İsveççeyi ikinci dil olarak öğretmektedir ve bu sınıflarda temel İsveççe, matematik ve İngilizce dersleri verilmektedir (Nilsson ve Bunar, 2015). Ayrıca göçmen öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişimin sağlanabilmesi amacıyla göçmen öğrencilerin anadillerini konuşan kişilerden de destek alınmaktadır (Nilsson ve Bunar, 2015). Doğrudan kabul sınıflarında ise göçmen öğrenciler var olan eğitime dahil olmaktadır. Öğretmenlerin bu programları gerçekleştirebilmesi ve çokkültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmesi için bazı yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple 1985'te çıkan bir yasa tasarısı ile kültürlerarası bakış açısı öğretmen eğitimine dahil edilmiştir (Kurtuluş, 2018). Öğretmen eğitimleri aday öğretmenleri farklı kültürden

öğrencilere eğitim sağlayacak ve öğretmenleri çokkültürlü bir topluma hazırlayacak şekilde planlanmaktadır. Yapılan reformlar ile program, kurumlar ve öğretmen eğitimleri açısından köklü değişiklikler yapılmıştır (Rabo, 2007). Yapılan değişiklikler ve eğitime çokkültürlülüğün dahil edilmesiyle İsveç'te her öğrenci eşit eğitim alma hakkına sahip olmuştur.

Kanada da göç almasından dolayı çokkültürlü ülkeler arasında yer almaktadır. 2016 yılında yapılan nüfus sayımına göre nüfusun %21,92'si göçmenlerden oluşmaktadır (CBC politics, 2016). Ayrıca 2016 yılında Kanada'ya 7,5 milyon göçmen gelmiştir (Statistics Canada, 2016). Kanada eğitimde baskın kültüre yönelik programları benimsemektedir fakat aldığı göçler ile farklı gruplar göz ardı edilemeyeceği için eğitimde değişiklik yapmıştır. Kanada öğrencilere yüksek standartlarda eğitim vermektedir. Bu sebeple öğretmen eğitimlerinde de liderlik, çokkültürlülük, farklılıklara karşı hoşgörü ve dünya vatandaşlığı gibi dersler verilmektedir (Kurtuluş, 2018). Bu sayede çokkültürlülüğü öğrenen öğretmenler farklılıkları olan öğrenciler ile olumlu iletişim kurarak öğrencilere çokkültürlü bir sınıf ortamı sunabilmektedirler. Kanada'da eğitim ve eğitimdeki değişiklikler eyaletler bazında olmaktadır ve her eyalet kendi eğitim sisteminin oluşturabilmektedir (Majhanovich, 1992). Manitoba ve Québec eyaletlerinde çokkültürlü eğitim programları kullanılmaktadır (Kurtuluş, 2018). Bu programlar kültürlerarası eğitime ve kültürel, ırksal ve etnik gruplardaki farklılıklara saygı gösterilmesini içermektedir. Kanada çokkültürlü eğitim programlarını resmileştirmiş ve programlar uygulamaktadır (Kurtuluş, 2018).

Dünya'da en çok çeşitliliğe sahip ülke olan Avustralya'da 200'ün üzerinde dil konuşulmaktadır (Santoro, 2009). Bu denli kültürel ve dil çeşitliliğine sahip bir ülkede çokkültürlülük olmazsa olmazlardandır. 1790 yılından sonra İngiltere'den ilk göçleri almaya başlayan Avustralya Güney Asya ve Ortadoğu başta olmak üzere birçok ülkeden göç almıştır (Kurtuluş, 2018). Aldığı göçler ile 1970 yıllarından sonra çokkültürlülük Avustralya'da resmi olarak kabul edilmiştir (Forest, Lean ve Dunn, 2016). Irkçılığın ortadan kalkması ve göçlerle birlikte değişiklik olan toplumun yapısına uyum sağlamak

amacıyla okullarda da çokkültürlü eğitim çalışmaları başlamıştır (Kurtuluş, 2018). New South Wales eyaleti 1990 yılında ırkçılık karşıtı politika benimseyerek okullarda da ırkçılık karşıtı yöntemlere başlamıştır (Kurtuluş, 2018). Ayrıca okul öncesi programlarda farklı kültürleri kabul etme ve saygı duymayı benimseyen bir okul kültürü içerisinde olmak zorunlu hale getirilmiştir (MacNaughton ve Hughes,2007). Okul öncesi öğretmenlerinin de farklı kültürlere saygı duyarak ve bunun bilincinde olarak uygulamalarda çokkültürlülüğü kabul etmeleri zorunlu hale getirilmiştir (MacNaughton ve Hughes,2007). Bunun yanı sıra öğretmen eğitimleri verilirken de eğitim fakültelerinde çokkültürlü sınıflarda ders verecek öğretmenlerin karşılaşabilecekleri zorluklar ve bu zorlukların en az olmasını sağlayacak yöntemler ve eğitimler verilmektedir. Bu eğitimler dahilinde öğretmenler çokkültürlü sınıflarda da uygulama şansı bulabilmektedirler (Han ve Singh, 2007). Görülüyor ki Avustralya'da çokkültürlü eğitim adına bazı çalışmalar yapılmaktadır.

ABD'de çokkültürlü eğitim tarihini etkileyen çeşitli faktörlerden en önemlisi, 1962'deki sivil hak hareketlerinin devrimidir (Banks, 2013b). 1960'lar ve 1970'ler boyunca Afrikalı Amerikalılar, tarih boyunca dezavantajlı duruma düştükleri özgürlük, sosyal adalet, siyasi, ekonomik ve eğitim hakları talep ettiler (Banks, 2013b). Diğer bir faktörde, insanların yaşadıkları yoksulluk, savaşlar ve zulüm nedeniyle ABD'ye gelen göçmen sayısının artmasıdır. Amerika'daki kültürel gruplarının çoğunluğu Amerikan Kızılderilileri, Avrupalı Amerikalılar, Latin Amerikalılar, Asyalı Amerikalılar, Afrikalı Amerikalılar ve diğer Pasifik Adalılarıdır (Ameny-Dixon, 2004). Gollnick ve Chinn (2013), farklı ülkelerden ABD'ye göç etmeyi seçen insanların göç etme sebeplerinin kendi ülkelerinde elde edemedikleri talepleri yerine getirmek olduğunu öne sürüyorlar. 2013 yılındaki verilere bakıldığında son on yılda ABD'yi varış noktası olarak tercih eden göçmen sayısının yılda yaklaşık bir milyon olduğunu göstermiştir (Monger & Yankay, 2013). Bu sebeple Amerika'da göçmen ve farklı kültürden insan sayısı artış göstermiştir. Farklı ülkelerden ve farklı kültürel geçmişlerden birçok öğrenci adil ve kaliteli eğitim almak için ABD'ye gelmiştir (Alghamdi, 2017). Baskın kültürden gelen öğrenciler, kendi kültürleri ile diğer kültürel

geçmişleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri anlamalıdır. Çokkültürlü bir eğitim sisteminin uygulanmasının gelecek nesiller için çeşitli avantajları vardır. Amerika'da Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın projesi kapsamında bütün öğrencilere eşit eğitim hakkı sunulmuş ve öğrencilerin aynı seviyede olması sağlanmıştır (Alghamdi, 2017). Öğrencilerin eşit eğitim almaları için bazı uygulamalar yapılmıştır. İlk olarak, ülke genelinde azınlıklara ve çeşitliliğe sahip öğrencilere hizmet veren devlet okullarında öğrencilere eğitim verecek profesyonel ve çeşitliliğe sahip öğretmenlere sahip olmak zorunludur (Alghamdi, 2017). İkinci olarak çokkültürlü bir eğitim sisteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için devlet okullarının öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayacak bazı özellik ve niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Alghamdi, 2017). Üçüncü olarak ise öğretmen adaylarını çok kültürlü bir eğitim sistemine hazırlayan öğretmen eğitimi programlarının uygulamaları 1981 yılından itibaren başlamıştır (Cochran-Smith, 2003). Dördüncüsü, sosyal kurumlar olarak okulların rolü, farklı ırklardan çeşitli sosyal grupları kendi birliklerini ve örgütlerini oluşturmaya teşvik etmek, onlara diğer gruplarla aynı hakları vermek ve çeşitli faaliyetlerde üstün olmalarını sağlamaktır (Alghamdi, 2017). Son olarak, okul ortamları, baskın kültürdeki diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahip öğrencilere karşı karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde tasvir edilmelidir (Alghamdi, 2017). Öğretmenler de bu farklılıkların öğrencilerinin eğitim haklarının önünde engel teşkil etmemesine özen göstermelidir.

Hindistan, kültür temelinde dünyadaki ülkelerin başında gelmektedir, çünkü bu ülkede çok fazla kültür vardır ve dünyanın en eski kültürlerinden biridir (Chakravarty, 2001). Yani, çokkültürlü eğitim Hindistan'ın bir talebidir. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ve onların yaşam öykülerinin ve deneyimlerinin öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmesi gerektiği ve pedagojinin öğrencilerin aşına olduğu ve birden fazla düşünme biçimine hitap eden bir bağlamda gerçekleşmesi gerektiği inancını savunur. Hindistan anayasası, devlet için çokkültürlü değere ve uluslararası ilişkilere olan inanç biçimini yansıtmaktadır (Chakravarty, 2001). Hindistan'da çokkültürlü eğitim çok önemlidir çünkü

Hindistan çokkültürlü bir ülkedir. Temel olarak, orta öğretim düzeyinde çokkültürlü eğitim gerekmektedir (Chakravarty, 2001). Hindistan'da öğretmenler çokkültürlülüğün müfredata tam olarak entegre edilen kurumlarda öğretmenlik yapabilmektedirler. Ayrıca öğretmenler çokkültürlü müfredatı kullanarak ders planlarına entegre etmektedirler (Chakravarty, 2001). Hindistan da bahsedilen diğer ülkeler gibi çokkültürlü eğitime önem vererek derslere dahil edilmesini sağlamaktadır.

1945 yılından sonra Almanya sanayileşme sürecine girmiş ve çeşitli ülkelere göç almıştır (Ceylan, 2016). Alınan bu göçlerin geçici olması düşünülürken zamanla kalıcı olan bu göçler ile ülkede farklı kültür ve milletlerden insanların sayısı artış göstermiştir (Ceylan, 2016). Çokkültürlülük Almanya'da ilk olarak ailelerini de getiren göçmen işçilerin çocuklarının eğitim sorunları ile gündeme gelmiş ve bazı okul ve üniversite müfredatında yerini almaya başlamıştır (Polat ve Ceylan, 2012). Almanya'da çokkültürlülüğün eğitime dahil edilmesi ve aynı zamanda göçmenlerin topluma dahil edilmesi amacıyla entegrasyon politikası benimsenmiştir (Ceylan, 2016). Ayrıca Berlin'de düzenlenen Uyum Zirvesi ile Alman hükümetinin göçmenlere karşı uyum politikası gerçekleştirmiştir (Ceylan, 2016). Göçmen öğrenciler Alman öğrencilere oranla daha düşük başarıya sahip olmaları ve dil sorunları gibi problemlerden dolayı dil öğrenim programlarının yapılması uyum politikası çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Ceylan, 2016). Genel olarak bakıldığında Almanya'da çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim adına çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Coğrafi konumdan dolayı Türkiye göç alan bir ülke olmaktadır. Türkiye'nin göç yolları üzerinde olması, iklim koşullarının olumlu olması, Asya ve Avrupa arasında bir konumda olması Türkiye'yi göç alan bir ülke yapmıştır (Deniz, 2014). Savaşta kaçan Suriyeli insanlar Türkiye'ye göç etmiş ve Suriyeli çocuklar okullara kabul edilmiştir. Yaklaşık 1 milyon Suriyeli çocuğun okullarda öğrenim görmeye başlamasıyla eğitim alanında çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesi önemli hale gelmiştir (Arslangilay, 2018). Okullarda var olan farklı kültürlerden dolayı çokkültürlü eğitim önem kazanmış ve eğitimde yerini almaya başlamıştır. Önceki bölümlerde çokkültürlü eğitimin faydalarından

bahsedilmişti. Kısaca özetlenecek olunursa, Banks'e göre çokkültürlü eğitim; farklı gruplara ait öğrencilerin bulunduğu toplum içerisinde kendilerine özsaygı ve özgüven geliştirmelerini, grupların uyum içerisinde yaşamalarını, bireylerin farklı gruplara saygı duymalarını sağlamaktadır (Kurtuluş, 2018). Bu etkilerin okullarda gerçekleşmesi demek toplumu da etkilemesi anlamına gelmektedir. Bu sebeple çokkültürlü eğitim toplum için büyük önem taşımaktadır.

Türkiye' göç alan bir ülke olduğu için kültürel farklılıkların bulunduğu insanlar bir arada yaşamaktadır. Öncelikle Suriyeli insanların ülkemize gelmesi ile başlayan farklılıkların ardından Iraklılar, Afganlar, İranlılar, Somalililerin de gelmesiyle ülkemize gelen kişilerin sayısı 4 milyona yaklaşmaktadır (Kurtuluş, 2018). Türkiye'ye gelen insanların bir kısmı okul çağına giden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler Türk müfredatı ve dili ile eğitim öğretim veren okullara gittiklerinde dil açısından bazı zorluklar yaşamaktadırlar (Coşkun ve Emin, 2016). Bu zorlukların dil öğrenimi ile giderilebileceği düşünülmektedir. Dil öğreniminde ise öğretmen yeterliliği gerekmektedir. Fakat öğretmen adayları ve öğretmenler Türkçe'yi yabancı dil olarak öğretme formasyonuna ve yabancı öğrencilerin kültürleri hakkında bilgiye sahip değildirler (Arslangilay, 2018). Bu konu ile ilgili olarak gerekli çalışmaların yapılması ve çokkültürlü eğitimin gerekliliklerinin yerine getirilmesi gerekmektedir.

Kapsayıcı Eğitim

Cinsiyet, etnik köken, din, dil, yerleşim yeri, sosyoekonomik durum gibi özelliklerin eğitim üzerindeki etkilerinden bağımsız olarak, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yeniden düzenlenmesini öngören eğitim yaklaşımına kapsayıcı eğitim denmektedir (ERG, 2016). Kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında ayırım oluşturabilecek durumların oluşmamasını sağlayarak, eşitlikçi bir toplum hedeflemektedir (ERG, 2019). Tüm çocukların dahil olduğu bir eğitim sistemini uygulayarak aynı sınıf içinde eşit davranılması, tüm bireylerin bir arada var olduğu küresel bir toplum oluşturmak amacıyla kullanılan bir

araç olarak görülmüştür (Dalkılıç ve Vadebouceur, 2016). Kapsayıcı eğitim hareketi, sosyal adalet uygulamalarını eğitime entegre etme niyetiyle, eğitimde kurumsallaşmış ayrımcılığa bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Dalkılıç ve Vadebouceur, 2016).

Kapsayıcı eğitimin benimsenmesi çocuklar açısından daha nitelikli eğitim almalarını sağladığı düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim son zamanlarda toplumda ve eğitimde sıkça bahsedilen konulardan olduğu görülmektedir. Bu kavram özellikle farklılıkları olan bireylerin hâkim toplum tarafından kapsanması sürecinde öne çıkmaktadır (Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Dağıstan Yalçınkaya, Kart, Dağdelen, 2019). Kapsayıcı eğitim farklılıkları olan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında birleştirici bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin akademik performanslarında da olumlu etki yaratan kapsayıcı eğitim öğrencilere pozitif bir etki sağlamaktadır (Şimşek vd., 2019). Akademik olarak nitelikli bir eğitim sağlama amacıyla yapılan değişiklikler ile kapsayıcı eğitim bütün öğrencilerin gelişimleri için olumlu bir etki sağlanmaktadır. Bu da kapsayıcı eğitimin ana gerekçesi olarak sunulabilir (Şimşek vd., 2019). Kapsayıcı eğitim ile PISA gibi uluslararası yapılan sınavlarda başarı gösteren ülkelerdeki okullarda öğrenciler arasındaki eşitsizliğin en az olduğu ve eşit öğrenme ortamlarının sağlandığı görülmektedir (OECD, 2010). Her öğrencinin aynı ve eşit koşullarda eğitim almasını sağlayan kapsayıcı eğitim bireyler arasında da farklılıklara saygı duyarak pozitif tavır sergilemeye yardımcı olmaktadır (Şimşek vd., 2019). Ayrıca kapsayıcı eğitim engel durumu olan bireylerin eğitim ortamlarından ve dolayısıyla genel olarak toplumdan dışlanması için potansiyel bir çare olarak görülüyordu. Bu amaç doğrultusunda engeli olan çocuklar diğer çocuklarla aynı okula gidip aynı ortamda eğitim alacaklardır (Dalkılıç ve Vadebouceur, 2016). Bu sebeple tüm bireylerin toplumlarında belirli yaşam standartlarına ve eşit haklara sahip olması için sosyal ve kurumsal düzenlemeler, nüfusun tüm üyelerine eşit bir şekilde hizmet verecek şekilde yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir (Dalkılıç ve Vadebouceur, 2016). Bunlar yapılırken bireylerin farklılıkları ve kültürleri gibi değişkenlerin de önemszenmesi gerekmektedir. Kültüre ve bağlama duyarlı kapsayıcı

uygulamalar ilkesi, evrensel uygulamaların kültür ve bağlam genelinde uygulanabileceğini varsaymak yerine, kapsayıcı eğitimi bireylerin kültürü ve bağlamı içine yerleştirir (Dalkılıç ve Vadebouceur, 2016).

Türkiye aldığı göçler ile farklı kültürlere ev sahipliği yaparak farklı dilleri, etnik grupları, dinleri içermektedir. Komşu ülkelerde yaşanılmış olan savaşlar ve sıkıntılar ile de Türkiye'deki kültürel çeşitlilik artmıştır. Yapılan araştırmalara göre Türkiye'nin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu teyit edilmiştir (Şimşek vd., 2019). 2016 yılında United Nations International Childrens Emergency Fund (UNICEF) tarafından yayınlanan bir rapora göre Türkiye'de okul çağındaki Suriyeli öğrencilerin sayısı bir milyondan fazla olduğu görülmektedir (Şimşek vd., 2019). Bu da okullarda farklılıkların olacağı ve farklı kültürlerin bir arada eğitim alacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca başka ülkelere de öğrencilerin geldiği düşünülmektedir. Bütün öğrencilerin bir arada eşit bir şekilde eğitim alması için kapsayıcı eğitim önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Göçmen öğrencilerin sayısı gün geçtikçe arttığı için eğitimde değişikliklerin yapılması konusu önem kazanmıştır (Şimşek vd., 2019). Bu sebeple bu konuda 2011 yılından itibaren eğitimde önemli düzenlemeler yapılmıştır ve göçmen eğitimi konusunda önemli adımlar atılmıştır (Şimşek ve Kula, 2018). Bu amaçla göçmen öğrencilerin eğitimden geri kalmaması için ait oldukları ülkelerdeki müfredat ile Türk müfredatı bir arada verilmesi için adımlar atılmıştır ve Türk öğretmenlerin desteği ile göçmen öğretmenler eğitim vermeye başlamıştır (Şimşek ve Kula, 2018).

Çokkültürlü Eğitimde Okul Kültürü

Çokkültürlü eğitimin etkili olabilmesi için öncelikle çokkültürlü bir okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Çokkültürlü okul kültürünün oluşturulabilmesi için öğretmenlerin, yöneticilerin ve okulda çalışan bütün herkesin bu kültürü benimsemesi gerekmektedir. Sadece kişiler ile kalmayıp okulun sahip olduğu ekonomik ve fiziki şartlar, bulunduğu konum ve sosyal koşullarda çokkültürlü eğitimde önemli bir etkiye sahiptir.

Çokkültürlü eğitim ortamında yetişen öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla daha bilinçli yetişmektedir. Ayrıca iletişim becerileri, sosyal becerileri, farkındalık düzeyleri de kıyaslandığında daha gelişmiştir. Çokkültürlü eğitim ortamında yetişen öğrenciler farklılıklara değer veren, saygı duyan öğrencilerdir (Ekşi, 2020). Bu farkındalıkların ve gelişmelerin olabilmesi için okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Okullardaki yönetim şekli bulunulan kültürün etkilerini taşımaktadır. Yani okul yönetimi inanç, düşünce, çevre şartları, sosyo ekonomik statü gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu noktada çokkültürlü bir okul yönetimi için okulda yer alan her bireyin çokkültürlülüğe karşı bilgili ve bilinçli olması gerekmektedir. Banks'e (2014) göre öğrencilerin eşit şartlara sahip olabilmesi ve aynı eğitimi alabilmesi için farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Çokkültürlü okulların var olabilmesi için yapılacak yenilikleri içeren basamaklardan oluşan bir sürecin var olduğu Banks (2014) tarafından belirtilmiştir. Bu basamaklar gizli müfredatları, dil ve lehçeleri, öğretim yöntemlerini, materyalleri, okul personellerinin davranış ve tutumları gibi maddeleri içermektedir. Genel olarak basamaklara bakılacak olursa;

- Çokkültürlülük içerisinde bireye ait olan ırk, inanç, cinsiyet, kültür gibi bütün farklılıkları içeren bilgiler, etkinlikler ve diğer bütün çalışmalar resmi olan müfredatta yer almalıdır.
- Öğrencilerin farklılıkları göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından eğitim öğretim yapılmalıdır.
- Okul kültüründe yer alan öğretmen ve yöneticiler farklı olan anadillerine, aksan ve lehçelerine saygı duymalıdır.
- Öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrencilerin farklılıkları, öğrenme düzeyleri, yetenekleri, engel olan durumları gibi unsurlar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.
- Çokkültürlülük ve çeşitliliğin olması açısından müfredat, ders programı, etkinlikler, derste kullanılan materyaller önemli bir yer tutmaktadır.

Çokkültürlü okul kültürünün oluşturulması için belirtilen bütün koşulların sağlanması gerekmektedir. Okul yönetimi, sınıf yönetimi, öğretmen özellikleri, derste kullanılan materyaller, strateji yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme bu koşullar arasında yer almaktadır.

Demokrasinin olduğu, eşitlikçi, farklılıkları saygıyla karşılayan, insanlar arasında hoşgörü olan kurum okuldur ve geleceğin aydınlık yüzleri olan öğrenciler ile çalışılan ender bir yerdir. Bu sebeple okullar öğrencilerin kendilerini ve çevresini tanımaları için fırsat veren bir yer olmalıdır. Bütün bunların olabilmesi de çokkültürlü bir okul ve yönetim ile mümkündür (Aydın, 2017). Çokkültürlü eğitim verilecek bir okulda öncelikler okul yönetiminin çokkültürlülüğü bilip benimsemesi ve uygulamaya geçirmesi gerekmektedir. Okullar toplumun değerlerini, yargılarını, kültürünü göstermektedir. Bir toplumu anlamak için okuldaki işleyişe, öğrenci potansiyeline, davranışlarına, iletişim şekillerine, yemek kültürü gibi unsurlarına bakılabilir. Okuldaki her birey yaş, cinsiyet, etnik köken, inanç, sosyoekonomik statü gibi alanlarda farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar benimsenip kabul edildiği takdirde çokkültürlü bir okul oluşturulabilir. Bunun olabilmesindeki en önemli faktör ise okul yönetimidir. Okul yönetimindeki bireyler öncelikle farklılıklara saygı duymalı ve bu farklılıkları gözlemleyebilmelidir. Bireylerin kendi görüş, fikir ve tarzlarının olduğunu kabul ederek yönetim şeklinin belirlemelidir. Çokkültürlü bir okul yöneticisi bireyler arasında ayırım yapmadan yönetimi sağlamalıdır. Çokkültürlü okul yönetimi ile ilgili çeşitli görüşler olsa da temelde benzer mantıkla yönetim şekli belirlenmiştir. Gay'e (1994) göre okul yönetimi için;

- Yöneticiler farklı düşünce, inanç ve değerlerin de var olduğunu kabul etmesi ve kendi düşüncelerini başkalarına kabul ettirmeye çalışmaması gerekir.
- Kültürün öğrenme ve öğretmeye etki ettiğini yöneticilerin kabul etmesi ve buna göre eğitim programlarını takip etmesi gerekir.
- Yöneticiler programların içeriklerini çokkültürlü bir şekle getirmesi gerekir.

- Öğrencilere sosyal beceriler ve akademik başarının katılmasının başarılarının artmasında etkili olduğunu bilmesi gerekir.
- Çokkültürlülüğün etkili bir şekilde aktarılması için kültürel duyarlılığa sahip öğretmenlerle çalışılması gerekir.
- Öğrencilerin kendilerini ait hissetmeleri için yönetici ve öğretmenler okul çevresinin öğrencilerin kültürlerine uygun şekilde düzenlemesi gerekir.
- Yöneticiler okulda olabilecek eşitsizlikleri önlemeye çalışması gerekir.
- Kişisel ve kültürel gelişim ile akademik yeterlilik sağlamak okulların temel hedefi olmalıdır.
- Öğretmenler ve yöneticiler tarafından öğrencilerin farklılıklarının olduğu kabul edilerek eğitim öğretim planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Çokkültürlü eğitim yapılabilmesi için yöneticilerin çokkültürlü eğitime hâkim olup okul yönetimini ona göre uygulaması gerekmektedir. Bir sonraki gerekliliğe bakılacak olursa öğretmen özellikleri söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim yapılması için en önemli unsur öğretmenin çokkültürlülüğe hâkimiyetidir. Öğretmen karşısındaki kişinin farklılıklarına saygı duyarak, eleştirmeden, düşüncelere önem vererek eğitimini gerçekleştirmelidir. Aksi takdirde farklılıklara saygı duymayan öğretmenin öğrencilerinin de başkalarına saygı duymasını bekleyemeyiz. Bu sebeple çokkültürlü eğitim öğretim yapılacak bir okulda öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Öğretmen öğrencilerini din, dil, ırk, sosyal statü, cinsiyet gibi alanlarda ayırmaması gerekmektedir. Bu ayrımların yapılmadığı barışçıl ve adil bir ortamda saygının ön planda tutulduğu huzurlu bir eğitim ortamı sağlamak mümkündür. Çokkültürlü bir öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı ve öğrencilerinin kültürel özellikleri, ihtiyaçları, istekleri ve beklentilerinin farklı olacağını bilincinde olmalıdır (Sellers, Roberts, Giovanetto, Friedrich ve Hammargren 2007). Öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı ve öğrencilerle iletişimine dikkat etmelidir. Farklı kültüre ait olan bir öğrenci için o kültürü bilmeli ve derslerine dâhil etmelidir. Farklı kültürlerden, dillerden, dinlerden derslerinde öğrencilerine bahsederek

bütün öğrencilerin o kültürleri, dilleri, dinleri tanımlarını sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin de çokkültürlülüğe hâkimiyetleri, ilgileri ve farkındalıkları artacaktır. Ayrıca çokkültürlü bir öğretmen öğrencilerin arasındaki iletişime de dikkat ederek dışlayıcı, yargılayıcı, baskılayıcı söylemlerin olmaması yönünde öğrencilere yol göstermelidir. Çokkültürlü eğitim yapan bir öğretmen öğrencilerin ne şekilde, hangi hızda öğrendiklerinin de farkındadır. Böylece öğrencilerin farklılıklarına göre ders işleyişini hazırlar ve materyal seçimine dikkat eder. Aynı zamanda farklılıklara göre ödevlendirme ve değerlendirmelerde bulunur.

Öğretmeler sadece içerisinde bulunduğu topluma yönelik değil farklı toplumlara yönelik de içerik hazırlayıp sunarlarsa öğrencilerin kazanımları, farklılıkları öğrenmeleri daha kolay ve anlamlı olacaktır. Öğrencilerin kültürel kısıtlamalardan uzaklaşarak hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri anlayıp kabullenmesi çokkültürlü eğitim sayesinde olacaktır. Çok kültürlü eğitimde amaç öğrencilerin aktif kişiler olmasıdır ve bu amaçla eğitimlere yön verilmektedir. Bazı düşüncelere göre çokkültürlü eğitim ülkeyi bölmektedir fakat bu düşüncenin aksine ülkeyi birleştirmeyi hedeflemektedir ve “hepimiz birimiz” fikrini benimsemektedir. Bu fikir bütün öğeleri barındırarak din, dil, ırk, kültürel çeşitliliği de kapsayacak şekilde olması gerekir. 1960’lardan sonra çokkültürlü eğitime verilen önem artarak bu eğitim sistemi başarı kazanmıştır. Ayrıca okul kitaplarında da çokkültürlülük yerini almıştır. Zaman geçtikçe bölgelerdeki göçler artmış bu da o bölgede dil, din, ırk gibi çeşitliliklerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu artış da eğitimde çokkültürlülüğün gerekliliğini artırmıştır (Banks, 1994).

Banks’e (1991; akt. Taylor ve Quintane, 2003) göre çokkültürlü öğretmen üç düzeyde olmalıdır. Bunlar; kişisel düzey, sınıf düzeyi ve kurum/okul düzeyidir. Öğretmen ilk olarak kendi kültürünü bilerek kültürünü araştırması ve öğrenmesi gerekmektedir ve bu kişisel düzeydir. Azınlık olan öğrencileri sınıf içerisinde baskın olan toplum içerisindekiler ve diğerleri olarak görmeme, bütün öğrenciler ile iletişimde olarak öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirme, öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyarak bunu öğretimin

içerisine yerleştirme, sınıf kültürünün oluşturulmasının önemini ve öğretme etkisini kavrama, öğrencilerin farklılıklara ve farklı kültürlere saygı duymasını sağlamayarak çokkültürlü öğretim programı ve yöntemleri kullanma sınıf düzeyindeki yeterliliklerdir. Son olarak kurum/okul düzeyindeki yeterliliklere bakılacak olursa oluşturulan çokkültürlü ortamlarda uygulanabilecek politikalar oluşturma, çokkültürlülüğün dâhil edildiği görevler oluşturma, çokkültürlü eğitim için maddi destek sağlamak bu düzeyde yer almaktadır.

Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (NCATE), kültüre duyarlı olarak öğretmenlerin eğitiminin önemini vurgulamaktadır. NCATE, çeşitliliği “etnik köken, ırk, sosyoekonomik durum, cinsiyet, istisnalar, dil, din, cinsel yönelim ve coğrafi alana dayalı insan ve birey grupları arasındaki farklılıklar” olarak tanımlar ve farklı öğrencilerle deneyimler sunan temel standartlardan birini kabul eder (Gürsoy ve Salgur 2015). Ayrıca, bazı öğrenciler için 'Nerelisin?' veya 'Uyruğunuz nedir?' gibi basit sorular bazı okullarda cevaplanması çok zor sorular olabilir. Bu tür öğrencilerin farklı milletlerden, kültürlerden, dillerden ve hatta farklı dinlere mensup ebeveynleri olabilir (Gürsoy ve Salgur 2015). Öğretmen özelliklerine kısaca bakılacak olursa öğretmenler;

- Farklılıklara saygı duymalıdır.
- Öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmamalıdır.
- Öğrencileri toplumda yer alan farklılıklar ile ilgili bilgilendirmelidir.
- Dersteki konuları çokkültürlülük çerçevesinde düzenlemeli ve dahil etmelidir.
- Öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik etmeli, farklılıklara saygı duyarak farklılıklara sahip olan kişileri dışlamamaya yönlendirmelidir.
- Öğrenciler için yaptığı aktivitelerde çokkültürlülüğe karşı olan farkındalıklarını artırmaya yönelik olmasını sağlamalıdır.

Çokkültürlü eğitimde önemli olan diğer unsur ise sınıf yönetimidir. Sınıf yönetiminin iyi olduğu sınıflarda öğrenme daha etkili ve kalıcı gerçekleşmektedir. Ayrıca öğrenmenin dışında öğrenciler arasındaki iletişim becerileri, akran etkileşimi, empati yeteneği gibi alanlarda da daha bilinçli öğrenciler yetişmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi olmadığında ise

öğrenciler istenilen akademik ve sosyal becerilere ulaşamazlar. Teknikler, yöntemler ve stratejilerin tamamı etkili, olumlu ve verimli bir sınıf yönetimi için gereken unsurlardır (Ekşi, 2020). Bahsedilen unsurlar bir bütün olarak yerine getirildiğinde etkili bir sınıf yönetimi yapılmış olur. Sınıf ortamı öğrenciyi hem akademik açıdan hem de davranış açısından etkilemektedir. Öğrenciler sınıf yönetiminin iyi olduğu sınıflarda iki açıdan da gelişim ve ilerleme sağlamaktadır. Başarılı olan bu sınıf yönetimi eğitimi, okulu ve hatta toplumu etkilemektedir (Ekşi, 2020). Derse getirilen materyallerin takibi, öğrencilerin akademik gelişimleri, davranışlarının takibi, problemlerin belirlenerek çözüme ulaştırılması ve problemlerin belirlenmesi, olumlu bir sınıf ortamı oluşturulması, öğretmenin öğrencilerini tanıyarak ihtiyaçlarını belirlemesi gibi unsurlarda sistematik bir yönetim şekli olarak tanımlanmıştır (Terzi, 2002).

Çokkültürlü sınıf yönetiminde ise çokkültürlülüğün gerekliliklerinin sınıf yönetimiyle bütünleştirilmesidir. Çokkültürlü sınıf yönetiminin olduğu sınıflardaki öğrenciler farklılıkları bilen, empati yapabilen, farklı görüşlere saygı duyan, düşünceli, adil, hakları gözetken, sosyal ve iletişim becerileri güçlü öğrenciler yetişmektedir. Bu şekilde eğitim almış bir öğrenci toplumda aktif olarak yer almaktadır. Böyle bir sınıf ortamının olabilmesi için çokkültürlü müfredat ve pedagojik uygulamaların yapılması ve öğrencilere eşit fırsat tanınması ile mümkün olmaktadır (Ding, 2003). Bahsedilen çokkültürlü sınıf ortamının oluşturulması ve sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için en büyük etken öğretmendir. Öncelikli olarak öğretmenin çokkültürlü eğitime hâkim olması ve bu hâkimiyetin sınıf yönetimine de uygulanması gerekmektedir.

Çokkültürlü eğitimin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için etkili bir okul ve sınıf yönetimi gerekmektedir. Okul çalışanlarının tutum, davranış ve düşünceleri, uygulanan müfredat, kullanılan materyaller, ölçme değerlendirme yöntemleri, ders programları ve okul kültürü çokkültürlü eğitim ortamını etkilemektedir. Dersteki materyaller ve müfredat etkin bir çokkültürlü eğitim için önem arz etmektedir. Banks'e (1993a) göre çokkültürlü eğitimin uygulanmasının mümkün olması için öğrenme ve öğretme yöntemlerinde, sınıf içi

ve dışı davranışlarda, bakış açılarında, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışlarında, okul kurallarında, kültüründe ve okulların hedeflerinde, müfredatta, öğretim materyallerinde değişiklikler olmalıdır. Öğretmenler kullandıkları yöntemleri, ders içeriklerini, anlatımlarını, verilen örneklerini çokkültürlü eğitime göre değiştirmelidir. Bu sayede çokkültürlü ve etkili bir eğitim yapılabilir. Bu sayede öğrenciler farklılıklarını daha rahat dile getirebilir, sınıf etkinliklerine aktif katılabilir ve bütün bu farklılıklara saygılı bireyler olurlar. Çokkültürlü bir eğitim programında kullanılan materyaller ve öğretmenlerin pozitif davranışları sayesinde öğrenciler başkalarının farklılıklarına hoşgörülü olur, kendi kültürlerini tanır, toplumların farklılık ve benzerliklerini ayırt edebilir ve farklı olan kişi, durum ve olaya karşı önyargıları azalır (Arslan, 2009). Farklı kültürdeki öğrenciler için materyal seçimi ve geliştirilmesi ve buna uygun hazırlanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri çokkültürlü eğitimdeki eksiklerin ortadan kaldırılması için önemlidir (Ekşi, 2020). Bütün bunlar yapıldığında çokkültürlü eğitim sayesinde farklı etnik gruplara ait olan öğrenciler akademik olarak daha başarılı, okuma, yazma, matematik gibi alanlara daha hâkim olurlar (Kaya, 2013). Ayrıca öğrenciler kendi kültürlerinden verilen örneklerle hâkim oldukları gibi farklı kültürde yaşanan örneklerle de hâkim olur ve kıyaslama yaparak kritik düşünme becerileri, problem çözme becerileri kazanırlar. Çokkültürlü eğitim uygulamalarında ilk koşulu olarak fırsat eşitliği sağlanması olduğunu vurgulayan Cırık (2008) farklı kültürlere de uygun materyal ve yöntemlerin kullanılması ve eğitim programlarının yeniden şekillendirilmesi gerektiğini tarihi kültürü de göz önünde bulundurarak öğrenme ortamında cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm öğrenciler için adaletli ve eşit olunması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunların olabilmesi için çokkültürlülük programa ek olarak değil programın temel yapısını çokkültürlü bir program olarak bütünlük sağlayacak şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir (Cırık 2008).

Ders yöntemleri ve teknikleri çokkültürlü eğitime uygun şekilde hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme de çokkültürlü eğitime uygun hale getirilmelidir. Öğretmenler ölçme değerlendirme yaparken öğrencilerin farklılıklarını göz önünde

bulundurulmalıdır. Her öğrencinin kendini ifade etme şekli farklı olduğu gibi ölçme alanında da kendilerini farklı şekillerde ifade edebilirler. Örneğin, bir öğrenci sözel olarak kendini daha net bir şekilde ifade edebiliyorken bir başka öğrenci yazılı olarak daha net bir şekilde ifade edebilir. Öğretmenlerin klasik tarzda her öğrenciye aynı şekilde uyguladıkları kâğıt kalem sınavlar yerine rol yapma, sunum, gözlem, görsel materyaller, ürün dosyası gibi ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmaları her öğrenciye kendini ifade etme açısından fırsat sunmaktadır. Ayrıca değerlendirme sırasında öğretmenler öğrencilerin öğrenme, grup çalışması, katılım, akran etkileşimi süreçlerini de gözlemlemelidir. Bütün olarak bakıldığında okul yönetimi, sınıf yönetimi, öğretmenlerin çokkültürlülüğe hâkimiyetleri, ders araç gereç materyaller, ölçme değerlendirme yaklaşımları, yöntem ve teknikler etkili bir çokkültürlü eğitim için oldukça önemli bir yere sahiptir.

Çokkültürlü Fen Bilimleri Eğitimi

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ve bu farklılıklara saygı duyarak uygun öğrenme ortamında öğrencilere etkili ve eşit öğrenme ortamlarının sağlanması önemlidir. Bunun olabilmesi için hem öğretmenlerin hem öğrencilerin farklı kültürlere mensup olduklarını ve farklı kültürel, sosyal geçmişlerinin olduğunu anlamaları ve bireysel farklılıklara saygı duyarak bunu dikkate almaları için farkındalığa ulaşmaları gerekmektedir. Çokkültürlü bir sınıf ortamı oluşturulabilmesi için ise öğrenme stratejileri, öğrenme fırsatı ve iş birliği üç ana bileşeni oluşturmaktadır ve bu bileşenlerin dikkate alınması gerekmektedir (Batı ve Çalışkan, 2020). Etkili bir çokkültürlü fen öğrenimi ve öğretimi yapabilmek için de çokkültürlü sınıf ortamı bileşenlerinin ortaya koyulması ve fen bilimleri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilere nitelikli bilimi öğrenmeleri açısından uygun ortam ve fırsat sunmayı hedef alan araştırma alanı çokkültürlü fen eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Atwater ve Riley, 1993; Luft, Bragg, ve Peters, 1999). Fen bilimleri eğitimcileri kaliteli bilim için fırsat sunma fikrine katılırsalar da sınıfta ne tür çalışmalar yapılması gerektiği konusunda farklı

görüşler oraya çıkmaktadır. Fen derslerinde adalet ve adil fen eğitiminin değer kazanması oldukça önemlidir (Atwater 1996). Ayrıca sınıfta konular hakkında konuşulurken bütün çocukların fikirleri öğretmenler tarafından takdir edilmeli ve öğrenciler teşvik edilmelidir (Matthews 1998). Stanley ve Brickhouse (1994) göre bilimin tarihsel ve sosyal yönlerine de vurgu yapmak farklı kültürden öğrencilerin bilimi daha iyi anlama ve kendilerini özdeşleştirebilmeleri açısından önemlidir. Örneğin sınıfta bilim insanların geçmişlerinden, kültürlerinden, yaşam şekillerinden, düşünce farklılıklarından bahsedilebilir ve bu konuda öğrencilerden de görüşleri alınabilir. Böylece bilimde de farklılıkların, görüş ayrılıklarının, farklı yaşam şekillerinin de etkili olduğunu fakat bu farklılıkların onları ayırmadığı aksine yeni buluşlar, icatlar ortaya çıkardığının vurgusu yapılabilir. Bilim adamları, bilim tarihçileri ve bilim felsefecileri arasında ortak bir bilimin doğasına dair tanım olmamasına rağmen (Lederman ve Antink, 2013), genel olarak bilim epistemolojisine, bilmenin bir yolu olarak bilime veya bilimin özüne ilişkin değerler ve inançlar olarak tanımlanabilir (Akerson, Morrison ve Mcduffie, 2006; Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Matthews, 1998).

Salter ve Atkins (2013) bilimin doğasının öğretimini “Bilim nedir?” ve “Bilimsel bilginin doğası nedir?” sorularına verilen cevapların verilme süreci olarak tanımlamıştır. Çokkültürlü öğrenme ve öğretme ortamlarının sağlanabilmesi için bilimin doğasını anlamak önemlidir. Bilimin doğasını anlayarak derslere entegre ederek çokkültürlü fen bilimleri eğitimi gerçekleştirilebilir. Bilim insanları arasında da bilim ve bilimsel kavramlar açısından farklılıklar ve farklı tanımlar yapılabilir ve farklı teoriler geliştirilebilir. Öğrenciler bu farklı düşünce ve fikirlere bakarak çokkültürlülüğün etkilerini görebilirler. Bu farklılıkları daha net anlamak için drama, rol oyunları gibi etkinlikler ile o kişinin farklı düşünceleri hakkında empati yaparak anlamaya çalışabilirler. Örneğin, Marie Curie'nin hayat hikâyesini ve polonyum ve radyoaktivite deneylerini araştırma sürecini incelerken öğretmenler, Marie Curie'nin bir bilim insanı olarak kadın olmanın sorunlarını, toplumda adeta bir anne ve eş rolleri olarak ele aldığı günlükler hazırlayabilirler. Öğrenciler rol

oyunları sayesinde empati becerilerini geliştirebilir, kendilerini Marie Curie ve bilime ve topluma bakış açısı olarak görürler (Batı ve Çalışkan, 2020).

Bilim eğitimcileri, farklı geçmişlerden gelen çocukların katkılarına ve benzersizliğine değer verir. Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği (NSTA) üyeleri, bir ülkenin refahının nihayetinde tüm insanların üretkenliğine bağlı olduğunun farkındadır. Küresel, çok kültürlü toplumumuzda birçok kurum ve kuruluş, çeşitlilik içinde birliğin geliştiği ortamların oluşturulmasında önemli roller oynamaktadır. NSTA üyeleri fen okuryazarlığının fen eğitimi kurumlarının ve ajanslarının ana hedefi olması gerektiğine inanmaktadır. Tüm çocukların bilimde öğrenip başarılı olabileceğine ve ulusumuzun tüm çocukların zihinlerini geliştirmesi ve bunun için kaynakları sağlaması gerektiğine inanılmaktadır.

Fen eğitiminde uluslararası bir kabul ve geçerlilik sağlanmak isteniyorsa, NSTA tüm öğrencilere fen öğretimi sağlamak için gerekli kaynakları aramak amacıyla diğer profesyonel kuruluşlar, kurumlar, şirketler ve ajanslarla birlikte çalışmalıdır. Bunun başarılması için NSTA aşağıdaki ilkelere bağlı kalır:

- Okullar, tüm çocukları akademik, fiziksel ve olumlu bir benlik kavramı geliştirme konusunda besleyen fen eğitimi programları sağlamalıdır;
- Tüm kültürlerden çocuklar, başarıyı artıran ve demokratik toplumda başarılı katılımcılar olmaları için gerekli bilgi ve fırsatları sağlayan kaliteli fen eğitimi deneyimlerine eşit erişime sahip olmalıdır;
- Müfredat içeriği, birçok kültürün katkılarını bilim bilgisine dahil edilmelidir;
- Fen bilimleri öğretmenleri, kültürel olarak ilişkili öğrenme ve öğretim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunları kullanmalı;
- Fen bilimleri öğretmenleri, kültürel açıdan farklı çocukları bilim, teknoloji ve mühendislik kariyer fırsatlarına dâhil etme sorumluluğuna sahip olmalı; ve

- Tüm çocuklarla kullanılmak üzere seçilen öğretim stratejileri, öğrencilerin kendi kültürlerine dayalı olarak getirdikleri farklılıkları tanımalı ve saygı göstermelidir (NSTA, 2020).

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada ortaokulda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin yeterlilik düzeyleri ve eğitim algıları incelenmiştir ve araştırma karma yöntemin açıklayıcı desenine (explanatory design) uygun olarak tasarlanmıştır (Plano Clark, & Creswell, 2015). Bu desende öncelikle nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi sonrasında ise nitel veriler ile ayrıntılı olarak incelenmesi adımları izlenir. Karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılmasını içerir. Karma yöntem araştırması güçlü yönler içermektedir. Değişkenler arasındaki ilişkileri netleştirmek ve açıklamak karma yöntemin güçlü bir yönüdür. Ayrıca karma yöntem araştırması değişken arasındaki ilişkileri derinleştirmeye de yardımcı olmaktadır. Bu durumda, bir ilgi alanındaki önemli değişkenleri tanımlamak için nitel yöntemler kullanılabilir (Fraenkel, 1993). Var olan olgu hakkında derin ve bütüncül bir yaklaşımla bilgi sağlanması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Cresswell, 2003). Çalışmalarda kullanılan nitel araştırma için konunun derinlemesine araştırılarak var olan olgunun anlamları anlaşılmalı ve yorumlanmaya çalışılır (Denzin & Lincoln, 1998). Yaşanılan olaylar ve olgular nesnelleştirilip gözlem yapılabilecek duruma getirildiğinde, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir olduğunda nicel araştırma olmaktadır. Nicel araştırmada amaç, bireylerin toplum içindeki davranışlarını gözlemlemek ve deney yolu ile objektif bir şekilde ölçmek ve sayılarla açıklamaktır (Fraenkel, 1993). Çokkültürlü eğitim hakkındaki yeterlilik ve algıların düzeyi ile bu düzeyle ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. Çokkültürlü eğitime ilişkin görüşler ise açık uçlu sorular ile toplanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, araştırma kapsamındaki aynı özelliklere sahip olan kişilerin/birimlerin/grupların tamamı olarak tanımlanmaktadır. Örneklem ise, evrenden seçilmiş olan yansız bir temsilci, birey veya objeler topluluğu olarak tanımlanır

(Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Örneklemeden elde edilen istatistikler evren ile ilgili tahminde bulunulmasını sağladığı için örneklem evreni temsil edici olmalıdır. Yansız bir örneklem seçmek amacıyla evrendeki her üyenin örnekleme seçilme şansının eşit ve bağımsız olması gerekir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu çalışmada ulaşabildiğimiz fen bilimleri öğretmenleri örnekleme yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi (convenient sampling) olarak belirlenmiştir. Ulaşabilen fen bilimleri öğretmenleri ve ardından kartopu tekniği ile elde edilen yeni katılımcılar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu grubun tüm üyelerini ifade eden, sonuçları genellediğimiz daha büyük grup olan Türkiye'deki fen bilimleri öğretmenleri ise evreni oluşturmaktadır. Bu çalışma için oluşturulan evren erişilebilir evrendir. Seçilen örneklem dâhilinde evren parametresi ile ilgili tahminlerde bulunulacaktır. Çalışma kapsamında Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği için 200-250 kişiye ulaşılması beklenmekteydi ve çalışmaya 204 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %77,9'u kadın, %22,1'i erkektir. Öğretmenlerin etnik kökenlerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğu Türklerden oluşmakta olup Kürt, Arap, Arnavut, Ermeni, Gürcü, Laz, Rum, Zaza, Çerkez bireyler bulunmaktadır. Katılımcıların etnik kökenleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında katılımcı sayısı en fazla olan grup 28-33 yaş aralığı oluşturmaktadır. Farklı yaş aralıklarından katılımcılar mevcuttur. Yani katılımcı yaşları farklılık göstermektedir. Doktora, yüksek lisans ve lisans mezunu katılımcılar vardır, bu da eğitim durumlarının farklı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin toplam görev yılına bakıldığında 60 katılımcı 0-5 yıl, 63 katılımcı 6-11 yıl, 39 katılımcı 12-17 yıl, 30 katılımcı 18-23 yıl, 11 katılımcı 24-29 yıl, 1 katılımcı 30 ve üzeri yıl çalışmıştır. Katılımcıların deneyim sürelerinde de farklılık mevcuttur. Öğretmenlerin %48'i devlet okullarında, %52'si özel okullarda çalışmaktadır ve çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim bölgelerine bakıldığında, kasaba/belde, köy/kırsal, ilçe merkezi ve şehir merkezinde olarak farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştığı illere bakıldığında İstanbul, Ankara ve Mersin en çok katılımın olduğu illerdir. Bu illeri takiben Batman, İzmir, Hatay, Diyarbakır, Bursa, Kayseri, Konya, Kırşehir, Antalya, Kırıkkale, Afyonkarahisar,

Ağrı, Düzce, Gaziantep, Malatya, Nevşehir, Balıkesir, Denizli, Elazığ, Kahramanmaraş, Karabük, Karaman, Kastamonu, Mardin, Ordu, Sakarya, Siirt, Uşak, Çorum, Şanlıurfa ve Şırnak'ta çalışmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları illerde farklılık göstermektedir. Görüşme formu araştırmaya katılan 204 kişi içerisinde seçilen 10 kişiye uygulanmıştır. Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenleri 26 ile 60 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaşları birbirinden farklıdır. Katılımcıların etnik kökeni Türk'tür. 5 katılımcı lisans, 4 katılımcı yüksek lisans mezunu ve 1 katılımcıda doktora eğitimine devam etmektedir. Katılımcıların eğitim durumları da farklılık göstermektedir. 8 öğretmen ortaokul seviyesinde öğrenciler ile, 2 öğretmen lise ve ortaokul öğrencileri ile çalışmaktadır. Öğretmenler genel olarak ortaokul seviyesinde çalışmaktadır. 5 katılımcı devlette diğer 5 katılımcı ise özel okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü de farklılık göstermektedir. Katılımcılar 1,5 yıl ile 40 yıl arasında deneyime sahiptir. Katılımcıların deneyim süreleri farklılık göstermektedir. 8 öğretmen şehir merkezinde, 2 öğretmen ise ilçe merkezinde çalışmaktadır. 5 öğretmen yabancı öğrenciler ile çalışmış olup 4 ay ile 4 yıl arasında çalışma süresi mevcuttur. Diğer 5 öğretmen ise yabancı öğrenciler ile çalışmamıştır. Katılımcıların %50'si yabancı öğrenciler ile çalışmış, %50'si ise çalışmamıştır yani yabancı öğrencilerle çalışma durumu da farklılık göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasında araştırmacı ulaşabildiği öğretmenlerden verileri toplamıştır. Dört aylık veri toplama süreci sonunda ölçeğin uygulaması durdurulmuş, araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Ayrıca çokkültürlü eğitim algı ölçeği ve kültürel yeterlilik ölçeklerinin uygulanmasından sonra fen bilimleri öğretmenleri ile çokkültürlülüğe ilişkin bilgilerini ve görüşlerinin sorgulandığı görüşme formları uygulanmıştır. Uygulama için öncelikle Hacettepe Etik Kurulundan izin alınmış ve öğretmenlere çalışmanın amacı belirtildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Veri toplamak için kullanılan ölçekler öğretmenlere online şekilde ulaştırılmıştır. Kullanılacak olan iki ölçek katılımcılara birlikte verilmiştir. Araştırmacılar tarafından seçilecek olan yarı

yapılandırılmış görüşme yapılan gruba dahil olan katılımcılarla görüşmeler online ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir ve kaydedilmiştir. Bu yöntem ile araştırmacı net olmayan kısımları sorularıyla açıklığa kavuşturabilir veya önemli gördüğü cevapları genişletmek için sorular sorabilir. Yapılan görüşmeler kayıt cihazı ile ses kaydına alınmıştır ve internet erişimi olmayan harici bir bellekte 2 sene depolanacaktır. 2 sene sonunda veriler bellekten silinecektir. Yapılan bu çalışmada amaç katılımcılara anlatıldıktan sonra gönüllülük esas alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemi seçilmiş ve daha önce kullanılan ölçekler taranmıştır ve ulaşılabilen ölçekler incelenmiştir. Ölçekleri kullanmak ve düzenlemek için gerekli izinler ölçekleri geliştiren kişilerden alındıktan sonra kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği

Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve farkındalıklarını tespit etmek için Marangoz, G. (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği” (Ek-A) incelenmiş ve araştırma konusuna en uygun ölçek olduğuna karar verilmiştir. İlgili kişiden gerekli izinler alınarak bu ölçek çalışmada kullanılmıştır. Bu araştırmanın pilot çalışması Marangoz (2014) tarafından 140 kişiye uygulanarak yapılmıştır. Marangoz tarafından daha önce hazırlanan ölçek ve açık uçlu sorularda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dönütleri ile eğitim alanında doktorasını yapmış beş uzman görüşü ışığında düzenlemeler yapılarak ölçeğe son şekil verilmiştir. Marangoz (2014) tarafından yapılan araştırma kapsamında hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü genel bilgiler başlığını taşımaktadır. Bu bölümde katılımcılardan cinsiyet, etnik köken, yaş, eğitim durumu, çalışılan kurumdaki pozisyon ve çalışma süresi

istenmiştir. İkinci bölümde ise “Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçekte 20 madde mevcuttur. İlk 20 madde Beşli Likert tipli bu ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak derecelendirilmiştir. Ayrıca katılımcılara Çokkültürlü Eğitim ile ilgili iki tane açık uçlu soru sorulmuştur. Marangoz (2014) tarafından “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeğinin” güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı 0,90 olarak bulunmuştur. Elde edilen 0.90 katsayısı ölçeğin çokkültürlü eğitime ilişkin algıyı ölçme konusunda çok güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Marangoz, 2014). Marangoz (2014) tarafından “Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliliği, 420 öğretmenden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile belirlenmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi uygulanmıştır ve KMO katsayısı 0.95 bulunmuştur (Marangoz, 2014). Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekteki 20 maddenin tek boyutu için varyansın %44’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Marangoz (2014) tarafından yapılan analizler sonucunda Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. Bu araştırma için Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeğinin geneline ilişkin güvenilirlik analizi tekrar edilmiş ve hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.796$ olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Marangoz tarafından geliştirilen bu ölçek bu çalışmada çalışmaya katılan 204 kişiye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğu kadın, diğerleri erkektir. Öğretmenlerin etnik kökenlerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğu Türklerden oluşmakta olup Kürt, Arap, Arnavut, Ermeni, Gürcü, Laz, Rum, Zaza, Çerkez bireyler bulunmaktadır. Katılımcıların etnik kökenleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında farklılıklar mevcuttur. Doktora, yüksek lisans ve lisans mezunu katılımcılar vardır, bu da eğitim durumlarının farklı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin toplam görev yılına bakıldığında farklılıklar mevcuttur yani katılımcıların deneyim süreleri birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü

devlet ve özel olarak farklılaşmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim bölgelerine bakıldığında, kasaba/belde, köy/kırsal, ilçe merkezi ve şehir merkezinde olarak farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştığı illere bakıldığında hemen hemen Türkiye'nin çoğu ilinden katılımcılar mevcut olduğu için çalıştıkları illerde farklılık göstermektedir.

Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği

Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin yeterliliklerini tespit etmek için Çiftçi (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” (Ek-B) kullanılmıştır. Çiftçi (2015) tarafından araştırma verilerini toplamak için iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin ilk kısmında kişisel bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden oluşan yedi soru vardır. Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, etnik kökenleri, anadilleri, mezun oldukları eğitim kurumu, görev yaptıkları okul türü ve branşlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin yeterliliğine ait veriler, araştırma kapsamında Çiftçi (2015) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile toplanmıştır (Ek F). Ölçek geliştirme sürecinde, araştırma kapsamında önerilen modelin, sadece “kültürel yeterlik bileşenleri” boyutu temel alınmıştır (Çiftçi, 2015). 58 maddeden oluşan ilk ölçek, öncelikle madde anlaşılabilirliğini test etmek üzere, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programına devam eden 12 öğretmene uygulanmıştır (Çiftçi, 2015). Çiftçi (2015) tarafından öğretmenlerden öncelikle ölçeği cevaplamaları istenmiş, daha sonra da her bir madde ile ilgili görüşleri alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin 6 maddesi çıkarılmış ve madde anlaşılabilirliği ile ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, ölçek bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiştir (Çiftçi, 2015). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin, ölçülmek istenen özelliğe uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenilen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla, Çiftçi (2015) tarafından “Lawshe Tekniği” uygulanmıştır. Bu amaçla eğitim ve ölçme değerlendirme alanında çalışan toplam 18 uzmanın görüşüne başvurulmuştur ve ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi 0,93 olarak

hesaplanmıştır (Çiftçi, 2015). Bu araştırma için Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeğinin geneline ilişkin güvenilirlik analizi tekrar edilmiş ve hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.855$ olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çiftçi tarafından geliştirilen bu ölçek bu çalışmada çalışmaya katılan 204 kişiye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinde belirtildiği gibi araştırmaya katılanların çoğu kadın, diğerleri erkek olup katılımcıların çoğunluğu Türklerden oluşmaktadır. Aynı zamanda farklı kültürlerden bireylerde araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların yaş aralıkları, eğitim durumları, toplam görev yılları ve deneyim süreleri de farklılık göstermekte olup bu farklılıkların yansıması verilen sorular ile tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çalıştıkları okul türü devlet ve özel olarak farklılaşmaktadır ve bu okulların bulunduğu bölgelerine bakıldığında, kasaba/belde, köy/kırsal, ilçe merkezi ve şehir merkezinde olarak farklılık göstermektedir. Son olarak katılımcıların çalıştığı illerde farklılık göstermekte olup hemen hemen Türkiye'nin çoğu ilinden katılımcılar mevcuttur. Bu verilere ve analiz sonuçlarına bakıldığında farklılıkları olan bireylerin ölçeklere farklı cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Görüşme Formu

Kullanılan iki ölçeğe ek olarak çalışmada nitel verilerin toplanması için fen bilimleri öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini tespit etmek için Uyanık, H. (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Görüşme Formu" (Ek-C) incelenmiş ve araştırma konusuna en uygun form olduğuna karar verilmiştir. İlgili kişiden gerekli izinler alınarak görüşme formu çalışmada kullanılmıştır. Bu görüşme formu fen bilimleri alanına uygun olarak tekrar düzenlenip katılımcılara uygulanmıştır. Uyanık (2015) görüşme sorularını Banks'in dört aşamalı çokkültürlü yaklaşımındaki dönüşüm yaklaşımının barındırdığı basamakları göz önünde bulundurarak hazırlamıştır. Bu basamaklar bilme, duyumsama, dönüşüm ve harekete geçmedir (Uyanık, 2015). Sorular hazırlanırken Antalya ilinde görev yapan 66 katılımcıdan sosyo-ekonomik düzeyleri, yaşları, meslekteki çalışma yılları açısından benzerlik gösteren

fakat farklı illerden ve kültürlerden gelmiş olmalarına dikkat edilerek Uyanık (2015) tarafından 6 kişi seçilmiştir ve yapılan görüşmeler 40 dakika sürmüştür. Uyanık (2015) tarafından bu ön görüşme ve veriler dikkate alınarak benzer olan, açık olmayan görüşme soruları elenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu son haline ulaştırılmıştır ve daha sonra katılımcılara soruların yapısı ve içeriği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Düzenlenmiş sorular hakkında Uyanık (2015) tarafında bir öğretim üyesinin uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu ilk olarak cinsiyet, yaş eğitim geçmişi, öğretmenlik geçmişi gibi kişisel bilgileri içermektedir. Sonraki kısımda çokkültürlü eğitim ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorular ulaşılabilen ve araştırmaya katılmak isteyen fen bilimleri öğretmenlerine araştırmacı tarafından yöneltilmiştir.

Uyanık tarafından geliştirilen görüşme formu bu araştırmada çalışmaya katılan 10 kişiye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşları birbirinden farklıdır. Katılımcıların etnik kökeni Türk'tür. Katılımcıların eğitim durumları da farklılık göstermektedir. Öğretmenler genel olarak ortaokul seviyesinde çalışmaktadır fakat çalıştıkları okul türü ile deneyim süreleri ve çalıştıkları yerler farklılık göstermektedir. Katılımcıların %50'si yabancı öğrenciler ile çalışmış, %50'si ise çalışmamıştır yani yabancı öğrencilerle çalışma durumu da farklılık göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında nicel verilerin toplanması için kullanılan ölçekler 204 katılımcıya uygulanmıştır. Anketin kişisel bilgiler bölümünde toplanan veriler bağımsız değişkenler, ölçek ve alt boyutlar ile elde edilen veriler ise bağımlı değişkenler olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin testlerden aldıkları puanların mezuniyet, yaş, deneyim demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için t-Test ve ANOVA kullanılmıştır. Birden fazla alt boyut içeren demografik özelliklerde elde edilen farkın kaynağı post-hoc testleri kullanılarak (Tukey, Bonferroni ve Scheffe) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin testlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için ise Pearson korelasyon değerleri incelenmiştir. Analize başlamadan önce veri setinin dağılımının normal olup olmadığının test edilmesi gerekir. Bu amaç doğrultusunda normallik testi uygulanmış ve verilerin dağılımları incelenmiştir. Nitel verilerin ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere anketler uygulanarak çokkültürlü eğitim algısı ve yeterlik algıları hakkında veriler toplanmıştır. Toplanan veriler JAMOVİ programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anketlerdeki kişisel bilgiler veri setinin bağımsız değişkenlerini, ölçek ve alt boyutlar ise bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır. Analizler öncesi bazı gruplar arasındaki değişkenlerdeki varyansların homojen dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için homojenlik testi (Levene's) uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının homojen dağılım gösterip göstermedikleri farklı testler ile incelenmiştir. Veri grubunun homojen dağılım göstermesi için Levene testi $p>0,05$ düzeyinde anlamlı olmalıdır. Öncelikle ANOVA testi uygulanmış ve farklılaşmanın olup olmadığına bakılmıştır. Sonrasında farklılaşma var ise bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduklarına Post-Hoc testleri ile bakılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya çeşitli okullardan 204 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, etnik köken, eğitim durumu, görev yılı, okul türü, çalışılan il ve çalışılan yerleşim bölgesi gibi demografik bilgilerinin analizi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örnekleme ait Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	45	22.1 %
	Kadın	159	77.9 %
Etnik Köken	Arap	2	1.0 %
	Arnavut	2	1.0 %
	Diğer	4	2.0 %
	Ermeni	2	1.0 %
	Gürcü	1	0.5 %
	Kürt	17	8.3 %
	Laz	1	0.5 %
	Rum	1	0.5 %
	Türk	167	81.9 %
	Zaza	4	2.0 %
Çerkez	3	1.5 %	
Yaş Aralığı	22-27	37	18.1 %
	28-33	68	33.3 %
	34-39	56	27.5 %
	40-45	29	14.2 %
	46-51	9	4.4 %
	52'nin üstü	5	2.5 %

Eğitim Durumu	Doktora	3	1.5 %
	Lisans	148	72.5 %
	Yüksek Lisans	53	26.0 %
Mesleki Deneyim	0-5	60	29.4 %
	12-17	39	19.1 %
	18-23	30	14.7 %
	24-29	11	5.4 %
	30+	1	0.5 %
	6-11	63	30.9 %
Okul Türü	Devlet okulu	98	48.0 %
	Özel okul	106	52.0 %
Okulun Bulunduğu Bölge	Kasaba / belde	9	4.4 %
	Köy / kırsal	19	9.3 %
	İlçe merkezi	44	21.6 %
	Şehir merkezi	132	64.7 %
Çalışılan Şehir	İstanbul	47	23.0 %
	Ankara	46	22.6 %
	Mersin	33	16.2 %
	Batman	9	4.4 %
	İzmir	8	3.9 %
	Hatay	7	3.4 %
	Diyarbakır	5	2.5 %
	Bursa	4	2.0 %
	Kayseri	4	2.0 %
	Konya	4	2.0 %
	Kırşehir	4	2.0 %
	Antalya	3	1.5 %
	Kırıkkale	3	1.5 %
	Afyonkarahisar	2	1.0 %

Ağrı	2	1.0 %
Düzce	2	1.0 %
Gaziantep	2	1.0 %
Malatya	2	1.0 %
Nevşehir	2	1.0 %
Balıkesir	1	0.5 %
Denizli	1	0.5 %
Elâzığ	1	0.5 %
Kahramanmaraş	1	0.5 %
Karabük	1	0.5 %
Karaman	1	0.5 %
Kastamonu	1	0.5 %
Mardin	1	0.5 %
Ordu	1	0.5 %
Sakarya	1	0.5 %
Siirt	1	0.5 %
Uşak	1	0.5 %
Çorum	1	0.5 %
Şanlıurfa	1	0.5 %
Şırnak	1	0.5 %

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %77,9'u kadın, %22,1'i erkektir. Öğretmenlerin etnik kökenlerine bakıldığında katılımcıların %89,9'u kendisini Türk, %8,9'u kendisini Kürt olarak tanımlamıştır. Diğer etnik kökenler %0,5 ile %2 arasında dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında katılımcı sayısı en fazla olan grup %33,3 ile 28-33 yaş aralığı oluşturmaktadır. %27,5 ile 34-39 yaş, %18,1 ile 22-27 yaş, %14,2 ile 40-45 yaş, %4,4 ile 46-51 yaş ve en az katılımcı sayısına sahip olan %2,5 ile 52 ve üstü yaş grubu yer almaktadır. Katılan öğretmenlerden %1,5'i doktora, %72,5'i lisans ve %26'sı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin toplam görev yılına

bakıldığında %29,4 ile 60 katılımcı 0-5 yıl, %30,9 ile 63 katılımcı 6-11 yıl, %19,1 ile 39 katılımcı 12-17 yıl, %14,7 ile 30 katılımcı 18-23 yıl, %5,4 ile 11 katılımcı 24-29 yıl, %0,5 ile 1 katılımcı 30 ve üzeri yıl çalışmıştır. Öğretmenlerin %48'i devlet okullarında, %52'si özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim bölgelerine bakıldığında, %4,4 ile 9 katılımcı kasaba/belde, %9,3 ile 19 katılımcı köy/kırsal, %21,6 ile 44 katılımcı ilçe merkezi ve %64,7 ile 132 katılımcı şehir merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı illere bakıldığında İstanbul (%23), Ankara (%22,6) ve Mersin (%16,2) en çok katılımın olduğu illerdir. Sonrasında %4,4 ile 9 katılımcı Batman, %3,9 ile 8 katılımcı İzmir, %3,4 ile 7 katılımcı Hatay, %2,5 ile 5 katılımcı Diyarbakır, %2,0 ile 4'er katılımcı Bursa, Kayseri, Konya, Kırşehir, %1,5 ile 3'er katılımcı Antalya, Kırıkkale, %1 ile 2'ser katılımcı Afyonkarahisar, Ağrı, Düzce, Gaziantep, Malatya, Nevşehir, son olarak %0,5 ile 1'er katılımcı Balıkesir, Denizli, Elazığ, Kahramanmaraş, Karabük, Karaman, Kastamonu, Mardin, Ordu, Sakarya, Siirt, Uşak, Çorum, Şanlıurfa ve Şırnak'ta çalışmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın bu kısmında Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için farklı değişkenlere göre yapılan analiz sonuçları sunulmuştur. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, okul türü, yerleşim yeri, eğitim durumu ve deneyimdir. Örneklemeye ait Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için Betimsel Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Örnekleme ait Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için Betimsel Analiz Sonuçları

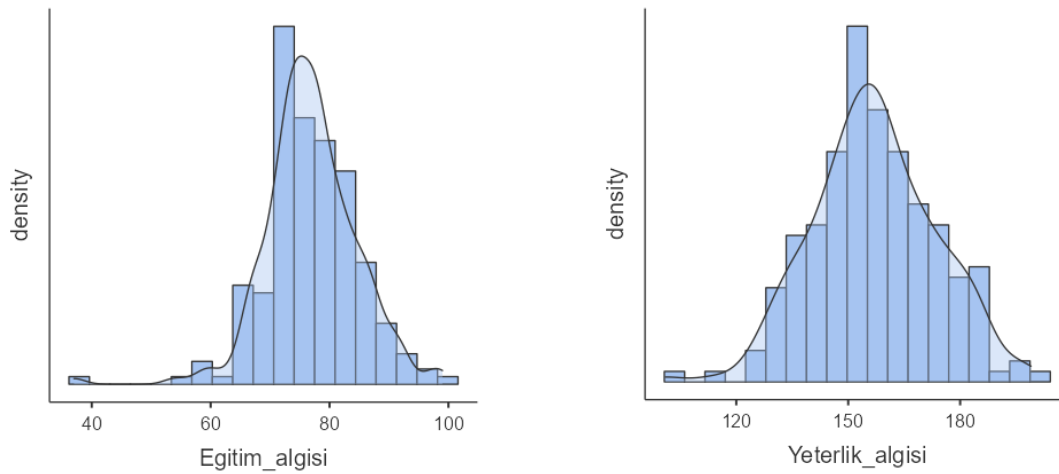
	Eğitim algısı ölçeği	Yeterlik algısı ölçeği
N	204	204
Ortalama	76.9	157
Standart sapma	7.76	16.5
Varyans	60.2	272
Minimum puan	37	101
Maksimum puan	99	199
Çarpıklık	-0.446	-0.0333
Basıklık	3.33	0.137
Shapiro-Wilk W	0.961	0.994
Shapiro-Wilk p	< .001	0.650

Uygulanan ölçekler sonucunda örnekleme ait Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre iki ölçek için de 204 kişi araştırmaya katılmıştır. Ortalama değerler Eğitim Algısı Ölçeği için 76.9, Yeterlik Algısı Ölçeği için 157 olarak hesaplanmıştır. Standart sapma değerleri ise Eğitim Algısı Ölçeği için 7,76 ve Yeterlik Algısı Ölçeği için 16,5 olarak hesaplanmıştır. Varyans değerlerine bakıldığında Eğitim Algısı Ölçeği için 60,2 olarak ve Yeterlik Algısı Ölçeği için 272 olarak hesaplanmıştır. Minimum ve maksimum puanlara bakıldığında Eğitim Algısı Ölçeği için 37 minimum, 99 maksimum Yeterlik Algısı Ölçeği için 101 minimum, 199 maksimum olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değerlerine bakıldığında 0,446 Eğitim Algısı Ölçeği için, 0,0333 Yeterlik Algısı Ölçeği için hesaplanmıştır. Bu da normal dağılım değerlerindedir. Dağılım normal dağılımdan önemli ölçüde sapmamıştır ve simetriktir. 3,33 basıklık değeri Eğitim Algısı Ölçeği için 0,137 Yeterlik Algısı Ölçeği için hesaplanmıştır. İki ölçek için normallik değerlerine bakıldığında

Eğitim Algısı Ölçeği için dağılım normal kabul edilmektedir ($p>.05$). Yeterlik Algısı Ölçeği için de için dağılım normal kabul edilmektedir ($p>.05$). Analizlere ait histogram grafikleri aşağıda verilmiştir. Bu grafiklere bakılarak ölçekler için dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir.

şekil 1

Histogram grafikleri



Analizler sonucunda dağılımların normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiş ve parametrik istatistiklerin uygulanmasına karar verilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort	SS	sd	t	p
Eğitim algısı	Kadın	159	76.7	6.95	202	-0.591	0.555
ölçeği	Erkek	45	77.5	10.2			

Tablo 3 incelendiğinde, bağımsız gruplar t test sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları cinsiyete göre değişmemektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı ölçeği puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

	Okul Türü	N	Ort	SS	sd	t	p
Eğitim algısı ölçeği	Devlet	98	76.7	8.55	202	-0.412	0.681
	Özel	106	77.1	6.99			

Tablo 4 incelendiğinde, Bağımsız Gruplar t Test sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları ile okul türü arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani devlet okulundaki öğretmenlerin ve özel okuldaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları okul türüne göre değişmemektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı ölçeği puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş aralığı	N	Ort	SS	sd1	sd2	F	p
Eğitim algısı ölçeği	22-27	37	80.7	7.07	5	28.3	3.09	0.024
	28-33	68	76.3	5.98				
	34-39	56	76.9	7.79				
	40-45	29	76.0	6.27				

46-51	9	71.0	17.72
52 üstü	5	72.6	4.83

Tablo 5 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları ile yaş aralığı arasında bazı gruplar için anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalama değerlere bakıldığında 22-27 yaş aralığı ile 46-51 yaş aralığında farklılaşma olduğu görülmektedir. Eğitim algısındaki farkların hangi yaş aralığında olduğunu belirlemek için Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 6

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Yaş Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Test Sonuçları

Yaş aralığı	Yaş aralığı	Ort. Farkı	SE	df	t	p_{tukey}	$p_{scheffe}$	$p_{bonferroni}$
22-27	- 28-33	4.36	1.54	198	2.83	0.05	0.16	0.075
	- 34-39	3.79	1.60	198	2.37	0.17	0.34	0.276
	- 40-45	4.73	1.87	198	2.53	0.11	0.27	0.180
	- 46-51	9.70	2.80	198	3.46	0.00	0.04	0.010
	- 52'NİN ÜSTÜ	8.10	3.59	198	2.25	0.21	0.40	0.376
28-33	- 34-39	0.57	1.36	198	-0.42	0.99	0.99	1.000
	- 40-45	0.37	1.67	198	0.22	1.00	1.00	1.000
	- 46-51	5.33	2.67	198	1.99	0.34	0.55	0.706
	- 52'NİN ÜSTÜ	3.73	3.49	198	1.07	0.89	0.94	1.000
34-39	- 40-45	0.94	1.72	198	0.54	0.99	0.99	1.000
	- 46-51	5.91	2.70	198	2.18	0.24	0.44	0.451

Yaş aralığı	Yaş aralığı	Ort. Farkı	SE	df	t	p _{Tukey}	p _{Scheffe}	p _{Bonferroni}
	- 52'NİN ÜSTÜ	4.31	3.52	198	1.22	0.82	0.91	1.000
40-45	- 46-51	4.96	2.87	198	1.72	0.51	0.70	1.000
	- 52'NİN ÜSTÜ	3.36	3.65	198	0.92	0.94	0.97	1.000
46-51	- 52'NİN ÜSTÜ	- 1.60	4.20	198	-0.38	0.99	1.00	1.000

Tablo 6 incelendiğinde 22-27 yaş aralığı ile 46-51 yaş aralığında her üç testte de anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 22-27 yaş aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin 46-51 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü eğitim algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı ölçeği puanlarının yerleşim yerine göre ANOVA sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yerleşim yeri	N	Ort	SS	sd1	sd2	F	p
	Şehir merkezi	132	77.5	7.35	3	28.4	1.78	0.174
Eğitim algısı	İlçe merkezi	44	74.7	8.90				
ölçeği	Kasaba / belde	9	80.4	8.28				
	Köy / kırsal	19	75.9	6.70				

Tablo 7 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları ile yerleşim yeri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani farklı yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları bu değişkene göre farklılık göstermemektedir. Fen bilimleri

öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı ölçeği puanlarının eğitim durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

	Eğitim Durumu	N	Ort	SS	sd1	sd2	F	p
Eğitim algısı ölçeği	Yüksek Lisans	53	77.8	5.96	2	5.38	0.587	0.588
	Lisans	148	76.6	8.32				
	Doktora	3	77.7	8.08				

Tablo 8 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında çok yakın olduğu görülmektedir. Yani lisans, yüksek lisans ya da doktora yapmış öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları bu değişkene göre farklılık göstermemektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algı ölçeği puanlarının öğretmenlerin deneyimlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algılarının Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi

	Deneyim	N	Ort	SS	Sd	F	p
Eğitim algısı ölçeği	0-5	60	79.8	6.98	4	3,63	0,007
	6-11	63	75.7	6.53			
	12-17	39	76.5	6.04			
	18-23	30	75.7	8.29			
	24-29	12	72.9	15.04			

Eğitim algısındaki farkların hangi deneyim aralığında olduğunu belirlemek için Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçları incelenmiş, analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Katılımcıların okkültürlü Eğitim Algılarının Deneyim Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Test Sonuçları

Deneyim	Deneyim	Ortalama Farkı	SE	df	T	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonferroni}
0-5	- 6-11	4.0857	1.37	198	2.99	0.036	0.116	0.047
	- 12-17	3.2615	1.56	198	2.09	0.294	0.497	0.562
	- 18-23	4.1000	1.69	198	2.42	0.154	0.324	0.245
	- 24-29	7.4364	2.48	198	2.99	0.036	0.116	0.046
	- 30+	0.8000	7.63	198	0.10	1.000	1.000	1.000
6-11	- 12-17	-0.8242	1.54	198	-0.53	0.995	0.998	1.000
	- 18-23	0.0143	1.68	198	0.00	1.000	1.000	1.000
	- 24-29	3.3506	2.47	198	1.35	0.754	0.871	1.000
	- 30+	-3.2857	7.63	198	-0.43	0.998	0.999	1.000
12-17	- 18-23	0.8385	1.84	198	0.45	0.997	0.999	1.000
	- 24-29	4.1748	2.58	198	1.61	0.589	0.760	1.000
	- 30+	-2.4615	7.67	198	-0.32	1.000	1.000	1.000
18-23	- 24-29	3.3364	2.67	198	1.25	0.811	0.905	1.000

Deneyim	Deneyim	Ortalama Farkı	SE	df	T	p _{Tukey}	p _{Scheffe}	p _{Bonferroni}
	- 30+	-3.3000	7.70	198	- 0.42	0.998	0.999	1.000
24-29	- 30+	-6.6364	7.91	198	- 0.83	0.960	0.982	1.000

Çokkültürlü eğitim hakkındaki algıların deneyime göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çokkültürlü eğitim algısı puanlarının deneyim değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizi sonrası post-hoc Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 10'a bakıldığında 0-5 ve 6-11 ile 0-5 ve 24-29 yıl deneyime sahip grupların ortalama farkları diğer gruplara göre daha fazladır. Bu da bu gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. 0-5 yıl aralığı ile 6-11 yıl aralığında testlerde anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 6-11 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 6-11 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü eğitim algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca 0-5 yıl aralığı ile 24-29 yıl aralığında da testlerde anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 24-29 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 24-29 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü eğitim algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre deneyim arttıkça çokkültürlü eğitim algısının arttığını söyleyebiliriz. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-test sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11*Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Cinsiyet	N	Ort	SS	sd	t	p
Yeterlik algısı	Kadın	159	157	15.4	202	-0.484	0.629
ölçeği	Erkek	45	158	20.1			

Tablo 11 incelendiğinde, Bağımsız Gruplar t Test sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlilik hakkındaki algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları cinsiyete göre değişmemektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı ölçeği puanlarının okul türüne göre t-test sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12*Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Okul Türü	N	Ort	SS	sd	t	p
Yeterlik	Devlet okulu	98	154	15.9	202	-2.31	0.022
algısı ölçeği	Özel okul	106	160	16.7			

Tablo 12 incelendiğinde, Bağımsız Gruplar t Test sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik hakkındaki algıları ile okul türü arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalama değerlere bakıldığında devlet okulundaki öğretmenler ile özel okuldaki öğretmenlerin yeterlik algılarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13*Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yaş aralığı	N	Ort	SS	sd1	sd2	F	p
Yeterlik algısı ölçeği	22-27	37	167	12.6	5	28.2	5.58	0.001
	28-33	68	158	15.2				
	34-39	56	154	16.9				
	40-45	29	152	15.1				
	46-51	9	147	25.2				
	52 üstü	5	150	12.6				

Tablo 13 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik hakkındaki algıları ile yaş aralığı arasında bazı gruplar için anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalama değerlere bakıldığında 22-27 yaş aralığı ile 46-51 yaş aralığında farklılaşma olduğu görülmektedir. Yeterlik algısındaki farkların hangi yaş aralığında olduğunu belirlemek için Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Çokkültürlü yeterlik algıların yaşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca Yeterlik algısının yaş değişkenine bağlı olarak yapılan Levene homojenlik testlerinden elde edilen veriler homojen dağılım göstermiştir ($p = 0.171$). Çokkültürlü yeterlik algısı puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizi sonrası post-hoc Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 14

Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yaş Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Testlerinin İncelenmesi

Yaş Aralığı		Yaş Aralığı	Ortalama Farkı	SE	df	t	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonferroni}
22-27	-	28-33	8.55	3.21	19 8	2.664	0.087	0.219	0.125
	-	34-39	13.36	3.33	19 8	4.011	0.001	0.008	0.001
	-	40-45	14.86	3.90	19 8	3.811	0.003	0.015	0.003
	-	46-51	19.89	5.84	19 8	3.405	0.010	0.045	0.012
	-	52'NİN ÜSTÜ	16.89	7.49	19 8	2.256	0.218	0.408	0.378
28-33	-	34-39	4.80	2.84	19 8	1.693	0.538	0.720	1.000
	-	40-45	6.30	3.49	19 8	1.808	0.463	0.659	1.000
	-	46-51	11.34	5.58	19 8	2.034	0.327	0.532	0.650
	-	52'NİN ÜSTÜ	8.34	7.28	19 8	1.145	0.862	0.933	1.000
34-39	-	40-45	1.50	3.60	19 8	0.417	0.998	0.999	1.000
	-	46-51	6.54	5.64	19 8	1.158	0.856	0.930	1.000
	-	52'NİN ÜSTÜ	3.54	7.34	19 8	0.482	0.997	0.999	1.000
40-45	-	46-51	5.03	6.00	19 8	0.839	0.960	0.982	1.000
	-	52'NİN ÜSTÜ	2.03	7.61	19 8	0.267	1.000	1.000	1.000
46-51	-	52'NİN ÜSTÜ	-3.00	8.77	19 8	- 0.342	0.999	1.000	1.000

Tablo 14'e bakıldığında 22-27 yaş ile 34-39 yaş aralığında her üç testte de anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 34-39 yaş lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 34-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca 22-27 yaş ile 40-45 yaş aralığında her üç testte de anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 40-45 yaş lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 40-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre yaş arttıkça çokkültürlü yeterlik algısının arttığını söyleyebiliriz. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

	Eğitim Durumu	N	Ort	SS	sd1	sd2	F	p
Yeterlik algısı ölçeği	Yüksek Lisans	53	158	17.3	2	5.63	0.170	0.848
	Lisans	148	157	16.3				
	Doktora	3	156	10.0				

Tablo 15 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik hakkındaki algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında çok yakın olduğu görülmektedir. Yani lisans, yüksek lisans ya da doktora yapmış öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki algıları bu değişkene göre farklılık göstermemektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı ölçeği puanlarının yerleşim yerine göre ANOVA sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16*Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yerleşim Yeri	N	Ort	SS	sd	Kareler toplamı	F	p
Yeterlik algısı ölçeği	Şehir merkezi	132	159	17.0	3	390	2.20	0.089
	İlçe merkezi	44	154	15.9				
	Kasaba / belde	9	156	16.5				
	Köy / kırsal	19	150	10.9				

Tablo 16 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik hakkındaki algıları ile yerleşim yeri arasında bazı gruplar için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı ölçeği puanlarının deneyime göre ANOVA sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17*Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Deneyim	N	Ort	SS	sd	F	p
Yeterlik algısı ölçeği	0-5	60	164	12.1	4	6,19	<0,001
	6-11	63	155	16.5			
	12-17	39	156	17.4			
	18-23	30	150	16.5			
	24-29	12	154	21.9			

Tablo 17 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik hakkındaki algıları ile deneyim arasında bazı gruplar için anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ayrıca yeterlik algısının deneyim

değişkenine bağlı olarak yapılan Levene homojenlik testi sonuçlarından elde edilen veriler de homojen dağılım göstermiştir ($p=0.075$). Yeterlik algısındaki farkların hangi gruplar aralığında olduğunu belirlemek için Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonuçları tablo 18'de verilmiştir. Çokkültürlü yeterlik algılarının deneyime göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Deneyim Değişkenine Bağlı Olarak Tukey, Scheffe ve Bonferroni Testlerinin İncelenmesi

Deneyim	Deneyim	Ortalama Farkı	SE	Df	t	P _{Tukey}	P _{Scheffe}	P _{Bonferroni}
0-5	- 6-11	9.291	2.87	198	3.237	0.018	0.068	0.021
	- 12-17	8.347	3.27	198	2.550	0.115	0.265	0.173
	- 18-23	14.217	3.56	198	3.995	0.001	0.009	0.001
	- 24-29	10.571	5.22	198	2.025	0.332	0.536	0.663
	- 30+	4.117	16.05	198	0.257	1.000	1.000	1.000
6-11	- 12-17	-0.944	3.24	198	-0.291	1.000	1.000	1.000
	- 18-23	4.925	3.53	198	1.395	0.730	0.856	1.000
	- 24-29	1.280	5.20	198	0.246	1.000	1.000	1.000
	- 30+	-5.175	16.04	198	-0.323	1.000	1.000	1.000
12-17	- 18-23	5.869	3.86	198	1.519	0.653	0.805	1.000
	- 24-29	2.224	5.43	198	0.409	0.999	0.999	1.000
	- 30+	-4.231	16.12	198	-0.263	1.000	1.000	1.000

Deneyim	Deneyim	Ortalama Farkı	SE	Df	t	p _{Tukey}	p _{Scheffe}	p _{Bonferroni}
18-23	- 24-29	-3.645	5.61	198	- 0.650	0.987	0.995	1.000
	- 30+	-10.100	16.18	198	- 0.624	0.989	0.996	1.000
24-29	- 30+	-6.455	16.62	198	- 0.388	0.999	1.000	1.000

Çokkültürlü yeterlik algısı puanlarının deneyim değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizi sonrası post-hoc Tukey, Bonferroni ve Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 18'e bakıldığında 0-5 yıl aralığı ile 6-11 yıl aralığında testlerde anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 6-11 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 6-11 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca 0-5 yıl aralığı ile 18-23 yıl aralığında her üç testte de anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 18-23 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 18-23 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre deneyim arttıkça çokkültürlü yeterlik algısının arttığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algısı ölçeği ve çokkültürlü yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Puanlarının Korelasyon Analizi

		Yeterlik algısı	Eğitim algısı
Yeterlik algısı	Pearson r	—	0.644
	p	—	< .001
	N	—	204
Eğitim algısı	Pearson r	0.644	—
	p	< .001	—
	N	204	—

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algısı ölçeği ve çokkültürlü yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümündeki nitel veriler için katılımcılara sorulan açık uçlu sorular analiz edilerek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim için düşünce ve bilgileri saptanmıştır. Araştırmanın problemi doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçları ve bunlara bağlı olarak geliştirilen yorumlar yer almaktadır. Sorular teker teker analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu kısımda öğretmenlere yöneltilen sorular için 10 katılımcı Ö1, Ö2, Ö3 olarak kodlama yapılmıştır.

Ö1 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 27 yaşında Türk bir kadındır. Lisans mezunu 6 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Karaman ilinde devlette öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul ilçe merkezindedir. Yabancı öğrenciler ile çalışmamıştır. Ö2 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 48

yaşında Türk bir kadındır. Lisans mezunu 26 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Ankara ilinde özelde öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler ile çalışmıştır. Ö3 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 38 yaşında Türk bir kadındır. Lisans mezunu 16 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Ankara ilinde devlette öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler ile 3-4 yıl çalışmıştır. Ö4 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 60 yaşında Türk bir kadındır. Lisans mezunu 40 yıl deneyime sahiptir. Lise ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmıştır. Ankara ilinde devlette öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler ile 3 yıl çalışmıştır. Ö5 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 26 yaşında Türk bir kadındır. Yüksek lisans mezunu 2,5 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Şanlıurfa ilinde devlette öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler ile 2,5 yıl çalışmıştır. Ö6 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 27 yaşında Türk bir erkektir. Yüksek lisans mezunu 3 yıl deneyime sahiptir. Lise ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Kırşehir ilinde özelde öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler çalışmamıştır. Ö7 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 28 yaşında Türk bir kadındır. Yüksek lisans mezunu 6 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Ankara ilinde özelde öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul ilçe merkezindedir. Yabancı öğrenciler çalışmamıştır. Ö8 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 27 yaşında Türk bir kadındır. Doktora eğitimine devam etmekte olup 1,5 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Ankara ilinde devlette öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler çalışmamıştır. Ö9 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 30 yaşında Türk bir kadındır. Lisans mezunu 8 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışmaktadır. Ankara ilinde özelde öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler çalışmamıştır. Ö10 olarak kodlanan fen bilimleri öğretmeni 26 yaşında Türk bir erkektir. Yüksek lisans mezunu 3 yıl deneyime sahiptir. Ortaokul seviyesindeki

öğrencilerle çalışmaktadır. Ankara ilinde özelde öğretmenlik yapmaktadır. Çalışılan okul şehir merkezindedir. Yabancı öğrenciler ile 4 ay çalışmıştır.

Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenleri 26 ile 60 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaşları birbirinden farklıdır. Katılımcıların etnik kökeni Türk'tür. 5 katılımcı lisans, 4 katılımcı yüksek lisans mezunu ve 1 katılımcıda doktora eğitimine devam etmektedir. Katılımcıların eğitim durumları da farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenler farklı okul düzeylerinde çalışmakta olup, 8 öğretmen ortaokul seviyesinde öğrenciler ile, 2 öğretmen lise ve ortaokul öğrencileri ile çalışmaktadır. Öğretmenler genel olarak ortaokul seviyesinde çalışmaktadır. 5 katılımcı devlette diğer 5 katılımcı ise özel okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü de farklılık göstermektedir. Katılımcılar 1,5 yıl ile 40 yıl arasında deneyime sahiptir. Katılımcıların deneyim süreleri farklılık göstermektedir. 8 öğretmen şehir merkezinde, 2 öğretmen ise ilçe merkezinde çalışmaktadır. 5 öğretmen yabancı öğrenciler ile çalışmış olup 4 ay ile 4 yıl arasında çalışma süresi mevcuttur. Diğer 5 öğretmen ise yabancı öğrenciler ile çalışmamıştır. Katılımcıların %50'si yabancı öğrenciler ile çalışmış, %50'si ise çalışmamıştır yani yabancı öğrencilerle çalışma durumu da farklılık göstermektedir.

Banks'e göre kültür, toplumun davranışları, sembolleri, değerleri ve diğer insana ait öğelerden oluşmaktadır (Banks, 1979). Kültür kelimesinin hafızadaki tanımına yönelik olan bu soru için 10 fen bilimleri öğretmenin görüşleri alınmıştır. Kültürün tanımlanması amacıyla sorulan bu soruya fen bilimleri öğretmenleri kendi bilgileri ve yaşantıları doğrultusunda cevaplar vermişlerdir. Cevaplara bakıldığında benzer tanımlamalar yapılmıştır. Genel olarak kültür yaşam biçimi, gelenek-görenek, adetler, düşünce, dil, inanç, sanat, çevre gibi öğelerin topluma özgü olması şeklinde tanımlanmıştır. Ö7 kodlu öğretmen kültür için "Kültür, bireyin doğup büyüdüğü, yaşadığı çevrenin özelliklerini barındıran, oranın örf ve adetlerini içeren ve bireyin gelişiminde katkı sağlayan beşerî bir unsurdur diyebilirim. Bireyin birey olmasındaki en büyük etken ve gelişiminde izler bırakan bir faktördür. Her birey bir kültür ortamında doğar, büyür, gelişir ve kültürden izlerini kendi

yaşamında muhakkak hissedilecek seviyede esintiler bırakır.” tanımını yapmıştır. Bu tanım Banks’in (1979) yaptığı tanım ile bulunulan toplumdaki davranış, özellik, örf, adetler gibi yönlerden benzerlik göstermektedir. Ö7 kodlu öğretmen yaptığı tanım ve örneklendirme ile kültür için doğru bir tanım yapmıştır. Aynı şekilde Ö2 kodlu öğretmenin de yaptığı tanım Banks’in (1979) tanımı ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenin yaptığı tanım “Kültür, bir toplumun yaşam biçimini, karakterini ve davranış-duygu bütünlüğünü gösteren değerler bütünüdür. Yani, bir topluluğun giydiği bir kostüm gibidir. Kostümün kumaşı, renkleri, dikişindeki detaylar toplumun dili, inançları, mutfağı, örf ve gelenekleri gibi unsurlar olarak betimlenebilir.” şeklindedir. Bu tanımda da kültür toplumun değerleri olarak tanımlanmıştır ve bunlara Banks’in (1979) tanımında bahsettiği gibi davranışlar örnek verilmiştir. Ö6 kodlu öğretmen de “İnsanın maddi ve manevi olarak ürettiği, yarattığı her şey: Gelenekleri, görenekleri, dili, dini, edebiyatı, giyimi, mimarisi, yemekleri vs.” olarak bu soruya yanıt vermiştir. Diğer öğretmenler gibi dil, din, gelenek, görenek gibi öğeleri örnek vererek kültürün tanımını yapmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramını bilip bilmediklerini tespit etmeye yönelik görüşme sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir. Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlü eğitim kavramını daha önce duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kavramı üniversitedeki derste, son zamanlarda artan göçler ile günlük hayatta ve çalıştıkları okuldaki yabancı öğrenci sayısı arttığında bu kavramı duyduklarını belirtmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmen bu soruya “Evet, duydum ve çokkültürlü olmasa bile çokkültürlülüğe, evrensel bakış açısıyla çocukların eğitimine inanan bir okulda görev yapıyorum. Biz, IB okulu olarak MYP uyguluyoruz. Kampüsümüzde uluslararası bir okulumuz da bulunmaktadır.” şeklinde cevap vermiştir. Çalışılan ortamdaki yabancı öğrenciler olması ve uygulanan programların uluslararası olması öğretmenlerin çokkültürlülüğe olan algılarını artırmaktadır. Ö3 kodlu öğretmen ise “Evet duydum, ülkemizde son dönemdeki göçler sebebiyle bu kavram hayatımızda yer alıyor.” şeklinde cevap vermiştir. Ülkemizin aldığı göçler ve farklılıklar sebebiyle bu kavram öğretmenlerin bilmesini sağlamıştır. Aynı

şekilde göçler sebebiyle bu kavramı öğrendiğini belirten Ö5 kodlu öğretmen bu soruya “Evet. Ülkemize yaşanan göçlerle birlikte farklı kültür ve etnik kökene sahip bireylerin yer aldığı eğitimdir.” olarak cevap vermiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise “Çokkültürlü kavramın ne olduğunu ve nasıl açıklandığına dair bilgiyi üniversite ortamında edindim. Bu ortam kendi seçimim doğrultusunda ve kendi isteğimle gerçekleşti ama kendi yaşantı geçmişime baktığımda çokkültürlü ortamın içerisinde var olduğumu, farklı illerden, farklı bölgelerden gelen öğrenciler ile bir arada okuma durumumun olduğunu dersi aldıktan sonra anladım.” olarak cevap vererek çokkültürlülük kavramını üniversite öğrendiğini belirtmiştir. Öğretmen bu kavramı öğrendikten sonra aslında çokkültürlü ortamlarda farklılıklara sahip öğrenciler ile çalıştığını fark etmiştir.

Çokkültürlülük kavramının tanımına yönelik sorulan görüşme sorusuna öğretmenler benzer cevaplar vermişlerdir. Genel olarak “farklı kültürlerin bir arada olması” şeklinde tanım yapılmıştır. Çokkültürlülük, insanların farklılıklarının ve sahip oldukları değerlerin bir artışı veya eksikliği olmadığını, tüm insanların eşit haklar doğrultusunda barış içinde yaşaması gerektiğini hedeflemektedir (Banks, 2004). Ayrıca farklı dil, ırk, din, cinsiyet, yetenekler, sosyoekonomik durum, engeller, yaş, sosyal sınıf ve diğer farklılıklar konusunda ayırım yapılmadan eşit, saygılı, duyarlı ve hoşgörülü yaklaşım sağlayan çokkültürlülük çok sayıda farklı kültürün bir arada olması olarak da tanımlanmaktadır (Ekşi, 2020). Bu soruya Ö2 kodlu öğretmen “Aynı ortamı paylaşan farklı kültürlerden bireylerin birlikteliği, ortak yaşamı olarak tanımlayabilirim.” olarak yaptığı tanım Ekşi (2020) tarafından yapılan tanım ile benzerlik göstermektedir. İki tanımda da farklı kültürlerin bir arada olması gerektiği söylenmektedir. Bu tanımlara benzer olarak Ö7 kodlu öğretmen de “Çokkültürlülük dediğimizde bireyin içerisine yer alan yaşam ortamında birden fazla kültürün ve/veya etnik geçmişi farklı insanların bir arada olduğu şeklinde tanımlayabilirim.” şeklinde cevap vermiştir. Ö8 kodlu öğretmen ise “Aklıma gelen tanım, farklı birçok kültürün bir arada uyum içinde var olması.” olarak cevap vererek, bir arada uyum içinde yaşanmasına vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Ö4 kodlu öğretmen

“Çokkültürlülük, birçok farklı kültürün bir arada yaşadığı toplumu tanımlayan bir kelimedir.” olarak tanım yapmıştır.

Çokkültürlülük kavramının zihinde oluşturduğu şemanın tespiti için sorulan görüşme sorusuna fen bilimleri öğretmenleri genel olarak farklı kültürlerin bir arada ve uyum içerisinde yaşaması şeklinde yorumlamışlardır. Bu bir arada olma durumunun toplumların birbirlerini olumlu etkileyerek saygı çerçevesinde olması gerektiği belirtilmiştir. Ö4 kodlu öğretmen “Farklı kültür yapılarına sahip toplumların bir arada yaşamayı öğrenerek, hayatı diğer insanlarla paylaşması.” Şeklinde cevap vererek Ekşi (2020) tarafında yapılan “farklılıklar konusunda ayırım yapılmadan eşit, saygılı, duyarlı ve hoşgörülü yaklaşım sağlayan çokkültürlülük çok sayıda farklı kültürün bir arada olması olarak da tanımlanmaktadır” şeklinde yaptığı tanım ile benzerlik göstermektedir. Ö5 kodlu öğretmen ise “Çokkültürlülük farklı milletlerden kişilerin göçleri sonucu aynı ortamda yaşayan birden fazla kültür ve etnik kökene sahip kişilerin oluşturduğu toplumdur.” Şeklindeki yorumu ile zihninde oluşan çokkültürlülük şemasından bahsetmiştir. Benzer şekilde Ö8 kodlu öğretmen de “Farklı kültüre sahip bireylerin bir arada sorunsuz bir şekilde, ahenkle yaşadığı bir ortam canlanıyor zihnimde. Bu ortamda bireyler birbirlerine saygı duyuyor ve birbirlerindeki farklılıkları anlayışla karşılıyorlar.” Şeklinde cevap vererek Ekşi (2020) tanımı ile benzerlik göstermiştir. Bu soruya Ö7 kodlu öğretmen “Özellikle kendimde bu alanda aktif olarak araştırma yaptığım için şu şekilde şemalanıyor diyebilirim. Birden fazla kültür ve/veya etnik geçmişi farklı bireyler aynı ortamda/coğrafya da yaşam sürdürüyor ve bu yaşam içerisinde de baskın olan kültürün kuralları çerçevesinde yaşamın devam ettiği bir şema oluşuyor. Örnekleme gerekcek olursak Amerika çokkültürlü bireylerin fazlaca olduğu ve hatta bu kavramın doğduğu ülke diyebiliriz. Ülke demografisine baktığımızda Latin Amerikan, Meksikalı, Çinli, Japon ve Asya ülkelerinden bireylerin bir arada yaşadığı bölgeleri barındıran ve bu farklı etnik kökenlerin de uyum sağlamak zorunda olduğu “baskın bir kültür” (Amerikan kültürü de denebilir) yaşam koşullarını ve kurallarını oluşturduğunu görüyoruz.” şeklinde cevap

vererek cevabını örnekler ile detaylandırmıştır. Ö10 kodlu öğretmen ise “Türkiye’de yer alan birden fazla kültür zihnimde canlandı, mesela doğunun kendine has kültürü ile batının birbirlerine ne kadar karşıt ama bir o kadar bütünsel ve birbirini tamamlıyor olması.” olarak verdiği cevapta Türkiye’den örnek vermiştir.

Çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılık kavramlarına yapılan tanımların tespiti amacıyla öğretmenlere görüşme sorusu sorulmuştur. Çokkültürlü eğitim için fen bilimleri öğretmenleri genel olarak farklı kültürden bireylerin bir arada eşit bir şekilde eğitim almaları şeklinde ifade etmişlerdir. Bir arada olan bu eğitim onlara saygı duymayı, çeşitliliği ve bütünlüğü kattığını da ifade eden öğretmenler vardır. Kültürel farklılığı ise bireylerin yaşadığı ortama bağlı olarak çeşitli öğelerdeki farklılıkları şeklinde özetlenebilmektedir. Öğrencilerin eğitimden eşit ve adil bir şekilde faydalanmalarını sağlamak amacıyla dil, din, ırk gibi farklılıklarına bakılmaksızın yapılan eğitim reformudur (Banks, 2013). Bu soruya Ö2 kodlu öğretmen “Çokkültürlü eğitim, bireyin kendi kültürünü tanıması ve özümsemesi ardından kültürel değerlerin önemi kavrayarak diğer kültürlerin de değerlerine saygı duymasını ve anlamasını gerektirir. Kültürel farklılıklar ise insanların tarihsel gelişimleri, yaşam biçimleri, buldukları coğrafya gibi pek çok etkene bağlı şekillenebilir. Farklılıklar saygıyı da beraberinde getirebildiği sürece, toplumun birlikte refahı için güçlerini birleştirdikçe sadece zenginlik katar.” tanımını yaparak çokkültürlülüğe ve kültürel çeşitliliğe değinmiştir. Ö1 kodlu öğretmen ise “Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki eşitlik kavramını da kapsayan bir şey bence. Eğitim-öğretim sürecinde farklı kültür yapısına sahip bireyleri içine alarak bütünleşmiş bir şekilde sürdürülmesidir. Sosyal öğrenme yoluyla öğrenen bireyler için çokkültürlü eğitim bence ideal. Kültürel farklılık, benim için Doğu kültürü ile büyümüş birinin Batıda görev yapması ya da Akdeniz bölgesinde yaşayan birinin Karadeniz bölgesinde yaşamaya başlaması diyebilirim.” şeklinde cevap vermiştir. Çokkültürlü eğitimde eşitliğe değinerek Banks’in (2013) tanımı ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca kültürel çeşitlilik için Türkiye’deki farklı bölgelerden örnekler vererek soruya cevap vermiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise “Çokkültürlü eğitim

dediğimizde bireylerin kültürel geçmişleri göz önüne alınarak tasarlanan eğitim programları doğrultusunda yapılan eğitim denebilir. Bu konuda Mary Atwater makalesinde özellikle öğrencilerin kültürel geçmişlerini bilerek tasarlanan programların başarı getirdiğini ve bireylerin de kendilerini dışlanmış ve/veya oraya ait değilmiş hissiyatını ortadan kaldırdığını ve kendi benliklerine de yararlı olabilecek açılardan da var olduğunu kavrama fırsatı verdiğinden bahsetmiştir. Kültürel farklılık ise farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ama bunları farklılık olarak sınıflandırarak ayırım hissiyatı içeren bir ifade diyebiliriz. İşin özü aynı noktaya çıkıyor evet ama bakış açısı olarak her iki cümlede barındıran hissiyatlar farklı oluyor, çokkültürlülükte beraberlik, bütünlük hissiyatı daha baskın olduğu da yadsınamaz gerçekliktir. Ama şunu da es geçmemek gerekir, her zaman farklı ülkelerden ya da farklı bölgelerin bir arada bulunması demek kültürel farklılık ya da çokkültürlülük anlamına gelmez. Aynı ülke içerisinde il ve ilçe arasında bile kültürel fark ortaya çıkabilir.” şeklinde çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılık için bilgi vermiştir. Ö9 kodlu öğretmen de bu soruya “Çokkültürlü eğitim farklı kültürden çocukların eşit haklarla eğitim almasıdır. Kültürel farklılık ise yaşadığın coğrafya, aldığın aile eğitimi, gelenek ve göreneklerin zihinde farklı kavramlarla oluşmasıdır.” cevabı vererek eşit eğitim alma hakkına değinmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim programının gerekliliklerini öğrenmek amacıyla sorulan görüşme fen bilimleri öğretmenleri genel olarak farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada saygı çerçevesinde eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin kendi kültür ve geçmişlerini bilmeleri gerektiğine değinilmiştir. Ö4 kodlu öğretmen her öğrenciye eşit davranılması gerektiği ve Ö8 kodlu öğretmen de öğrenciler arasında ayırım yaratacak durumlardan kaçınılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö7 kodlu öğretmen de öğrencilerin yaşadığı bölgede kültürel geçmişleri göz önüne alınarak tasarlanan bir eğitim programının olması gerektiğinden bahsetmiştir. Banks'e(1995b) göre çokkültürlü eğitim müfredatını, programlarını ve uygulamalarını etkili bir şekilde kavramsallaştırmak ve uygulamak için, kavramı yalnızca genel terimlerle

tanımlamak değil, aynı zamanda programatik olarak tanımlamak gerekmektedir. Etkili bir çokkültürlü eğitim programı için Banks beş ana bileşen tanımlamıştır. Bunlar; 1) içerik entegrasyonu, 2) bilgi oluşturma süreci, 3) önyargı azaltma, 4) eşitlik pedagojisi ve 5) güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapısıdır (Banks, 1995b). Ö1 kodlu öğretmen bu soruya “Program için önce sınıf iyice tanınmalı kaç farklı kültür grubu var bu kültürün mihenk taşları belirlenmeli gruba tanıtılmalı farklı durumlarla karşılaşmaları halinde hoşgörünün ne kadar önemli olduğunu aşılmalı. Anlayış ve hoşgörü çok önemli bu şekilde bir planlama yapılmalı.” şeklinde cevap vererek Banks’in açıkladığı beş bileşendeki önyargıyı azaltma boyutuna değinmiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise “Kendi kültürünü öğrenmiş, benimsemiş ve değerlerini koruma bilincine ulaşmış bireylerin farklı kültürlerle ve o kültürün temsilcilerine insani değerler eşliğinde bakabilmesini sağlamalıdır. O nedenle eğitim programında kendi kültürünü öğrenme süreci ve derinliği çok iyi yapılandırılmalıdır. Değerler eğitimi mutlaka verilmeli ve beslenmelidir. Farklı kültürleri tanıması için farklı fırsatlar (kültürel geziler, müze ziyaretleri, etnik konuk sohbetleri, kültür festivali yapmak vb.) sunulmalıdır.” olarak cevap vermiştir. Öğrencilerin farklı kültürleri tanıması amacı ile geziler, kültürel etkinliklerin yapılması Banks’in güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı bileşenine örnek olarak verilebilmektedir. Eşitlik pedagojisine değinen Ö4 kodlu öğretmen de bu soruya “Eğitim programındaki her öğrenciye eşit davranılmalı ve her birine kültürü gözetmeksizin eşit imkanlar sunulmalıdır.” şeklinde cevap vermiştir. Ö7 kodlu öğretmende “İdeal bir çokkültürlü eğitim programında kesinlikle öğrencilerin yaşadığı bölgede kültürel geçmişleri göz önüne alarak tasarlanan bir eğitim programına sahip olunması gerekmektedir. İçerik olarak aynı dersler yer alsın da anlatım biçimi ve/veya yaklaşımların bölgeye özgü bir şekilde düzenlenmesi, dil bariyerine de çözüm bulunmuş bir durum da öğrencilerinde kendilerini ifade edebilir bir boyutta eğitim programlarının olması gerekmektedir. Örnekleme gerekirse; Ege bölgesindeki insanlar arasında kültürel farklılık aşırı boyutlarda değil iken burada öğretilen ders programının bir Güneydoğu Anadolu Bölgesinde aynı anlatım biçimi ile anlatmak zor olacaktır. Aktif olarak göç alan bir durum söz konusu iken öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri, hatta yer yer dil bariyerinden

dolayı anlamadıklarını da görüyor ve şahit oluyoruz. Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda yapmış olduğu projelerin daha da sıklaşıp, daha da uygulanabilir boyutlarda olması gerekmektedir.” olarak cevap vermiş ve örneklemeler yapmıştır. Son olarak Ö8 kodlu öğretmen “Öğretimde iş birliği desteklenmeli, öğretmenler ayırım yaratacak her türlü ifadeden kaçınılmalı (cinsiyet, dil, din etnik köken vb.), çokkültürlülüğe uygun her türlü etkinlik, organizasyon desteklenmeli ve sınıf ortamında yer bulmalı.” diyerek yine eşitliğe vurgu yapılmıştır.

Ders programlarının çokkültürlü içerik açısından değerlendirmek amacıyla sorulan görüşme sorusuna fen bilimleri öğretmenleri ders programlarının çokkültürlülük açısından yetersiz olduğunu düşünmektedir. İçerikler çokkültürlülüğe uygun olmadığı ve eksik kaldığı konusunda ortak görüşlere sahiptirler. Ö1 kodlu öğretmen “Ders programım bu konuda bence yetersiz. Fen bilimleri arkadaşlarımla konuştuğumuzda içeriğin yetersiz olduğunu çocukların bazı kültürel özellikleri bilmediğinden konuyla bağdaştıramadığını biliyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise “Fen bilimlerinde ilkeler ve icatlar noktasında bilim insanlarına yönelik çalışmalar yaptığımızda her yeniliğin dünya insanının hayatına etkilerini paylaşıyoruz. Merakların, ihtiyaçların ortak olduğunu ve yeniliklerin de bilimsel tabanlı olarak kültür ayırt etmeksizin herkes için yapıldığını vurgularız. MYP programı kapsamında farklı kültürlerin değer verdiği günleri kutlar, onları anlamaya çalışırız. Benzerlikler bulmaya çabalarız.” Şeklinde cevap vererek çokkültürlü içerik açısından neler yapıldığından bahsetmiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise “Bu konuda çokkültürlülük açısından oldukça eksik bir ders programlarına sahip olduğumuzu ve bu konuda yetkin kişilerden oluşan bölgesel komisyonlar ile yeniden değerlendirilmesi gerektiğini düşünen biriyim.” diyerek programın eksikliğinden ve bu konuda yapılması gerekenden bahsetmiştir. Ö9 kodlu öğretmen de “Her kültürden bireyin faydalanabileceği ortak bir dil kullanmaktır. Aslında müfredatta dahil edilmemiştir fakat fen bilimleri her milletten ve dilden insanların anlayabileceği konular içerdiği için her birey rahatlıkla

anlayabilmektedir.” diyerek çokkültürlülüğün müfredata dahil olmadığını fakat konuların herkes tarafından anlaşılabilirliğinden bahsetmiştir.

Programda çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğu düşünülen kazanımların öğrencilere verilirken dikkat edilmesi gereken kısımların sorulduğu görüşme sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki gibi açıklanmıştır. Genel olarak öğretmenler derslerinde çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğunu düşündükleri kazanımları verirken bazı durumlara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunlar; yaşanan olayların anlatımı, etik değerler, öğrenci seviyeleri, kültür, öğrencilerin günlük hayatta yaşadıkları durumlar, ortak dil, öğretmenlerin derste kullandığı kelimelerin öğrencilerin farklılıklarını gözetenek olması örnek olarak verilmiştir. Ö1 kodlu öğretmen “Bu tür kazanımlarda eğer yaşadığım bir olay varsa onu anlatmakla başlıyorum ya da bunla ilgili bir haberden bahsediyorum o şekilde konuya giriş yapıyorum.” şeklinde cevap vererek günlük hayattı da dersine dahil ettiğinden bahsetmiştir. Ö5 kodlu öğretmen “O toplumun kültür ve hassasiyetlerini dikkate alarak ders anlatımı yapıyorum. Bizim kültürümüz için değerli olmayan bir anlayışın diğer kültürlerde etkisi daha fazla olabilir. Bu nedenle daha dikkatli davranmak gerekir.” Şeklinde cevap vermiştir ve kültürel farklılıklara ve değerlere önem verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bir diğer yandan Ö7 kodlu öğretmen de “Kendi alanımızdan özetlemek gerekirse canlıların dünyasından bahsettiğimizde civar çevremizde gördüğümüz canlıların öğrenciler tarafından ifade edilebilir ödevlendirmeler, kendi köylerinde ya da daha önce yaşadıkları yerlerde gördükleri canlıları ifade edebilir olmalarına dikkat etmek gerekir.” Cevabını vererek diğer öğretmen gibi günlük hayattan örnekleri derslerine dahil etmiştir. Ö10 kodlu öğretmen ise “Eğer varsa seçtiğim kelimelere dikkat ederim ayrımcılığa yer verecek durumlardan kaçınırım. Buna sebebiyet veren öğrencileri uyarırım.” şeklinde cevap vermiştir.

Çokkültürlü eğitim kazanımlarının öğrencilerin davranışa dönüştürerek benimsemesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları yöntemlerin sorulduğu görüşme sorusu aşağıdaki gibi açıklanmıştır. Öğrencilerin kazanımları düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmeleri için

öğretmenler tiyatro, drama gibi etkinlikler, kültür festivali, ikili çalışmalar, farklı kültürlerden bireylerin tanıtılması, günlük yaşamlarından kendi kültürlerinden örnekler vermelerini sağlama ve iş birliği içeren projelerin yapılması ile sağlanmaktadır. Ö1 kodlu öğretmen “Oyunlar bu konuda çok yardımcı oluyor. Tiyatro ve drama şeklinde etkinliklerle destekliyorum. Önce o kültür durum hakkında biraz araştırma yapmalarını istiyorum gerekli materyallerle canlandırma yapıyoruz.” şeklinde cevap vererek dramaların bu konuda önemini belirtmiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise “Etkinliklerin parçası olmalarına fırsat veriyoruz. Kültür festivali yaparak bir kültürü onların tanıtmasını bekliyoruz. Araştırmalar ve sunumlar yapıyorlar.” cevabını vererek öğrencilerin kültürleri tanınmasına fırsat verildiğinden bahsetmiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise “Her Fen Bilimleri konusunda olmasa da genel olarak çevre ile iç içe olduğumuz konularda onların da kendilerini ifade edebilir çalışmaların daha çok yer verilmesi gerekir. Fizik konularından biri olan sürtünme anlatılırken Rize'nin yaylasında yaşayıp okula gelen çocuğa sürtünmeyi çoğaltmak adına yaptığı yöntemleri arkadaşlarına ifade etmesini isteyebiliriz. Kendi bölgelerinden bitki örneklerini toplayıp sergi açmalarını isteyerek aidiyet duygusunu pekiştirebiliriz.” cevabını vererek günlük hayattan örneklerle öğrencilerin kazanımları davranışa dönüştürmelerini sağlamıştır.

Derslerde öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel farklılıkların dikkate alınıp alınmadığının sorulduğu görüşme sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Kültürel farklılıkların dikkate alınıp alınmadığının sorulduğu bu soruya iki öğretmen dikkate almadığını diğer öğretmenler dikkate aldığını belirtmiştir. Dikkate alan öğretmenler derslerinde baskın olan kültürden örnekler vererek ve farklı kültürlere de değinerek derslerine dahil etmektedirler. Ö2 kodlu öğretmen “Farklı kültürlerden öğrencilerimiz olduğunda evet onların hem akademik anlamda yeterliliklerini hem de kültürel özelliklerini dikkate almaya, onları diğer öğrencilerimizle kaynaştırmaya çalışıyoruz.” cevabını vererek kültürel farklılıkların dikkate alındığından bahsetmiştir. Ö5 kodlu öğretmen ise “Çalıştığım şehir itibarıyla Arap, Kürt, Suriye kökenli öğrenciler

bulunmaktadır. Bu nedenle farklı birçok kültürü barındıran sınıflarda derse girmektedirim. Derste örnekler verirken öğrencilerin kendi kültür ya da kendi ülkelerindeki (Suriyeli öğrenciler için) durum ve olaylardan yola çıkarak örneklendirmeler yapmaya çalışıyorum.” Cevabını vermiştir ve derste öğrenci farklılıklarının dikkate alınarak örnekler verildiğini söylemiştir.

Öğrencilerin kültürel farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitapların ve öğretim materyallerinin kullanılıp kullanılmadığının sorulduğu görüşme sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir. Fen bilimleri öğretmenleri genel olarak öğrencilerin kültürel farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ekşi'ye (2020) göre çokkültürlü bir eğitim programının eğitim materyalleri ve öğretmenlerin olumlu davranış ve tutumları yoluyla öğrencilerin kendi kültürlerini farkına varmasını, başkalarının farklılıklarına hoşgörüle yaklaşmasını, toplumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etmesini ve önyargılarının azalmasını sağlamaktadır. Çokkültürlü bir eğitim için materyal kullanımı oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Ö1 kodlu öğretmen “Kitap konusunda pek başarılı değilim. Bilim insanlarını onların yaşadıkları coğrafyayı şartları daha iyi anlamaları için onların hayatlarının anlatıldığı kitaplar aldım. Belgesellerden yararlanıyorum.” diyerek bilim insanlarının hayatlarına ve farklılıklarına dikkat çekmiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise “Kaynak kitap kullanmıyoruz. Ancak, farklı derslerde kültürel farklılıkları fark etmeleri, benimsemeleri için okudukları kitapları çeşitlendiriyoruz. Dünya edebiyatından seçtiğimiz kitaplar (Persepolis gibi) ya da mitolojik kahramanlar, masallar gibi farklı kültürlerden de örneklerle çalışmalar yapıyoruz.” cevabını vererek farklı kitapların öğrencilerin farklı kültürleri anlamalarına fayda sağladığından bahsetmiştir. Görüşmeye katılan diğer öğretmenler ise kaynak kitap kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Türk kültürünün derslere dahil edilmesi ve bu konuda neler yapıldığı hakkında sorulan görüşme sorusu için öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir. Öğretmenlerden bazıları Türk kültürü ile ilgili özellikleri sınıflarında kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer

öğretmenler de derslerinde bahsettiklerini belirtmiş ve bazı örnekler vermişlerdir. Ö1 kodlu öğretmen “Türk kültüründen aşırı bahsetmek sizi belirli bir ideolojik görüşte olduğunuzu düşündürüyor bence. Bilimin tarihsel süreçteki ilerlemesini işlerken kendi kültürümüzde neler yapıldığını nelerle karşılaştığını o şekilde anlatıyorum. Mesela 6.sınıflarda vücudumuzdaki sistemler ünitesinde kendi kültürümüzdeki beslenme, yaygın olan kan grupları, hastalıklar, organ bağıışı, kan bağıışına nasıl bakıldığından bahsediyorum. Dini kavramları da kullanıyorum ayetlerden örnek veriyorum.” şeklinde cevap vererek öğrencilerine Türk kültüründen örnekler verdiğini belirtmiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise “Sınıf ortamında özellikle grup çalışmalarında iş birliği, fikirlere saygılı olma, duyarlı olma ve risk alma gibi beklentilerimizde, farklı becerileri derse entegre ederken kültürel özelliklerimizi kullanma fırsatı bulabiliyoruz. Ancak, özellikle bunu yapılandırmış değiliz.” cevabını vermiş ve fikirlere saygılı olmanın, duyarlı olmanın öneminden bahsetmiştir. Ö4 kodlu öğretmen “Türk kültürümüzdeki öğelere bağlı olarak ders sırasında verdiğim örnekleri çeşitlendiriyorum. Mesela, Türk bilim insanlarının ders sırasında altını çizerek anlatıyorum.” diyerek Türk bilim insanlarından bahsederek Türk kültürüne değindiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Ö5 kodlu öğretmen “Öncelikle milli bayramlara gereken önem ve ilginin verilmesi için çabalıyorum. Dersimde günlük hayattan vereceğim örneklerde kendi Türk kültürümüze ait örnekleri kullanmaya çalışıyorum.” cevabını vererek Türk kültüründen ve günlük hayattan örnekler derslerinde yer verdiğini belirtmiştir.

Yabancı bir kültür ile öğrencilerin kendi kültürleri arasındaki dengeyi öğrencilerin kurması için yapılan eğitici etkinliklerin sorulduğu görüşme sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Öğretmenlerden çoğu bu konuda farklı etkinlikler yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bu etkinlikler; canlandırma, taklit etme, rol yapma, haberlerden alıntılar yapma, makaleler paylaşma, kitap ve tarihi dönem analizleri, kültürü tanıtıcı etkinlikler, kültüre has yemekler, bilimdeki detayların anlatılması, sınıf tartışmaları örnek olarak verilmiştir. Üç öğretmen ise bu konuda çalışma yapmadığını belirtmiştir. Ö1 kodlu öğretmen “Canlandırma, taklit etme, rol yapma gibi teknikleri

kullanıyorum.” cevabını vermiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise “Haberlerden alıntılar yaparak, makaleler paylaşarak veya okudukları kitapların ve inceledikleri tarihi dönemlerin analizlerinde onlara sorularla rehberlik ederek bunu sağlıyoruz.” Şeklinde cevap vererek günlük hayattaki örnekleri kullandığını belirtmiştir. Başka bir örnek olarak kültürün tanıtılması amacıyla yapılan etkinliklerden bahseden Ö6 kodlu öğretmen “Farklı kültürden olan çocukların kültürünü tanıtıcı etkinlikler yemekler yaptırıyorum.” cevabını vermiştir. Bir diğer yandan Ö10 kodlu öğretmen “Daha çok tartışma ortamı kurabiliyoruz. Bir durum hakkında sınıfta bulunan yabancı bir öğrencinin değerlendirmesi ile bizim değerlendirmemiz arasındaki farklar dersi hem eğlenceli hem de öğretici bir hale getiriyor.” cevabını vermiş ve farklı fikirlerin öğretici olduğundan bahsetmiştir.

Aynı toplum içerisinde bireyler birbirlerine saygı duyarak yaşamalıdır. Böyle bir ortamda eğitim de anlamlı ve kaliteli olacaktır. Araştırmanın bu kısmında yer alan soru fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin farklılıklara olan saygı ve hoşgörü konusundaki tutum ve davranışlarını içermektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıdaki gibi yer verilmiştir. Görüşmenin bu sorusunda bazı öğretmenler ortaokuldaki öğrencilerin yaş grubu olarak daha küçük oldukları için anlayış ve hoşgörü konusunda pek olumlu olmadıklarını belirtmişlerdir. Ö1 kodlu öğretmen bu durumun yaşanılan ilçenin küçük bir yer olmasından dolayı çocukların pek sosyalleşemediklerinden kaynaklı olduğunu belirterek “Öğrencilerim ortaokul grubundan oluşuyor. Maalesef pek hoşgörülü olduklarını söyleyemem yaş grubu itibariyle empati pek kuramıyorlar daha önce bir dönem lise grubuyla tecrübem oldu onlar kendinden olmayana karşı daha ılımlı yaklaşıyorlardı. Yaşadığım ilçe küçük bir yer ve çocuklar pek sosyalleşemiyorlar bunun etkisi fazla bence.” cevabını vermiştir. Ö3 kodlu öğretmen ise sınıflarda yabancı öğrenciler, farklı etnik kökünde öğrenciler olduğunu ve grup çalışmalarında herkes kendine yakın bulunduğu kişilerle eşleşmek istediğini belirtmiş ve “Sınıflarımızda yabancı öğrenciler, farklı etnik kökünde öğrenciler oluyor. Özellikle grup çalışmalarında herkes kendine yakın bulunduğu kişilerle eşleşmek istiyor. Benim tek yapabildiğim farklı eşleştirmelerle öğrenci

kaynaşmalarını sağlayabilmek.” cevabını vermiştir. Öğretmen farklı öğrencileri bir araya getirerek fikir paylaşımı yapmalarını sağlamaktadır. Böylece akran etkileşimi ve farklı düşüncelerin dile getirilmesiyle öğrenciler daha etkili öğrenme sağlayabilmektedirler. Burada öğrenciler farklı olana değil kendine yakın olanla etkileşimde bulunmak istemektedir. Bu tarz durumlarda öğretmenlerin de belirttiği gibi farklılıklara saygı duymayı öğretmek ve farklı öğrencilerin bir arada çalışabileceği ortamlar oluşturmak gerekmektedir. Ayrıca Ö10 kodlu öğretmen Ö10 “Öğrencilerim genel anlamda saygılı ve hoşgörülü çünkü okulumuzda yabancı öğrencilerimiz de bulunmakta.” Cevabını vererek okullarında yabancı öğrenciler bulunduğu için birbirlerine saygı duyduklarını belirtmiştir. Bir diğer yandan Ö2 kodlu öğretmen “Bilinç olarak henüz bu noktaya gelemediler. Sorduğunuzda doğru olanı ifade etmeleri ile davranışlarına yansıtmaları arasında tam bir doğru orantı yok. O nedenle bunun bilincine henüz bizim düzeyimizde öğrencilerimiz varamıyorlar. Lise düzeyinde bu bilinci yakaladıklarını ve karakterlerine tam olarak işlediğini düşünüyorum.” cevabını vermiş ve ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin henüz bu bilince sahip olmadığını belirtmiştir. Ö9 kodlu öğretmen de yaş grubunun küçük olduğunu belirtmiş ve “Yaş grubu biraz daha küçük olduğu için farklılıkları anlamakta zaman zaman sıkıntı yaşıyorlar. Bu noktada farklılıklarımız saygı duymamız gerektiğini anlatıyorum.” cevabını vererek farklılıklara saygı duymanın önemli olduğunu öğrencilerine açıkladığını belirtmektedir.

Güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapısı, farklı ırk, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin eğitimde eşitlik ve güçlenme duygusu yaşamaları için okul kültürünün ve organizasyonunun yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Banks, 1993b). Çokkültürlü eğitimin bu boyutu, okulun değişim birimi olarak kavramsallaştırılmasını ve okul çevresinde yapısal değişiklikler yapılmasını içermektedir (Banks, 1993b). Öğretmenler derslerinde ve okul yaşantısında farklılıklar konusunda birtakım zorluklar yaşayabilirler. Kültürler arasındaki çatışmalar bunlara örnek olarak verilebilir. Bu durum ile karşılaşan öğretmenlerin görüşlerini içeren ve okul çevresiyle olan kültürel farklılıkları yönetirken karşılaştığınız en büyük zorlukların sorulduğu soruya verilen

cevaplar aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar yöresel ağızla konuşma, velilerin farklı kültüre ilişkin yapılan çalışmaları eleştirmeleri, değişime kapalı olma, dil farklılıkları olarak özetlenebilir. Özellikle dil farklılıklarına vurgu yapan öğretmenler anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö5 kodlu öğretmen “Yaşadığım en büyük zorluk dil problemi. Öğrencilerimin Türkçe bilmemesi ders sürecinde ve haricinde iletişim kurmada problem teşkil ettiği için öğrencilere ulaşmakta zorluk çekiyorum. Bu durumun aşılması için bu öğrencilere öncelikle eğitim dili olan Türkçe öğretimi yapılması gerekir. Öğrencilerin Türkçe dili konuşamaması ve anlamaması dersin kazanımlara ulaşmak için en büyük engeldir.” şeklinde cevap vermiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise “Dil bariyerinin en büyük zorluk olduğunu düşünüyorum. Dil öğrenememe, öğrenmek istememe ve bundan kaynaklı olarak da var olan eğitimi takip edememe ve uzaklaşma durumları oluyor. Bu konuda mevcut dilin ortak dil anlayışı olması adına bir bilinç oluşması sağlanabilir. Öğrencilerin baskın kültür, yaşanan çevre de “Türk” kültürü olduğundan dolayı Türkçe öğrenmeleri sağlanması öncelik haline getirilebilir ama bu da yapılrken bir dayatma şeklinde değil, bireye kendisini ifade edebileceği ortak dil olduğunu hissettirecek boyutta olması gerekmektedir.” cevabını vererek dil bariyerinin çokkültürlü eğitimde yaşanan zorluk olduğundan bahsetmiştir. Aynı şekilde Ö1 kodlu öğretmende “Bu bir zorluk mu bilmiyorum diğer arkadaşlarımda aynı sorunu yaşıyor çocukların yöresel ağızla konuşmaları, bu bazen saygı sınırlarını bile zorluyor. Bunun için kitap okumak kompozisyonlar yazmak yardımcı olabilir. Bu şekilde konuşmaya alıştıklarından diğer yöresel ağızlarda onlara farklı geliyor komik bulup dalga geçebiliyorlar bunun için hoşgörüyü oluşturmamız lazım. Geziler yapılabilir bence.” Şeklinde cevap vererek dile ve lehçenin eğitimde oluşturduğu zorluktan bahsetmiştir. Ayrıca velilerin de tutum ve davranışlarından dolayı zorlandığını belirten Ö2 kodlu öğretmen “Velilerimiz bazen farklı kültüre ilişkin yaptığımız çalışmaları eleştirerek kendi kültürümüz açısından yetersiz kaldığımızı ifade ediyorlar.” cevabını vermiştir.

Farklı toplum ve kültürde eğitim alan öğrencilerin bu durumun akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı hakkında sorulan görüşme sorusu için öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir. Farklı bir kültüre sahip toplumda yaşayan öğrencilerin bu durumunun akademik alanlardaki başarısına yönelik öğretmenler genel olarak olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu olumsuzluğun onların dili anlamakta zorlandıkları için olduğunu belirtmişlerdir. Fakat bu durumun akademik başarı açısından olumlu olacağını düşünen öğretmenlerde mevcuttur. Bazı teorisyenler tarafından çokkültürlü eğitim, eğitimin kalitesini arttıran bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2004). Ö2 kodlu öğretmen “Akademik olarak zorlanıyorlar. Alışma süreci uzun sürüyor. Hata yapmaktan daha fazla korkuyorlar. Utanmak, arkadaşları arasında zayıf kalmak onların öğrenme sürecine maalesef büyük bir engel olarak yansıyor.” cevabını vererek öğrencilerin zorlandıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö5 kodlu öğretmende dil farklılığından dolayı başarıyı olumsuz etkilediğini belirterek “Akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü eğitim dilini bilmeyen ve konuşamayan öğrenciler dersi anlamadıkları için dersi öğrenmeye ve dersin işlenişine engel olmaktadır. Bu durum diğer öğrencilerinde derse karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olmaktadır.” cevabını vermiştir. Benzer cevap veren Ö8 kodlu öğretmen “Uyum sağlamak zorlanıyor olabilirler. En başta dildeki farklılıklar bu adaptasyonu zor hale getirebilir ve bu da akademik başarıyı doğrudan ve olumsuz bir şekilde etkileyen bir faktör olabilir.” Şeklinde cevap vererek dil farklılığından dolayı ve adaptasyonda zorlandıklarını belirtmiştir. Ö9 kodlu öğretmen de “Küçük yaşlarda adaptasyon zor olduğu için akademik anlamda çok da iyi ilerleme olmuyor. Sınıfımda Azerbaycanlı bir öğrencim var ve bizi anlamakta zaman zaman zorluk yaşıyor.” cevabı ile yaş grubunun küçük olmasından ve dilden dolayı zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durumların tam tersine olumlu olacağını düşünen öğretmenler de mevcuttur. Ö4 kodlu öğretmen “Farklı kültürden oldukları için diğer arkadaşlarını ders konusunda yakalayabilmek için daha gayretli ve özenli davranıyorlar. Bu durum onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini gözlemliyorum.”

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin diğer arkadaşları ile ders açısından aynı olmak için çabaladıklarından bahsetmiştir.

Türk dilinin korunması için öncelikler mimarisinin korunmasının gerektiğini belirten Gürbüz (2008) dilin yabancı kelimelerden korunması gerektiğini belirtmiştir. Dilin korunmasındaki önemli öğelerin sorulduğu görüşme sorusuna verilen cevaplar öğretmenler tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri dilin korunması için öncelikle kullanılması, süreklilik olması ve canlı tutulması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ö1 kodlu öğretmen kelimelerin anlamını ve ağızdan çıkış sesini doğru ifade etmek gerektiğine vurgu yapmış ve Ö1 “Süreklilik. Dili yaşatan şey bireyler arasında canlı olması yaşıyor olması kullanılmasıdır. Kelimelerin anlamını ağızdan çıkış sesini doğru ifade etmek diğer önemli faktörlerdir.” cevabını vermiştir. Ayrıca Ö2 kodlu öğretmen dile sahip çıkmak gerektiğini belirterek Ö2 “Dile sahip çıkmak. Ankara’da açılan “Kelime Müzesi”, Şermin Yaşar’ın el emeği göz nuru bu müze bir dilin korunması için gerekli her şeyi taşıyor. Muhakkak ziyaret edilmeli ve öğrenciler ile uzun soluklu çalışılmalıdır.” şeklinde cevap vermiştir. Ö4 ve Ö9 kodlu öğretmenler de dilde yabancı kelimeler kullanmamaya dikkate dilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö4 kodlu öğretmen “Anlaşılabilir olması ve yabancı sözcüklerin kullanılmamasına dikkat edilmesi.” ve Ö9 kodlu öğretmen de “Dilin kullanımı ve yabancı kelimeleri konuşmalara dahil etmemek. Ayrıca kültürde dilin korunması için önemlidir.” cevabını vermiştir. Bu cevap Gürbüz’ün dilin korunmasındaki en önemli unsur olarak açıkladığı yabancı kelimelerin dilden uzaklaştırılması ile aynı açıklamaya sahiptir. Kültür ve millet bilincinin de dilin korunmasında önemli bir yer tuttuğu Ö8 kodlu öğretmen tarafından belirtilmiş ve “O dili konuşan toplumun sahip olduğu kültür ve millet bilinci en önemli öğelerdendir diye düşünüyorum. Bu sayede nesilden nesle aktarılabilir ve korunabilir.” cevabı verilmiştir.

Farklı programlar kullanmak öğrencilere farklı görüşler ve algı sağlamaktadır. Okullarda farklı eğitim programı kullanabilmenin çokkültürlü eğitime olan avantajlarının tespiti amacı ile sorulan görüşme sorusu için öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler okullarda farklı eğitim programları kullanabilmenin çokkültürlü eğitim ile ilgili avantajları olduğunu düşünmektedirler. Bu avantajları dünya görüşüne sahip olmak, örneklerde çeşitlilik sağlamak, başarıyı artırmak, farklı kültürleri tanımak, farklı kültürlerin programlarına aşina olmak, farklı dilleri tanımak, ön yargıları kırmak, iş birlikli öğrenmeyi sağlamak olarak özetlenebilir. Ayrıca öğretmenler farklı programlar için Cambridge, Montessori eğitimi, PYP ve IB gibi örnekler de vermişlerdir. Bu konuda Ö2 kodlu öğretmen “Elbette vardır. Dünya görüşüne sahip olmak demek o dünyayı paylaşan kültürleri bilmekle, anlamakla mümkündür. Bu vizyon ise öğrenme ortamındaki çoğu sorunu minimize eder. Arkadaşlığı, akademik başarıyı artırır. Çünkü, öğrenmesinin sadece kendisine ve yakın çevresine değil tüm dünyaya katkısı olacağını farkındadır. Bu onu besler, güçlendirir.” Şeklinde cevap vermiştir ve farklı kültürleri öğrenmenin öğrenciye başarı da getireceğini belirtmiştir. Aynı şekilde Ö6 kodlu öğretmen de farklı programlar kullanmanın öğrencileri olumlu yönde etkileyeceğini belirterek “Evet vardır. Ne kadar farklı eğitim programı kullanırsak o kadar yabancı kültürlerin programına aşina oluruz ya da bireylerin hangi öğretim yöntemini daha iyi anladığını çözeriz” cevabını vermiştir. Ö7 kodlu öğretmen “Özellikle özel okullarda aktif olarak kullanılan ve çeşit çeşit olan eğitim programlarını yaşantımızda görmekteyiz. Montessori eğitimi, PYP ve IB, Cambridge eğitim sistemi eğitim programlarının aktif olarak ifade edildiğini görüyoruz. Aslında bu tarz farklı eğitim programları öğrencilerin kültürel önyargılarını kırmalarına olanak sağlamak ile yine öğrencilerin farklı kültürde eğitimlerdeki farklılıkları da tanımasına olanak sağladığını, farklı kültürleri tanıdığını ve bakış açısının da genişlediğini görmekteyiz. Ve bu avantajlar da günlük hayatta öğrendikleri doğrultusunda günlük yaşama kolaylıkla öğrenciler tarafından dahil edildiğini gördüm.” cevabını vererek farklı programların öğrencilerin önyargılarını kırmasını sağlayarak bakış açılarını geliştireceğini belirtmiştir. Farklı bir bakış açısıyla iş birlikli öğrenmenin öğrencilere fayda sağlayacağını belirten Ö8 kodlu öğretmen “Avantajları olduğunu düşünüyorum. Örneğin programlarda iş birlikli öğrenme yöntemlerini kullanmak öğrenciler arasındaki bağı güçlendirebilir ve bu sayede birbirlerini daha yakından tanıma imkânı elde etmiş olurlar. Böylece birbirlerine karşı besledikleri

önyargılar varsa bu önyargıların yıkılması mümkün olabilir.” şeklinde cevap vermiştir. Dil gelişimi açısından farklı programların öğrencilere fayda sağlayacağını belirten Ö9 kodlu öğretmen “Evet dil gelişimi açısından ve farklı kültürleri öğrenmek için oldukça faydalı. Okulumuzda da Erasmus+ programı yürütülmektedir. Bu da öğrencilere farklılıkları öğretmek için güzel bir fırsat oluyor.” cevabını vermiştir. Ö10 kodlu öğretmen ise “Kesinlikle vardır, Cambridge müfredatı içeren bir okuldayım bu da öğrencilerin hem İngilizce dilini hem de kültürünü verimli bir şekilde aktarıyor ve öğrencilerin vizyonunu genişletiyor.” cevabı ile dil gelişimine vurgu yapmıştır.

Çokkültürlü fen eğitimi, fen müfredatı, fen öğretmeni eğitimi, öğrencilerin fen öğrenimi ve öğretimi, fen değerlendirmesi ve fen değerlendirmesi gibi alanları kapsar (Atwater, 2010). Ayrıca güçlendirilmiş bilim öğretmenleri ve öğrencileri, bilim teorilerini, ilkelerini, kavramlarını, becerilerini ve düşünme biçimlerini kullanarak dünyalarını değiştirmek için etkili bir şekilde hareket edebileceklerine inanırlar (Atwater, 2010). Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülüğü fen derslerine nasıl dahil ettiği konusundaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlülüğü farklı yöntem ve şekillerde derslerine dahil etmişlerdir. Bazı öğretmenler derslerinde bilim insanların hayatlarından bahsetmişlerdir ve yaşadıkları kültüre ve zorluklara odaklanmışlardır. Ö1 kodlu öğretmen toplumların bilime verdiği önemden bahsederek bunu sağladığına değinmiş ve “Pek başarılı değilim bu konuda hala araştırıyorum. Bilimin kültürle ilişkisini anlamak çok önemli. Çocuklarda kalıp yargılar var genelde bilimi sadece çok zengin aileler her şeye imkânı olan bireyler yapabiliyor, onlar bir şeyler üretiyor diye bir algı var maalesef. Benim en sık yaptığım şey bilim insanların hayatlarını araştırmalarını sağlamak, ne tür zorluklarla karşılaştığını işlemek oluyor ve gerçekten çoğu öğrencim böyle tahmin etmemiştik diyorlar. Toplumların bilime verdiği önemden bahsediyoruz bu şekilde.” şeklinde cevap vermiştir. Ö2 kodlu öğretmen bölgesel sorunların etkilerini tartışarak ve Ö10 kodlu öğretmen iklim değişikliği gibi konularda tartışma etkinlikleri yaparak derslerine dahil etmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmen “Bilimin

evrensel olduğu gerçeği ile önce çocuklar buluşmalıdır. Yenilikler ve dünyadaki yaşamı etkileyen tüm gelişmelerin (olumlu-olumsuz) bilimsel alt yapısını vererek sebep-sonuç ilişkilerini görmek ardından da etkilenenlere yakından bakabilmek gerekiyor. Küresel sorunlar dışında bölgesel sorunlarında yakınımızdaki kültürlerle olan etkilerini tartışmak önemlidir.” ve Ö10 kodlu öğretmen de “Fen derslerinde daha çok tartışmaya açık konulara getirilebilir. İklim değişikliği, çevre gibi konularda farklı kültürlerin eğilimi nasıl oluyor bunların üzerinde durulabilir.” cevabını vermiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise “Her Fen Bilimleri konusunda olmasa da genel olarak çevre ile iç içe olduğumuz konularda onların da kendilerini ifade edebilir çalışmaların daha çok yer verilmesi gerekir. Bu konuda çalışmalar yapılabilir. Farklı kültürden farklı içerikler tasarlanabilir veya gezi gözlem şansı oluşturulabilir ise bizzat deneyimleme durumları olabilir.” cevabını vererek farklı kültürden farklı içerikler tasarlanabileceğini veya gezi gözlem şansı oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Çokkültürlü bir sınıf ortamı oluşturulabilmesi için öğrenme stratejileri, öğrenme fırsatı ve iş birliği üç ana bileşeni oluşturmaktadır ve bu bileşenlerin dikkate alınması gerekmektedir (Batı ve Çalışkan, 2020). Etkili bir çokkültürlü fen öğrenimi ve öğretimi yapabilmek için de çokkültürlü sınıf ortamı bileşenlerinin ortaya koyulması ve fen bilimleri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Atwater’a (2010) göre güçlendirilmiş bilim öğretmenleri ve öğrencileri, bilim teorilerini, ilkelerini, kavramlarını, becerilerini ve düşünme biçimlerini kullanarak etkili bir şekilde hareket edebilecekleri savunmaktadır. Ulusal Çokkültürlü Eğitim Derneği, eğitimcilerin çokkültürlü eğitimi bilime entegre etmek için uygulayabilecekleri üç ayrı yaklaşım düzenlemiştir. Bunlar; bilimi şekillendiren kültürel bağlamları anlamaya yönelik kültüre dikkat edilmesi ve kullanılması, tüm öğrenciler için bilime erişimi kolaylaştıran bir eşitlik yönelimi ve okullarda ve topluluklarda adaleti ilerletmek için bilimin becerilerinden ve içeriğinden yararlanma çabalarıdır (Atwater, 2010). Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlü fen eğitim programının gerekleri konusundaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlü bir fen eğitim programı için bilimin temel gayesinin anlaşılmasının, bilimin evrensel olduğunun,

bazı fen bilimleri kavramlarına odaklanılmasının, disiplinler arası olmasının, günlük hayat örneklerine yer verilmesi, tüm kültürleri ve özellikleri kapsamasının, farklılıklar ve kültürün dahil edilmesinin gerekli olduğundan bahsetmişlerdir. Ö1 kodlu öğretmen “Bilimin temel gayesini anlamak önemli bilimin evrensel olduğunu sadece belirli bir zümreye mensup olmayacağını oturtmalıyız. Hangi toplum bilim için neler yapıyor vizyon misyon olarak bakabilmeliyiz. Bilim dili Latince diyoruz burada çocukların İngilizceyle kafaları karışıyor onu neden öğreniyoruz gibisinden soruyorlar programdaki bu dil kısmını bence geliştirmeliyiz. Programda disiplinler arası ilişkileri daha sık kullanarak çokkültürlü fen bilimleri eğitim programı geliştirilebilir.” cevabını vererek çokkültürlü fen bilimleri eğitim programını açıklamıştır. Ö2 kodlu öğretmen ise “Çokkültürlü bir fen eğitiminde konulardan kadar bazı kavramlara da odaklanılmalıdır. Değişim gibi, ilişkiler gibi veya sonuçlar ve sistemler gibi. O zaman iklimsel değişimin yaşam üzerindeki etkilerine daha etkili bakabiliriz. Ve muhakkak öğrencilerin öğretilerinin yaşam üzerindeki yansımalarını ifade edebilmesi gerekmektedir. Örneğin, küresel iklim değişimini öğrenen, sebep-sonuç ilişkisini bilimsel ilkeler ve gerçeklerle anlayan bir öğrenci grubuna Afrika’daki insanların bu değişimden etkilenmesiyle kendisinin etkilenmesini karşılaştırması istenmelidir. Hangi davranışların kim için daha olumsuz sonuçlara yol açabileceğini çıkartabilmelidir. Önlemler sunabilmelidir.” Şeklinde cevap vererek öğrencilerin yaşamlarında tanık oldukları olayları bilim ile ilişkilendirebileceklerine değinmiştir. Ö4 kodlu öğretmen “Fen eğitim programı disiplinler arası bir eğitim olduğu için çokkültürlü olmak doğasında vardır. Örneğin, verilen ödevlerde veya anlatılan konularda farklı ülkelerden örnekler verilebilir, başka ülkelerin çevre sorunları araştırma ödevi verilebilir.” cevabı ile bilimin evrensel olduğuna vurgu yapmıştır. Ö7 kodlu öğretmen de “Fizik konularından biri olan sürtünme anlatılırken Rize’nin yaylasında yaşayıp okula gelen çocuğa sürtünmeyi çoğaltmak adına yaptığı yöntemleri arkadaşlarına ifade etmesini isteyebiliriz. Kendi bölgelerinden bitki örneklerini toplayıp sergi açmalarını isteyerek aidiyet duygusunu pekiştirebiliriz.” cevabı ile diğer öğretmenlerin vurgu yaptığı günlük hayattan örneklerin öğrencilere fayda sağlayacağından bahsetmiştir. Aynı şekilde Ö5 kodlu öğretmen de bu konuya vurgu

yaparak “Günlük hayattan verilecek örnekler tüm kültür ve özellikleri kapsayacak şekilde olabilir.” cevabını vermiştir. Ö10 kodlu öğretmen ise farklılıklara yer verilmesi gerektiğine değinmiş ve “Farklılıklara yer vermeli mesela gen ve DNA konusunda kültürlerin de kalıtımda yer alması ihtimali değerlendirilebilir bu da öğrencilerin algılarını genişletebilir bunun dışında tartışılabilir konularda farklı ülke ve kültürlerin nasıl değerlendirdiği araştırılabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Her kültür bir diğerinden farklıdır ve bu farklı kültürlerde yer alan insanlarda farklı ve özeldir. Bu farklılıklar kabul edilip hayatın içerisine dahil olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Farklılıklar hayatımızın her alanında yer aldığı gibi eğitim alanında da yer almaktadır. Çokkültürlülük tüm Dünya'da yer almaktadır. Türkiye'de de yer alan bu olgu özellikle eğitim alanında önem kazanmış ve bu konuda hem eğitimcilerin hem öğrencilerin hem de velilerin ilgisini çekmeye başlamıştır. Özellikle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir bu sebeple öğretmenlerin çokkültürlülüğe karşı algıları merak konusu olmuştur. Bu çalışmadaki amaç fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarını ve çokkültürlülüğe karşı yeterliliklerini ölçmektir. Bu bağlamda araştırmanın problemi "Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili algıları ve yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada bulgulardan elde edilen sonuçlar literatür eşliğinde tartışılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada odaklanılan grup ortaokul kademesinde çalışan fen bilimleri öğretmenleridir. Çokkültürlü eğitim ile ilgili önceki çalışmalara bakıldığında farklı branşlarla, yöneticilerle, akademisyenlerle çalışıldığı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve algıları tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak bu araştırma fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki algı ve yeterlilikleri incelenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmaya cinsiyet, yaş, etnik köken, deneyim, yerleşim yeri, eğitim durumu ve çalışılan yer gibi demografik bilgiler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %77,9'u kadın, %22,1'i erkektir. Öğretmenlerin etnik kökenlerine bakıldığında katılımcıların %89,9'u kendisini Türk, %8,9'u kendisini Kürt olarak tanımlamıştır. Diğer etnik kökenler %0,5 ile %2 arasında dağılım göstermektedir.

Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında katılımcı sayısı en fazla olan grup 28-33 yaş aralığı oluşturmaktadır. Bunu takiben diğer yaş grupları yer almaktadır. En az katılımcı sayısına sahip 52 ve üstü yaş grubu yer almaktadır. Katılan öğretmenlerden %1,5'i doktora, %72,5'i lisans ve %26'sı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin toplam görev yılına bakıldığında 60 katılımcı 0-5 yıl, 63 katılımcı 6-11 yıl, 39 katılımcı 12-17 yıl, 30 katılımcı 18-23 yıl, 11 katılımcı 24-29 yıl, 1 katılımcı 30 ve üzeri yıl çalışmıştır. Öğretmenlerin %48'i devlet okullarında, %52'si özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim bölgelerine bakıldığında, 9 katılımcı kasaba/belde, 19 katılımcı köy/kırsal, 44 katılımcı ilçe merkezi ve 132 katılımcı şehir merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı illere bakıldığında İstanbul (%23), Ankara (%22,6) ve Mersin (%16,2) en çok katılımın olduğu illerdir. Türkiye'deki diğer illerden de katılımcılar mevcuttur. Demografik bilgilere bakıldığında cinsiyet, yaş, etnik köken, deneyim yılı, yaşanan şehir gibi durumlar bakımından farklılık gösteren katılımcıların sorulara farklı cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda farklılıkların bireylerde farklı düşünceler ve yeterlilikler oluşturduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırma iki ölçek içermektedir. Birinci ölçek Çokkültürlü "Eğitim Algısı Ölçeği" olup iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü genel bilgiler başlığını taşımaktadır. Bu bölümde katılımcılardan cinsiyet, etnik köken, yaş, eğitim durumu ve çalışma süresi istenmiştir. İkinci bölümde ise "Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği" yer almaktadır. Bu ölçekte 20 madde mevcuttur. Bu 20 madde Beşli Likert tipi ölçeğine uygun olarak yer almaktadır. Bu ölçek çalışmaya katılan 204 kişiye uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının cinsiyet, yaş, okul türü, yerleşim yeri, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın elde edilen bulgularında nicel analizlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği için fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim için pozitif bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği için cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı için cinsiyetin eğitim algısında bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür. Çalışmaya katılan devlet okulu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin cevaplarında da anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu da okul türünün çokkültürlü eğitim algısında bir farklılaşmaya sebep olmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeni, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu noktada 22-27 yaş aralığı ile 46-51 yaş aralığında anlamlı bir fark çıktığı gözlemlenmiştir. 46-51 yaş aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 46-51 yaş aralığındaki öğretmenlerin 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü eğitim algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre yaş arttıkça çokkültürlü eğitim algısının arttığını söyleyebiliriz. Yaş arttıkça çokkültürlülüğe dair bilgi, algı ve farkındalığın arttığı söylenebilir. Araştırmada yerleşim yeri değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı için yerleşim yerinin eğitim algısında bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür. Farklı yerleşim yerinde yaşamının çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarda bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer alt problemine cevap vermeye yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve eğitim durumunun çokkültürlü eğitim algısı için farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür. Bir diğer değişken olan deneyim için de anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. 0-5 ve 6-11 ile 0-5 ve 24-19 yıl deneyime sahip grupların ortalama farkları diğer gruplara göre daha fazladır. Bu da bu gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. 0-5 yıl aralığı ile 6-11 yıl aralığına bakıldığında 6-11 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca 0-5 yıl aralığı ile 24-29 yıl aralığına bakıldığında da 24-29 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü eğitim algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre deneyim arttıkça çokkültürlü eğitim algısının arttığını söyleyebiliriz.

Araştırmadaki ikinci ölçek “Çokkültürlü Yeterlik Algıları” Ölçeği olup iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü genel bilgiler başlığını taşımaktadır. Bu bölümde katılımcılardan cinsiyet, etnik köken, yaş, eğitim durumu ve çalışma süresi istenmiştir. İkinci bölümde ise “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçekte 41 madde mevcuttur. Bu 41 madde Beşli Likert tipi ölçeğine uygun olarak yer almaktadır. Bu ölçek çalışmaya katılan 204 kişiye uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, okul türü, yerleşim yeri, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın elde edilen bulgularında nicel analizlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim için olumlu bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği için cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı için cinsiyetin yeterlik algısında bir farklılaşmaya sebep olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan devlet okulu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin cevaplarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu da okul türünün çokkültürlü yeterlik algısında bir farklılaşmaya sebep olduğunu göstermektedir ve özel okulların daha fazla çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Yaş değişkeni, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Analizlere bakıldığında 22-27 yaş aralığı ile 46-51 yaş aralığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 46-51 yaş aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum 46-51 yaş aralığındaki öğretmenlerin 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre yaş arttıkça çokkültürlü yeterlik algısının arttığını söyleyebiliriz. Yerleşim yeri değişkeni, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarında farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Farklı yerleşim yerinde yaşamının çokkültürlü yeterlik hakkındaki algılarda etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer alt problemine

cevap vermeye yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve eğitim durumunun çokkültürlü yeterlik algısı için farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür. Son olarak fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik hakkındaki algıları ile deneyim arasında bazı gruplar için anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deneyim arttıkça çokkültürlü yeterlik algısı da artmıştır. 0-5 ve 6-11 ile 0-5 ve 18-23 yıl deneyime sahip grupların ortalama farkları diğer gruplara göre daha fazladır. Bu da bu gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. 0-5 yıl aralığı ile 6-11 yıl aralığına bakıldığında 6-11 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca 0-5 yıl aralığı ile 18-23 yıl aralığına bakıldığında 18-23 yıl aralığı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre deneyim arttıkça çokkültürlü yeterlik algısının arttığını söyleyebiliriz.

Fen bilimleri öğretmenlerine uygulanan Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeğindeki bazı değişkenlerde farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmalar öğretmenlerin eğitim algısı ve yeterlik algılarını etkilemektedir. Örneğin devlet okulunda görev yapan öğretmenler farklılıkların daha fazla olduğu (Suriyeli öğrenciler, Türkçe bilmeyen öğrenciler, belli rahatsızlıklara sahip öğrenciler gibi) öğrenci gruplarıyla daha fazla çalışmış olabilecekleri için sınıflarında farklılıklara yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu da onların çokkültürlülüğe karşı bilgi, algı ve yeterliliklerini artırmıştır. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde yaş ve deneyim arttıkça çokkültürlü eğitim algısı ve yeterlik algısı artmıştır. Yıllar içerisinde öğretmenlerin tecrübe ettikleri farklı durumlar onların çokkültürlülüğe karşı olan deneyimlerini ve bilgi, becerilerini de olumlu yönde etkilemiştir. Bir diğer değişken olan yerleşim yeri de çokkültürlü algı ve yeterliliği etkilemektedir. Kırsal bölgelerde yaşayıp, eğitim veren öğretmenler farklı gruplardan öğrencilerle (mevsimlik işçi çocukları, çalışmak zorunda olan çocuklar, Türkçe bilmeyen çocuklar, sosyoekonomik olarak farklı olan çocuklar gibi) bir arada oldukları için öğrencilerle nasıl çalışacaklarını bilirler. Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini, sınıf içerisindeki davranışlarını, eksiklerini daha iyi tespit edebilirler. Bu durumda farklı

gruplardan öğrencilere aynı sınıf ortamında nasıl davranacağını bilirler. Farklılıklara nasıl davranması gerektiğini bilen bir öğretmen öğrencilerine de bunu öğretir ve öğrenciler birbirlerine saygı duymayı bilirler. Bazı değişkenler açısından farklılaşma olmadığı görülmektedir. Örneğin cinsiyet değişkeninde farklılaşmanın olmaması kadın ve erkek öğretmenlerin eşit oranda farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer yandan eğitim durumu değişkeninde de farklılaşma görülmektedir. Ölçekler uygulanırken araştırmacı tarafından eğitim durumu lisanstan doktora gidildikçe çokkültürlü eğitim algısı ve çokkültürlü yeterlik algısında pozitif yönde artış olması beklenmekteydi. Farklılığın olmaması lisans mezunu öğretmenlerin de bu konuda algı ve yeterliliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu durum hem araştırma hem de öğretmenler açısından olumlu bir durumdur. Öğretmenler lisans eğitiminde çokkültürlülüğe dair ders, seminer vb. almış olabilecekleri için bu konuda bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Üçüncü alt problemin incelenmesi için fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algısı ölçeği ve çokkültürlü yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu amaçla iki ölçek arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak analizler yapılmıştır. Üçüncü alt problemin tespiti amacıyla hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı 0.644 bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algısı ölçeği ve çokkültürlü yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nitel verilere ilişkin sonuçlar

Araştırmanın bu kısmı nitel verilerle ilgili sonuçları içermektedir. Nitel verilerin elde edilmesi için seçilen 10 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşme soruları öğretmenlere yöneltilmiştir. Görüşme soruları kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim kavramları ve derslere dahil edilmesini, çokkültürlü bir eğitim programı ile çokkültürlü bir fen bilimleri eğitim programının gerekliliklerini, kullanılan materyalleri, öğrencilerin

farklılıklara olan tutum ve tavırlarını içermektedir. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir. Bu verilere bakılarak aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır.

Araştırmada kültürün tanımlanması için sorulan görüşme sorusuna fen bilimleri öğretmenleri kendi bilgileri ve yaşantıları doğrultusunda cevaplar vermişlerdir. Cevaplara bakıldığında benzer tanımlamalar yapılmıştır. Genel olarak kültür yaşam biçimi, gelenek-görenek, adetler, düşünce, dil, inanç, sanat, çevre gibi ögelerin topluma özgü olması şeklinde tanımlanmıştır. Çokkültürlülük kavramının tanımına yönelik olarak “farklı kültürlerin bir arada olması” şeklinde tanım yapılmıştır. Bu bir arada olma durumunun toplumların birbirlerini olumlu etkileyerek saygı çerçevesinde olması gerektiği belirtilmiştir.

Çokkültürlü eğitim bir reform hareketi olarak tanımlanmakta ve kurumlar tarafından kültür, sosyallik, dil, ırk, din gibi unsurlar tarafından çeşitliliği içeren yapısal ve temel bileşenlerin dahil edilerek tekrar bakılması gerektiği bir eğitimidir (Gay, 2004b). Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlü eğitim kavramını daha önce duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kavramı üniversitedeki derste, son zamanlarda artan göçler ile günlük hayatta ve çalıştıkları okuldaki yabancı öğrenci sayısı arttığında bu kavramı duyduklarını belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitim için fen bilimleri öğretmenleri genel olarak farklı kültürden bireylerin bir arada eşit bir şekilde eğitim almaları şeklinde ifade etmişlerdir. Bir arada olan bu eğitim onlara saygı duymayı, çeşitliliği ve bütünlüğü kattığını da ifade eden öğretmenler vardır. Kültürel farklılığı ise bireylerin yaşadığı ortama bağlı olarak çeşitli ögelerdeki farklılıkları şeklinde özetlenebilmektedir.

Çokkültürlü eğitim çokkültürlülüğü temel alarak oluşturulmuş bir yaklaşım olmakla beraber hakim kültür içerisindeki farklı kültürden öğrencilere de eşit eğitim hakkı sunan bir eğitimidir ve buna göre programlar yapılmalıdır (Banks, 2008). Okul programları yeniden oluşturularak öğrencilerin konulara, olaylara ve problemlere farklı etnik toplulukların bakış açılarıyla bakabilmeleri sağlanmalıdır (Banks, 2014). Çokkültürlü eğitim programının gereklilikleri için fen bilimleri öğretmenleri genel olarak farklı kültürlerden öğrencilerin bir

arada saygı çerçevesinde eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin kendi kültür ve geçmişlerini bilmeleri gerektiğine değinilmiştir. Her öğrenciye eşit davranılması gerektiği ve öğrenciler arasında ayırım yaratacak durumlardan kaçınılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşadığı bölgede kültürel geçmişleri göz önüne alarak tasarlanan bir eğitim programının olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bütün bunların yanı sıra öğretmenler ders programlarının çokkültürlülük açısından yetersiz olduğunu düşünmektedir. İçerikler çokkültürlülüğe uygun olmadığı ve eksik kaldığı konusunda ortak görüşlere sahiptirler.

Çokkültürlü eğitim programı sayesinde öğrenciler konulara farklı bir bakış açısıyla bakabilirler ve disiplinler arası ve karar alma odaklı kişiler olabilirler (Banks, 2014). Programlar uygulanırken en büyük rol öğretmenlerindir. Çokkültürlü eğitim uygulanırken ve kazanımlar verilirken öğrenciler sürece dahil edilmelidir ve etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve işbirlikçi öğretim teknik ve stratejileri kullanılmalıdır (Banks, 2014). Ayrıca farklı kültürler hakkında güncel konular, problemler, olaylar, öğrencilere verilmeli ve buna uygun öğretim materyalleri seçilmelidir (Banks, 2014). Genel olarak öğretmenler derslerinde çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğunu düşündükleri kazanımları verirken bazı durumlara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunlar; yaşanan olayların anlatımı, etik değerler, öğrenci seviyeleri, kültür, öğrencilerin günlük hayatta yaşadıkları durumlar, ortak dil, öğretmenlerin derste kullandığı kelimelerin öğrencilerin farklılıklarını gözetererek olması örnek olarak verilmiştir. Öğrencilerin kazanımları düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmeleri için öğretmenler tiyatro, drama gibi etkinlikler, kültür festivali, ikili çalışmalar, farklı kültürlerden bireylerin tanıtılması, günlük yaşamlarından kendi kültürlerinden örnekler vermelerini sağlama ve iş birliği içeren projelerin yapılması ile sağlanmaktadır.

Öğretmenler genel olarak kültürel farklılıkları dikkate aldığını belirtmiştir. Dikkate alan öğretmenler derslerinde farklı kültürden örnekler vererek ve farklılıklara değinerek derslerine dahil etmektedirler. Fen bilimleri öğretmenleri genel olarak öğrencilerin kültürel

farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları Türk kültürü ile ilgili özellikleri sınıflarında kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler de derslerinde bahsettiklerini belirtmiş ve bazı örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerden çoğu yabancı bir kültür ile kendi kültürleri arasındaki dengeyi kurmak için farklı etkinlikler yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bu etkinlikler; canlandırma, taklit etme, rol yapma, haberlerden alıntılar yapma, makaleler paylaşma, kitap ve tarihi dönem analizleri, kültürü tanıtıcı etkinlikler, kültüre has yemekler, bilimdeki detayların anlatılması, sınıf tartışmaları örnek olarak verilmiştir.

Çokkültürlü eğitimin ölçütlerinin yerine getirilebilmesi için okulların öğrencilere değer, inanç ve davranışlarında demokratik ve saygılı olma için davranış geliştirmelerinde yardımcı olmaları gerekmektedir (Banks, 2008). Farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü konusunda bazı öğretmenler ortaokuldaki öğrencilerin yaş grubu olarak daha küçük oldukları için anlayış ve hoşgörü konusunda pek olumlu olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklarda yaşadığı zorluklar yöresel ağızla konuşma, velilerin farklı kültüre ilişkin yapılan çalışmalarını eleştirme, değişime kapalı olma, dil farklılıkları olarak özetlenebilir. Özellikle dil farklılıklarına vurgu yapan öğretmenler anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Farklı bir kültüre sahip toplumda yaşayan öğrencilerin bu durumunun akademik alanlardaki başarısına yönelik öğretmenler genel olarak olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu olumsuzluğun onların dili anlamakta zorlandıkları için olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenleri dilin korunması için öncelikle kullanılması, süreklilik olması ve canlı tutulması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Yaşanan zorlukların giderilmesi amacıyla kültürel açıdan farklı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için temel okuma yazma becerilerini geliştirmek gerekmektedir ve bu durum çokkültürlü eğitimin en önemli hedeflerinden birini oluşturmaktadır (Çiftçi, 2015). Farklı bir dil ile eğitim alan öğrenciler dili anlamadıkları için derslerde zorluk yaşamaktadır. Çokkültürlülüğün

temel amacı kapsamında dili öğrenen öğrenciler dersleri anlayabilecek ve etkili öğrenim sağlayabileceklerdir.

Çokkültürlü eğitim için okullar ve eğitimde dönüşüm gerekmektedir ve bunu gerçekleştirmek için kurumların ve eğitimin tüm yönleriyle incelenerek değiştirilmesi gerekmektedir (Çiftçi, 2015). Öğrenci merkezli eğitim, çokkültürlü eğitim programı, çokkültürlü eğitim ortamı ve kültüre uygun eğitim materyalleri, destekleyici okul ve sınıf iklimi, adil ve sürekli ölçme – değerlendirme gibi değişiklikler çokkültürlü okul dönüşümü ve değişimi için gerekmektedir (Çiftçi, 2015). Bu dönüşümler içerisinde özellikle program değişimi ve farklı programların kullanımı oldukça önemlidir. Okul programının yeniden oluşturulması öğrencilerin konulara, olaylara ve problemlere farklı etnik toplulukların bakış açısından bakabilmeleri açısından önem arz etmektedir (Banks, 2014). Öğretmenler okullarda farklı eğitim programları kullanabilmenin çokkültürlü eğitim ile ilgili avantajları olduğunu düşünmektedirler. Bu avantajları dünya görüşüne sahip olmak, örneklerde çeşitlilik sağlamak, başarıyı artırmak, farklı kültürleri tanımak, farklı kültürlerin programlarına aşina olmak, farklı dilleri tanımak, ön yargıları kırmak, iş birlikli öğrenmeyi sağlamak olarak özetlenebilir.

Çokkültürlü fen bilimi öğrenimi için öğretmenler, öğrencilerin fen bilgisini, becerilerini ve nasıl öğrendiklerini anlayarak tüm öğrenciler için öğrenim birimlerini eşit ve kültürel olarak duyarlı bir şekilde derslerini planlarlar (NSTA, 2020b). Etkili fen öğretmenleri, öğrencilerin bilimi nasıl öğrendiklerine dair bilgilerle tutarlı ve standartlarla uyumlu uygun öğrenme hedeflerini belirleyerek tüm öğrencilerin fen öğrenimine katılmasını planlayabilir. Planlar, öğrencileri bilimin ve bilimin doğasına ve mühendislik uygulamalarına dahil etmek için sınıfın ve topluluğun sosyal bağlamına uygun olayların seçimini ve güvenlik hususlarını yansıtır. (NSTA, 2020b). Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlülüğü farklı yöntem ve şekillerde derslerine dahil etmişlerdir. Bazı öğretmenler derslerinde bilim insanların hayatlarından bahsetmişlerdir ve yaşadıkları kültüre zorluklara odaklanmışlardır. Fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlü bir fen eğitim programı

için bilimin temel gayesinin anlaşılmasının, bilimin evrensel olduğunun, bazı fen bilimleri kavramlarına odaklanılmasının, disiplinler arası olmasının, günlük hayat örneklerine yer verilmesi, tüm kültürleri ve özellikleri kapsamasının, farklılıklar ve kültürün dahil edilmesinin gerekli olduğundan bahsetmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma süreci ve analizler doğrultusunda fen bilimleri öğretmenlerine ve bu konuda çalışma yürütecek olan araştırmacılara yön vermesi amacıyla öneriler sunulmuştur.

-Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenleri çokkültürlülük hakkında gerekli algı ve yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir. Araştırmadaki verilerde çoğu fen bilimleri öğretmeni çokkültürlülük hakkında olumlu düşünceye sahip olsa da bazı fen bilimleri öğretmenleri bu konuda olumsuz düşüncelere sahiptir. Öğretmenlerin bu konudaki olumsuz düşüncelerinin giderilmesi, fikir sahibi olabilmesi ve bunu öğrencilerine aktarabilmesi için çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında eğitim, seminer gibi bilgilendirici etkinliklerde yer almalılardır.

-Ayrıca çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi açısından eksiklikleri olan öğretmenlerdeki bu eksikler öğrencilere karşı olan tutumdan, lisans dönemindeki çokkültürlülük dersini alamamaktan, okul ortamının yeterli olmamasından, okul yönetiminin çokkültürlülüğe olan olumsuz bakışlarından vb. durumlarda kaynaklanmış olacağı düşünülmektedir. Bu eksiklerin giderilmesi ve öğrencilere de bu konuda gerekli bilginin verilmesi gerekmektedir.

-Öğrencilere kültür, çokkültürlülük kavramlarını öğretmek için öncelikle farklılıklara saygı duyulmalı ve onların da saygı duyması sağlanmalıdır. Hiçbir insanın bir başkasının birebir aynısı olmadığını vurgulayan MEB öğretim programı bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak yapılan çalışmaların farklılıkları göz önüne alarak planlama yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018).

-Öğretmenler öğrenciler arasında cinsiyet gibi ayrımlar yapmamalı, ayırım oluşturabilecek her türlü durumu önleyici çalışmalar yapmalıdır. Öğrenciler toplumdaki farklılıklar konusunda bilgilendirmelidir.

-Fen bilimleri öğretmenleri, eşitsizliklerin ele alınmasına yönelik yaklaşımlar ve bilimdeki tüm öğrencilerin katılımı da dahil olmak üzere, hem bilim içeriği hem de pedagoji hakkındaki bilgilerini geliştirerek derslerin içeriğini güncel tutmalıdırlar (NSTA, 2020b). Öğretmenler dersteki konuları çokkültürlülüğe uygun olarak tekrar düzenlemeliler. Öğretmenler öğrencilere birlikte çalışmayı, farklı kültürlere saygı duyarak bilgi sahibi olmayı, başkalarını yargılamamayı öğretmelidirler. Ayrıca ders içerisinde çokkültürlülüğe yönelik etkinlikler yaparak, öğrencilerin öğrenme farklılıklarını değerlendirmelidir.

-Çokkültürlü eğitim ilkelerine ihtiyaç duyulan okulun bulunduğu bölge, her iki cinsiyetten, farklı ırklardan, etnik gruplardan, sosyal sınıflardan, kültür ve dil gruplarından gelen öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğinin olacağı okulları oluşturma ve bu okulların devamlılığını sağlama konularındaki sorumluluğunu net olarak ifade etmelidir (Banks, 2014).

-Diğer yandan çokkültürlü eğitimde veli ve idareciler de önemli yer tutmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde velilerin öğretmen ve idareciler ile iş birliği içinde olması gerektiği görülmektedir. Fakat veliler bu konuda iş birliğinde olmamakta bu durum da öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Yine çalışmalara bakılarak velilerin bazıları çokkültürlü eğitimin ne olduğunu bilmemekte ve bu konuda yapılan çalışmaları desteklememektedir (Ekşi, 2020). Aslında veliler çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgilendirilmeli ve daha çok velilerin iş birliğine dayanan çalışmalar yapılmalıdır. Ne yazık ki veli bu konuda bilgili olmadığı için öğrencilerde çokkültürlü eğitimi bilmemekte ve bu konudaki çalışmalara katılmak istememektedir. Bu noktada öğretmen ve idarecilere iş düşmektedir. Okullar ailelerin, ebeveynlerin ve toplumun değişen özelliklerini göz önünde bulunduracak şekilde veli katılımı sağlayacak programlar geliştirmelidir. Veli katılımı bu noktada oldukça önemlidir.

-İlgili alan yazına bakıldığında aslında çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için müfredatın eksik olduğu görülmektedir. Bu müfredat eksikleri birkaç örnek eklenerek giderilebilecek bir durum değildir. Bütün müfredat çokkültürlülük çerçevesinde hazırlanmalıdır. NSTA standartlarına göre müfredat içeriği, birçok kültürün katkılarını fen bilimleri bilgimize dahil etmelidir (NSTA, 2020). Bu eksikleri gidermek için öğretmenler konularla ilişkili örnekler vererek, etkinlikler yaparak, videolar izleterek çokkültürlülüğü sınıf ortamına entegre etmektedirler. Farklı kültürlerdeki öğrencilere de hitap edecek dersler işlemek ve araç gereç kullanmak ders kalitesini artıracak gibi bütün öğrencilerin motivasyonunu da artıracaktır.

-Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde de farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece istenilen çokkültürlü eğitime ulaşılabilir.

-Yapılan incelemeler sonucunda aslında birçok konunun hem çokkültürlülük ile hem de fen bilimleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sınıf içerisinde farklı etkinlikler ile konular bağdaştırılabilir öğrencilerin farkındalıkları artırılabilir. Derste kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitli olması öğrencilerin farklılıklarına da hitap etmesi açısından oldukça önemlidir. Sosyo-bilimsel konular kullanılarak sınıf içi tartışmaları yapılarak öğrencilerin farklı fikirler sunması teşvik edilebilir. Konu ile ilgili farklı videolar izletilerek aradaki benzerlik ve farklılıkların tartışılması istenebilir. Bilim insanlarının hayatları araştırılarak benzerlikleri ve farklılıkları tartışılıp farklı dilde, kültürde olmalarına rağmen nasıl ortak bir noktada buluştukları konuşulabilir.

-Alan yazına bakıldığında eksikler tespit edilerek önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmada farkına varılan eksikler konusunda da öneriler bu çalışmada yer almaktadır. Kısaca özetlenecek olursa çokkültürlü eğitim, hâkim toplumdaki kültüründen farklı olan kültürdeki öğrencilere verilen bir eğitim değildir ve çokkültürlü eğitim bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler farklı kültürleri tanır, başkalarına saygı duymayı bilir, aynı ortamda birlik ve beraberlik içerisinde bulunabilir ve başkalarını

yargılamaz. Bu şekilde eğitim alan ve bu becerileri geliştiren öğrenciler her alanda kendilerini gösterebilir ve aktif birey olurlar.

Kaynaklar

- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Akerson, V. L., Morrison, J. A., & Mcduffie, A. R. (2006). One course is not enough: pre-service elementary teachers' retention of improved views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(2), 194–213.
- Alghamdi, Y. (2017). *Multicultural Education in the US: Current Issues and* Allyn and Bacon.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), s.1-9.
- APA. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Erişim tarihi:06.11.2022 <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> adresinden erişilmiştir.
- ARISE. (2021). *Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi Türkiye Ulusal Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 44-57.
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7(2), s.316-329.
- Atwater, M. M. (1996). Social constructivism: Infusion into the multicultural science education research agenda. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(8), 821-837.

- Atwater, M. M., & Riley, J. P. (1993). Multicultural science education: Perspectives, definitions, and research agenda. *Science Education*, 77(6), 661-68.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, H., & Tonbuloğlu, B. (2014). Students perceptions on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50, doi: 10.14689/ejer.2014.57.3
- Banks, A. J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a
- Banks, J. A. (1979). Multicultural Education in the International Year of the Child: Problems and Possibilities, 48(3), 237-252. *Journal of Negro Education*.
- Banks, J. A. (1992). Multicultural education: Approaches, developments, and dimensions. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Cultural diversity and the schools*, Vol. 1, Education for cultural diversity: Convergence and divergence (pp. 83-94). London: The Falmer Press.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education* (5th ed.) University of Washington, Seattle.
- Banks, J. A. (1995a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1995b). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, Vol. 64, No. 4, s. 390-400. *Journal of Negro Education*.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Banks, J. A. (2013). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 3-23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J. A. (2013b). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory Into Practice*, 52(sup1), s.73-82. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795444>
- Banks, J.A. (1993a). *Multicultural education: historical development, dimensions and practice*. *Review of Research Education*, 19, 3-49. Erişim tarihi: 06.11.2022 <http://www.jstor.org/stable/1167339> adresinden erişilmiştir.
- Banks, J.A. (1993b). *Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges*. The Phi Delta Kappan , Vol. 75, No. 1, pp. 22-28. Phi Delta Kappa International. Erişim tarihi: 15.03.2023 <https://www.jstor.org/stable/20405019> adresinden erişilmiştir.
- Banks, J.A. (2014). *Çokkültürlü eğitime giriş*. H. Aydın Çev. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batı, & Çalışkan, İ. (2020). Designing Multicultural Teaching and Learning Environments in Science Education. In B. Arslan-Cansever, & P. Önder-Erol (Eds.), *Sociological Perspectives on Educating Children in Contemporary Society* (pp. 207-228). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-1847-2.ch009
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education* (2nd ed.). Boston:
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1966). *The social construction of knowledge: A*
- Blassingame, J. W. (1972). *The slave community: Plantation life in the antebellum*
- Brodkin, K. (1998). *How the Jews became White folks and what that says about race in America*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- CBC Politics (2016) 27.03.2023 tarihinde <https://www.cbc.ca/news/politics/census-2016-immigration-1.4368970> adresinden erişilmiştir.
- Ceylan, Y. (2016). Çokkültürlülük Avrupa Modelleri (Almanya Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), s.1207-1215.
- Chakravarty, S. D. (2001). Multicultural education in India. *Global constructions of multicultural education: Theories and realities*, 61, 92.
Chicago: University of Chicago Press.
- Çiftçi, A. (2019). Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Çiftçi, Y. (2015). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliliklerine İlişkin Algıları. (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cochran-Smith, M. (2003). Standing at the crossroads: Multicultural teacher education at the beginning of the 21st century. *Multicultural Perspectives*, 5(3), s.3-11.https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0503_02
- Çoşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası. Fırsatlar ve zorluklar. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention.
- Dalkılıç, Maryam & Vadeboncoeur, Jennifer A. (2016). *Re-framing inclusive education through the capability approach: An elaboration of the model of relational inclusion*. *Global Education Review*, 3(3). 14-31
- Damgacı, F. (2013). Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Deniz, T. (2014). Uluslar arasi göç sorunu perspektifinde Türkiye. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181(181), s.175-204.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Landscape of qualitative reseach theories and issues* (s. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ding, M. (2003). Thriving in the multicultural classroom - principles and practices for effective teaching. In Banks, J. (Ed.), *Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.
- Ekşi, İ. (2020). *Özel Okullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Çokkültürlü Okul ve SınıfYönetimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ERG. (2015). *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*. Erişim tarihi: 15.11.2022 https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2014-15.pdf adresinden erişilmiştir.
- ERG. (2016) *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim tarihi: 20.02.2023 https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf adresinden erişilmiştir.
- ERG. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18*. Erişim tarihi: 15.11.2022 https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf adresinden erişilmiştir.
- ERG. (2019). *Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim tarihi: 20.02.2023 <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporTR.02.01.19.web-2.pdf> adresinden erişilmiştir.

Five approaches to race, class, and gender. Columbus, OH: Merrill.

Ford, D. Y., & Moore, J. L. (2004). Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms: Understanding "Culture" is the First Step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-39.

Ford, N. A. (1973). *Black studies: Threat -or- challenge*. Port Washington, NY:

Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), s.618-638.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-hill.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 15.02.2023 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden erişilmiştir.

Gay, G. (2004). The Importance of Multicultural Education. *Educational Leadership*, December 2003, January 2004. 30-35.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Global Word. *The Educational Forum*. s. 68

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson Higher Ed.

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.

Grant, C. A., & Lei, J. L. (2001). *Global constructions of multicultural education: Theories and realities*. Routledge.

Gray, P. (1991, July 8). Whose America? *Time*, pp. 12-17.

- Gürbüz, F. (2008). Türk dilini koruma ve geliştirmede mutabakat noktaları. *Turkish Studies*, 3, 2.
- Han, J., & Singh, M. (2007). Getting world English speaking student teachers to the top of the class: Making hope for ethno-cultural diversity in teacher education robust. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3), s.291-309.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's* Harvard Educational Review, 56, 18-36.
- Hebert, K. (2020). Multicultural Education in Secondary Science Classrooms. WWU Honors Program Senior Projects. 376. 10.02.2023 tarihinde https://cedar.wvu.edu/wwu_honors/376 adresinden erişilmiştir.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
Kennikat Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed., enlarged).
- Kültür. Kültür ve Turizm Bakanlığı 15.06.2022 tarihinde <https://www.ktb.gov.tr/TR-96254/kultur.html> adresinden erişilmiştir.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), s.178-195.
- Lederman, N. G., Lederman, J. S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147.
- Leo, L. (1990). *A fringe history of the world*. U. S. News and World Report, pp. 25-26.
Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Luft, J. A., Bragg, J., & Peters, C. (1999). Learning to teach in a diverse setting: A case study of a multicultural science education enthusiast. *Science Education*, 83(5), 527-543.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of early childhood research*, 5(2), s.189-204.
- Majhanovich, S. (1992). *Multicultural Education: A Canadian Perspective*.
- Marangoz, G. (2014). *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Mary M. Atwater (2010) Multicultural Science Education and Curriculum Materials, *Science Activities*, 47:4, 103-108, DOI: 10.1080/00368121003631652
- Matthews, M. R. (1998). In defense of modest goals when teaching about the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 161–174.
- Monger, R., & Yankay, J. (2013). U.S. Legal permanent residents: 2010. Washington, D.C: U.S. Department of Homeland Security, Office of Immigration Statistics.
- National Science Teaching Association (2020). *Multicultural Science Education*. Erişim tarihi: 24.07.2022. <https://www.nsta.org/nstas-official-positions/multicultural-science-education> adresinden erişilmiştir.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), s.399-416.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*. c.26 s.2: 123-137.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- ORSAM (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri. Erişim tarihi: 15.10.2022 http://tese.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiye_ete_kileri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide* (2nd Ed.). Pearson Education.
- Polat, M. & Ceylan Y. (2012), "Alman Eğitim Sisteminde Cokkulturluluğun İzleri: Osnabrusck Orneği", e-Journal of New World Sciences Academy, 7(4), s.1032-1044.
- Rabo, A. (2007). Teacher training in «multicultural» Sweden. EMIGRA working papers, (7), s.1-12.
- Salgur, S. A. & Gürsoy, A. (2015). Multicultural education and teacher's characteristic. *Euromentor Journal Studies About Education*, 6(3), 7 – 17.
- Salter, I. Y & Atkins, L. J. (2013). What students say versus what they do regarding scientific inquiry? *Science Education*, 98(1), 1-35. DOI: 10.1002/sce.21084
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self' and 'others' do teachers need? *Journal of Education for Teaching*, 35(1), s.33-45.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill

- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük*, 7(1), 29-39
- Schlesinger, A., Jr. (1991). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society*. Knoxville, TN: Whittle Direct Books.
- Schlesinger, A., J. (1990). When ethnic studies are un-American *Social Studies Review: A Bulletin of the American Textbook Council*, pp. 11-13.
- Sellers, S.L., Roberts, J., Giovanetto, L., Friedrich, K., & Hammargren, C. (2007). *Reaching all students: A resource for teaching in science, technology, engineering and mathematics* (2nd Edition). Wisconsin: CIRTLDiversity Institute.
- Şimşek, H., Dağıştan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıştan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, H., Kula, S. S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 5-21.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1988). *Making choices for multicultural education*: South. New York: Oxford University Press.
- Stanley, W. B., & Brickhouse, N. (1994). Multiculturalism, universalism, and science education. *Science Education*, 28, 387-398.
- Statistics Canada, (2016) 27.03.2023 tarihinde <https://www.statcan.gc.ca/eng/start> adresinden erişilmiştir.
- Suggestions for Practical Implementations. *International Journal of Education*, 9(2), s.44-52.

Sweden: Restrictive Immigration Policy and Multiculturalism (2006) 27.03.2023 tarihinde <http://www.migrationpolicy.org/article/sweden-restrictive-immigration-policy-and-multiculturalism> adresinden erişilmiştir.

Taylor, C., & Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Taylor, G. N., & Quintana, S. M. (2003). Teacher's multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds)., *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*. California: Sage Publications.

TEDMEM. (2022a). 2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2022b). Bir Bakışta Eğitim 2022 (TEDMEM Değerlendirme Dizisi). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Terzi, A.R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim*, 155-156, 162-169.

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 479-493.

treatise in the sociology of knowledge. Garden City, NY: Doubleday.

UNESCO (1982). *Mexico City Declaration on Cultural Policies*. Erişim tarihi: 5 Şubat 2009 http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf adresinden erişilmiştir.

UNESCO Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi. Erişim tarihi: 13.06.2022 <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/> adresinden erişilmiştir.

UNHCR, BM Mülteci Örgütü. (2021). *Türkiye 2021'de Öne Çıkan Faaliyetler*. Erişim tarihi 16.11.2022 https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/07/UNHCR-Turkiye-2021-Operational-Highlights_TR.pdf adresinden erişilmiştir.

UNHCR, BM Mülteci Örgütü. (2022). TÜRKİYE FACT SHEET. Erişim tarihi: 16.11.2022 <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/11/Turkiye-factsheet-September-2022.pdf> adresinden erişilmiştir.

Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Williams, R. (1977). *Culture and Society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.

EK A: Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği**1. BÖLÜM GENEL BİLGİLER****1- Cinsiyetiniz?**

Kadın Erkek

2- Etnik kökeniniz?

Arap Arnavut Boşnak Çerkez Ermeni Gürcü
 Kürt Laz Rum Süryani Türk Zaza Diğer

3- Yaş aralığınız?

22-27 28-33 34-39 40-45 46-51 52'NİN ÜSTÜ

4- Eğitim durumunuz nedir?

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5- Toplam görev yılınız?

0-5 6-11 12-17 18-23 24-29 30+

2.BÖLÜM

	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inanıyorum.					
2	Türkiye'deki çokkültürlü eğitim çalışmalarını yeterli bulmuyorum.					
3	Bir öğretmen olarak kendimi çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum.					
4	Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.					
5	Okullarda uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
6	Okul yöneticilerinin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.					
7	Sınıf içindeki öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmasının öğretmenlerin işini zorlaştıracağını düşünüyorum.					
8	Farklı kültürlere sahip öğrencilerin yaşadıkları sorunları, çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözülebileceğini düşünüyorum.					
9	Çokkültürlü eğitim ile, sınıfta bulunan farklı etnik köklerdeki öğrenciler arasında empati yeteneğinin gelişeceğini düşünüyorum.					
10	Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan kültürel farklılığın bilincinde olmak gerekir.					
11	Çokkültürlü eğitim ile farklı kültürlere karşı ön yargıların ortadan kalkacağını düşünüyorum.					
12	Sınıf içinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara çözüm üretebilirim.					
13	Ülkemizde farklı kültürlere saygı duyulduğunu düşünüyorum.					
14	Birden fazla kültürün hâkim olduğu sınıflarda çatışma olacağını düşünüyorum.					
15	Ülkemizde anadilde eğitim yapılması gerektiğine inanıyorum.					

16	Ülkemizde kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır.					
17	Üniversitelerde, çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
18	Kültürler-arası iletişimin ilerlemesinde, sosyal medyanın önemi büyüktür.					
19	Kitle iletişim araçlarının (gazete, tv, radyo...vb) gelişmesi, ve yaygın kullanılması kültürlerin birbirlerini yakından tanınmasını sağlar.					
20	Okullarda uygulanan öğretim teknolojilerinin tasarımlarında kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.					

21. Sizce çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?

- Uygulanması zordur.
- Suistimale açık bir konudur.
- Ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir.
- Eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir.
- Diğer.....

22. Sizce çokkültürlü eğitim müfredatı eğitim sistemine aktarılırsa bu durumun en büyük getirisi ne olur?

- Eleştirel düşünme yetisi kazandırır.
- Eğitimde eşitliği ön plana çıkarır.
- Olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.
- Evrensel değerleri ön plana çıkarır.
- Diğer.....

EK B: Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği

	Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.					
2	Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiği düşünürüm.					
3	Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.					
4	Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.					
5	Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.					
6	Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.					
7	Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.					
8	Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.					
9	Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.					
10	Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.					
11	Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.					
12	Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.					
13	Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.					
14	Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.					
15	Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.					
16	Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına					

	inanırım.					
17	Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.					
18	Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.					
19	Ders işlerken rneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye zen gösteririm.					
20	Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.					
21	Bireylerin inançlarını seçme konusunda zgr olması gerektiğine inanırım.					
22	Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.					
23	Farklı etnik kökene sahip ğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.					
24	Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.					
25	Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.					
26	çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.					
27	ğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.					
28	İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye zen gösteririm.					
29	ğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
30	Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.					
31	Derslerimde ğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.					
32	Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.					
33	öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.					
34	Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.					
35	Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.					

36	Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.					
37	Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.					
38	Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.					
39	Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.					
40	Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.					
41	Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.					

EK C: Görüşme Soruları

A) Demagojik bilgiler ile ilgili sorular

- 1) Cinsiyet:
- 2) Yaş:
- 3)Etnik köken:
- 4) Eğitim geçmişi:
- 5) Öğretmenlik geçmişi:
- 6)Çalışılan okul türü:
- 7)Çalışılan il:
- 8)Okulun bulunduğu yerleşim bölgesi:
Şehir merkezi/ilçe merkezi/kasaba-belde/köy-kırsal
- 9) Yabancı öğrencilerle (kültürel farklılığı olan öğrencilerle) çalışma süresi (eğer varsa)

B) Çokkültürlü eğitim ile ilgili sorular

- 1) Sizce kültür nedir? Kültürü nasıl tanımlarsınız?
- 2) Çokkültürlü eğitim kavramını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız ne zaman ve hangi koşullar altında duydunuz?
- 3) Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?
- 4) Çokkültürlülük denildiğinde zihninizde oluşan şema nedir? Çokkültürlülük denildiğinde zihninizde oluşan şemadan bahsedebilir misiniz?
- 5) Çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılık kavramlarını nasıl tanımlarsınız?
- 6) Sizin için ideal bir çokkültürlü eğitim programı nasıl olmalıdır?
- 7) Kullandığınız ders programlarını çokkültürlü içerik açısından değerlendirirseniz neler söylersiniz?
- 8) Programda çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğunu düşündüğünüz kazanımları verirken nelere dikkat ediyorsunuz?
- 9) Bu kazanımları öğrencilerinizin düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmelerini nasıl sağlıyorsunuz?
- 10) Derslerinizde öğrencilerinizin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz? Nasıl?

- 11) Öğrencilerinizin kültürel farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bunlar nelerdir?
- 12) Türk kültürüyle ilgili özellikleri sınıfta ne ölçüde ve nasıl kullanıyorsunuz?
- 13) Yabancı bir kültür ve kendi kültürünüz arasındaki dengeyi öğrencilerinizin kurması için ne gibi eğitici etkinlikler yapıyorsunuz?
- 14) Farklılıklara saygı ve hoşgörü konusunda öğrencilerinizin tutum ve davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 15) Okul çevrenizle olan kültürel farklılıkları yönetirken karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Sizce bu zorluğun aşılması için ne yapılmalıdır?
- 16) Farklı bir kültüre sahip toplumda yaşayan öğrencilerinizin bu durumunun akademik alanlardaki başarılarına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 17) Sizce bir dilin korunmasında en önemli öğeler nelerdir?
- 18) Okullarda farklı eğitim programları kullanabilmenin çokkültürlü eğitim ile ilgili avantajları var mıdır? Varsa nelerdir? Bu avantajlar nasıl hayata geçirilir?
- 19) Çokkültürlülüğü fen derslerine nasıl dâhil edebilirsiniz? Dâhil etmek için neler yapıyorsunuz?
- 20) Çokkültürlü bir fen eğitim programı nasıl olmalıdır? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- 21) Bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK Ç: Gönüllü Katılım Formu
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bölümü'nde Tez danışmanı Doç. Dr. Kaan BATI ve yüksek lisans öğrencisi Elif Gamze GÜNER tarafından yürütülmektedir. Araştırmada özel ve devlet ortaokullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkında tutum ve algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ isimli bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız takdirde, çalışmanın katılımcısı olacaksınız. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik onayı alınmıştır. Tarafımızca size bilgisi iletilecek olan online ölçeklerin doldurulması ve görüşmeler yapılması gibi uygulamalara önceden belirlenen takvim doğrultusunda katılmanız istenecektir. **Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz, ölçeklere ve görüşme sorularına verdiğiniz yanıtlar hiçbir şartta çalışma dışındaki hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.** Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yürütülen bilimsel araştırma verisi olarak kullanılacaktır. Gönüllü katılım formu tarafınıza online olarak ulaştırılacaktır. Eğer araştırmacılar tarafından seçilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak gruba dahil olursanız, görüşmeler online ortamda bireysel olarak gerçekleştirilecek ve kaydedilecektir. Yapılan görüşmeler kayıt cihazı ile ses kaydına alınacaktır ve internet erişimi olmayan harici bir bellekte 2 sene depolanacaktır. 2 sene sonunda veriler bellekten silinecektir.

Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu araştırmaya katılımınız çokkültürlülük konusunda bilgilenmenize katkı sağlayabilir ve çokkültürlü fen eğitimi konusunda sizi destekleyebilir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. **Ancak, katılmanızı onaylarsanız dahi, katılımdan cayma veya herhangi bir anda çalışmayı yarıda bırakma hakkına sahipsiniz.** Herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Bu durumda rahatsız olduğunuz durum ile ilgili gereken yardım sağlanacaktır. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacılar tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye

ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya sorabilir veya kişisel adresinden ve telefonundan ulaşabilirsiniz.

“Gönüllü Katılım Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacılar:

Adı, Soyadı: Doç. Dr. Kaan BATI

Adres: Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi A Blok, Matematik ve Fen Bilimleri Eğit. Bölümü,
Beytepe Kampüsü, Ankara.

İmza:

Adı, soyadı: Elif Gamze GÜNER

İmza:

EK D: Ölçek ve Görüşme Soruları Kullanım İzinleri

- Elif Ballan** 7 Mart Pzt 21:43 (2 gün önce) ☆
Sayın Hatice UYANIK, Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Y
-
- Hatice U.** 8 Mart Sal 16:49 (21 saat önce) ★ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾
Merhabalar Elif Gamze Guner,
Öncelikle sizin çokkültürlü eğitim konusuyula ilgilenmenizi ve bu ilginizi destekleyen danismaninizi takdirle karsiladigimi belirtmek isterim. Akademik etik dahilinde oldugu surece dilediginiz gibi gorusme sorularini kullanmaniz icin onam ve iznim vardır. Bu surecte, herhangi bir konuda ekstra yardım veya goruse ihtiyac duyarsanız, lutfen bana ulasmaktan cekinmeyiniz.
Calismalarinizda kolayliklar ve guzel gunler diliyorum.
Saygilar,
Hatice
⋮
-
- Elif Ballan** 7 Mart Pzt 21:48 (2 gün önce) ☆
Sayın Yasemin ACAR ÇİFTÇİ, Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Eğitim
-
- Yasemin Acar Çiftçi** 7 Mart Pzt 22:58 (2 gün önce) ★ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾
Sayın Elif Ballan,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.
Sent from my iPhone
-
- Ölçek Kullanım İzni ➤ Gelen Kutusu x ⏪ 🖨️ 📄
-
- Elif Ballan** 7 Mart Pzt 21:39 (4 gün önce) ☆
Sayın Gülsüm MARANGOZ, Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde
-
- Gulsum Marangoz** 10 Mart Per 11:37 (23 saat önce) ★ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾
Sayın Elif Gamze GÜNER, kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 30.05.2022 09:00
Sayı: E-35853172-300-00002204002



00002204002

Sayı : E-35853172-300-00002204002
Konu : Elif Gamze GÜNER Hk. (Etik Komisyon İzni)

30.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29.04.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002165349 sayılı yazımız.

Enstitünüz Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinden Elif Gamze GÜNER'in, Doç. Dr. Kaan BATI danışmanlığında yürüttüğü "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 24 Mayıs 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5D3FFD71-9090-4DF5-A52E-FABE7A92604C

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)
ELİF GAMZE GÜNER

EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/05/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı Ve Tutumlarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/05/2023	131	221,123	24/05/2023	%6	2087372794

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Elif Gamze Güner

Öğrenci No.: N20133166

Ana Bilim Dalı: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Programı: Fen Bilgisi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Kaan BATI)

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

08/05/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Mathematics and Science Education

Thesis Title: Examination of Science Teachers' Perceptions and Attitudes Regarding Multicultural Education

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/05/2023	131	221,123	24/05/2023	%6	2087372794

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Elif Gamze Güner

Student No.: N20133166

Department: Mathematics and Science Education

Program: Science Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Assoc. Prof. Dr. Kaan BATI)

EK-I: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

ELİF GAMZE GÜNER

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*