Türkçe Öğretmenlerinin Gözünden Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Dimensions of Multicultural Education in Turkey Through The Eyes Of Native Language Teachers

Nevin Akkaya* - Tolga Demir**

Abstract: Working in Turkey training of native language education (Turkish) teachers regarded as the founder of Multicultural Education, James Banks the dimensions of multicultural education developed by to get views for this study a case study of qualitative research design was adopted. In the study, the maximum sample selection is taken into account when sample selection is made and the students who work in schools in different geographical regions and in different socio-economic conditions.; a total of 7 native language education teachers with different cultural backgrounds, genders, seniority years were interviewed using the technique. In the semi-structured interview form, a total of 20 sub-themes of multicultural education were created based on the dimensions of content integration, egalitarian pedagogy, knowledge building process, reduction of prejudices, strengthening of school and social structure. In order to ensure that both the questions used in the interview form serve the themes and whether the answers are appropriate to the themes and to calculate interviewer-coder reliability, the calculation was made using the Miles-Huberman consensus formula by taking expert opinion from the academicians working in the field. As a result of the calculation, researcher-encoder reliability was found to be over 88%. As a result of the study, it was determined that native language teachers did not arrange the content they used in the lecture according to cultural differences, and that they did not think that this difference was due to cultural background, even though native language teachers accepted that students had different learning styles. It was found that the teachers who participated in the study did not apply different methods and techniques in their class to reduce prejudices, but rather gave information to the students through ‘presentation’ or intervened in negative situations with this method. At the same time, the teachers of mother tongue education reported that the integrative practices aimed at students and staff from different cultural backgrounds in the school were carried out on personal initiative and that they felt that there was no official policy in this regard. When we look at the results of the study, it is considered that the study coincides with the past studies and may also be a source for new research.

* Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Assoc. Prof. Dr. Dokuz Eylül University, Buca Eğitim Faculty, Turkish Education Department

ORCID 0000-0001-7222-4562

nevin_akkaya@yahoo.com

** Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı

Turkish Teacher, Ministry of Education

ORCID 0000-0002-1812-3397

demir.tolga@yahoo.com

Cite as/ Atıf: Akkaya, N., Demir, T. (2020). Türkçe öğretmenlerinin gözünden Türkiye’de çokkültürlü eğitimin boyutları, *Turkish Studies - Social*, 15(3), 861-885. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41941>

Received/Geliş: 26 February/Şubat 2020

Accepted/Kabul: 29 April/Nisan 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 30 April/Nisan 2020

CC BY-NC 4.0

Structured Abstract: Introduction

This study was prepared to examine the perspectives of native language education teachers working in Turkey within the framework of the dimensions of Multicultural Education determined by James Banks. While studying to determine how Turkey's approach to this issue is seen by native language education teachers in education programs that have hosted different cultural identities since the Ottoman Empire, answers to the following questions have been sought.

1. What are the opinions of Turkish teachers on “content integration” from the dimensions of multicultural education?
2. What are the opinions of Turkish teachers on the “knowledge building process” from the dimensions of multicultural education?
3. What are the opinions of Turkish teachers on “egalitarian pedagogy” from the dimensions of multicultural education?
4. What are the opinions of Turkish teachers on “reducing prejudices” from the dimensions of multicultural education?
5. What are the opinions of Turkish teachers on “empowering school and social structure” from the dimensions of multicultural education?

Theoretical Framework

Since the 1960s, the globalization of economic activities, the elimination of the borders of communication technologies, the easy possibility of transportation to the world, mass displacement due to wars, migrations of workers, as well as reasons such as the impact of the countries' single cultural identities continue to be more complex structures. Doytcheva (2016) reports that the number of ethnically homogeneous states today is very small.

Multicultural education is the concept that has emerged in the field of education for the increasing demands on public representation of differences. Multicultural education; education reform that will ensure equal enjoyment of education without regard to all students' differences (language, religion, race, age, gender, economic level, social class)" (Susar Kırmızı & Canbulat, 2016).

The philosophy of education programs and their application in the field do not occur in the same direction from time to time. James Banks, the founder of multicultural education in the United States, has identified the dimensions of multicultural education under five different headings that can identify and categorize the obstacles and confusion that can be encountered in the field of multicultural education. These dimensions: content integration that aims to review content for students with different cultural textures; cultural identities in the configuration information that indicates the effect of the knowledge of the build process in mind; teachers for students of a different cultural background representing equal Equitable approaches to pedagogy; the reduction of prejudice against the differences of all stakeholders in the education process; school administration and school environment to support multicultural education empowering school and social structure, including the configuration it is divided into five chapters representing.

Method

The case study pattern from qualitative research approaches was used in the study. “The most fundamental characteristic of qualitative case study is that it explores the depth of one or more situations.”(Yıldırım & Şimşek, 2016: p. 73). The purpose of the case study based on this study is to reveal the experiences of teachers and to determine the value of ongoing practices. The study asked teachers “what, why, how should it be?” it is aimed to reveal the situation by asking questions.

Sample selection of the study was based on sampling methods and maximum diversity sampling. The aim here is to create a relatively small sample and to maximise the diversity of individuals who may be party to the problem studied in this sample (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the same way, the socio-economic conditions of the schools in question are not similar and the settlements where the school is located are different.

Interviewing was used as a data collection method in the research. Data was collected from interview techniques via a semi-structured interview form. While the semi-structured interview form provides a master format follow-up in the interview, it gives the interviewer the freedom to deviate from the interview questions required to follow various initiatives and efficient directions (Vanderstoep & Johnston, 2009).

The data obtained as a result of the interview was analyzed in accordance with content analysis from qualitative data analysis approaches. “While trying to define the data through content analysis, it is desired to reveal the facts that may be hidden in the data. The basic process in content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand” (Yildirim & Simsek, 2018).

The Miles and Huberman model used in qualitative data analysis was applied to control the validity and reliability of the research. This model is based on the recoding of the codes identified by the researcher by different coders and on the similarity rate between coders. In order to ensure reliability in thematic placement, two different academics were asked to do coding when the interviews were written. 1 when compared to the researchers' encodings. Expert's coding similarity is 91%, 2. The expert's coding similarity was 88%. Miles-Huberman (1994) stated that similarity rates must be at least 80% in order to achieve intrinsic consistency in this model (aktaran; Baltacı, 2017).

Findings and Discussion

The majority of the teachers whose views were referred to in the scope of the research expressed positive views intended multicultural education. Indeed, this finding was confirmed in their paper the perception of teachers intended Multicultural Education, published by Marangoz, Aydin, & Adıgüzel (2015). In this respect, similar results can be said to have been reached.

Teachers say textbooks as content do not support multicultural education, and emphasize that the books used in native language teaching in particular do not reflect local characteristics.

From the dimensions of multicultural education under the heading “empowering school and social structure”, the teachers who participated in the study reported that the attitudes of school directors differed according to personal views. Wiehe (2019) argues that the school environment, as a venue that affects the thought worlds of students, is important in forming racist attitudes, in generating meaning, in creating context, and that these spaces are not as innocent as thought.

It was determined that the teacher of the minimum working year had the highest expectations while the teacher of the maximum working year had the lowest expectations. This result was found by Bulut (2014), in his master thesis “examination of teachers perceptions of multicultural competence”, in the teacher's perceptions of multicultural competence; the settlement, where he spent most of his life, was in line with the result that he was influenced by seniority, demographic variables of school rank, and democratic attitude.

Although teachers generally expressed positive views towards multicultural education, there were also concerns about division. This concern carried by teachers was also found by Erbaş (2015).

Suggestions

The following suggestions were developed by looking at the findings from the study.

1. Taking the views of teachers working in different parts of the country in determining the textbooks distributed free of charge by the Meb will contribute to making sense of what students have learned in Turkey, which has a wide cultural spectrum, and will provide teachers with a more comfortable working environment. Giving teachers freedom to choose textbooks may also be another suggestion to support this idea.

2. Teachers said that multicultural professional work done for the belief that it will improve the education of separatist ideas, delivering training will improve the quality of education.

3. It is a prominent result in this study that the time spent by teachers in their profession may affect their belief in student learning. In order to prevent this situation, it will be beneficial to organize various activities and trainings in order to provide opportunities to comfort teachers in certain professional years and to prevent professional burnout.

4. Knowing that children's books are an important tool in mother tongue teaching, identifying children's books that aim to respect cultural differences, promote different cultural characteristics and encourage cohabitation will be an important step in determining scientific studies and publishing book suggestion lists.

5. In the practices of school administrators for students and teachers with different cultural identities or differences (gender, socio-economic status, disability), there is a need for clear guidelines that do not change according to individuals, rather than rules designed according to personal opinions. This will affect the school climate positively.

Keywords: mother tongue education, multicultural education, dimensions of multicultural education, Turkish education.

Öz: Çokkültürlü eğitimin kurucusu olarak kabul edilen James Banks tarafından geliştirilen çokkültürlü eğitimin boyutlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Örneklem seçimi yapılırken maksimum örneklem seçimi dikkate alınıp farklı coğrafi bölgelerde ve farklı sosyo-ekonomik koşullarda bulunan okullarda çalışan; farklı kültürel geçmişe, cinsiyete, kıdem yılına sahip toplam 7 Türkçe öğretmeniyle görüşme tekniği kullanılarak veri elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda çokkültürlü eğitimin İçerik Entegrasyonu, Eşitlikçi Pedagoji, Bilgiyi İnşa Süreci, Önyargıların Azaltılması, Okul ve Sosyal Yapının Güçlendirilmesi boyutlarına dayandırılarak toplam 20 alt temaya yönelik sorular oluşturulmuştur. Hem görüşme formunda kullanılan soruların temalara hizmet edip etmediği hem de verilen cevapların temalara uygun olup olmadığının anlaşılması ve görüşmec-i-kodlamacı güvenilirliği hesaplamak amacıyla alanda çalışan akademisyenlerden uzman görüşü alınarak Miles-Huberman görüş birliği formülü ile hesaplama yapılmıştır. Hesaplama sonucu araştırmacı-kodlamacı güvenilirliğinin %88 oranının üzerinde olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders anlatımında kullandıkları içerikleri kültürel farklılıklara göre düzenlemediği, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğunu kabul etmelerine rağmen bu farklılığın kültürel altyapıdan kaynaklanmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ön yargıların azaltılması konusunda sınıflarında farklı yöntem ve teknik uygulamadıkları daha çok 'sunuş yoluyla' öğrencilere bilgi verdikleri veya yaşanan olumsuz durumlara bu yöntemle müdahale ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretmenleri, okulda farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenci ve personele yönelik bütünlleştirici uygulamaların kişisel inisiyatiflerle gerçekleştirildiğini ve bu konuda resmi bir politikanın olmadığını düşündüklerini bildirmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışmanın geçmiş çalışmalarla örtüştüğü aynı zamanda yeni araştırmalara da kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anadili eğitimi, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitimin boyutları, Türkçe eğitimi

1. Giriş

1.1. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük, 1960'lardan itibaren liberal düşüncenin etkisiyle sosyolojik ve siyasi bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülük çeşitli kamusal hizmetleri; etnik azınlıklar (farklı dil, din, mezhep, ten rengi, cinsiyet, cinsel yönelim) ve dezavantajlı gruplar (engelliler, kadınlar, çocuklar, düşük sosyal statülü insanlar, yaşlılar) ekseninde yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim alanında da çokkültürlülüğün etkisiyle bilim insanları tarafından baskın gruplara göre düzenlenmiş eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını talep eden bir reform süreci olarak ortaya çokkültürlü eğitim kavramı çıkmıştır (Banks, 2013). Hareketin temeli toplumların kültürel yapılarının tek tip olmadığı konusunda ortaya konan tarihsel durumun diğer kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitim hizmetleri açısından da tek tip olamayacağı görüşüne dayanmaktadır.

Çokkültürlü eğitim özellikle ABD ve Kanada gibi göçmen toplumlarda birlikte yaşamı mümkün kılmak ve aynı zamanda ekonomik döngünün ihtiyaç duyduğu kaliteli bireyler yetiştirmek amacıyla eğitimin verimliliğini artırma konusunda kendini var etmiştir. Aynı zamanda çokkültürlü

eğitim, tarihsel olarak birçok marjinalleşmiş topluluğun dikkat çekici noktalarından okulla ilgili eşitlik ve sosyal adalet konularında çalışmak için bir arena görevi görmüştür (Sleeter, 2005).

Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışı olarak kabul edebileceğimiz 1960’lı yıllardan itibaren dünya siyasetinde ve sivil toplum alanında görülen değişimlerin çokkültürlü eğitimin içeriğini ve kapsamını da değiştirdiğini görmekteyiz. Kavram, ilk yıllarında etnik azınlıklar üzerine yoğunlaşırken bir süre sonra ortaya çıkan feminist hareketler ile cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesine yönelik talepleri ve yine ihtiyaçlarını sivil toplum alanında daha yüksek sesle dile getirmeye başlayan engelliler, düşük sosyal statülü insanları da kapsamıştır. Son yıllarda ise çokkültürlü eğitim çevreci hareketlerin ve cinsel yöneliminden dolayı dışlanan bireylerin de taleplerini barından daha geniş bir yelpazeye açılmıştır (Sleeter, 2005). “Bu durum çokkültürlü eğitimin değişimler göstererek varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Geçtiğimiz yüz yıl boyunca, birçok eğitim reformu hareketi gelip geçmiş ve her biri bir miras bırakmıştır. Çokkültürlü eğitim, tüm insanlar için geniş saygı ve eşitlik hedefleriyle, daha önceki hareketlerin en iyisini özümseyebilmiş ve politik ve sosyal değişimin yeni yönlerini ve güçlerini barındıracak şekilde değişebilmiştir” (Sleeter, 2005).

Çokkültürlü eğitimin kurucusu olarak anılan Banks (2004) Çokkültürlü Eğitimin El Kitabı adlı eserinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yol göstermek, anlam bulanıklığını gidermek, çokkültürlü eğitim uygulamalarına genel bir çerçeve sunmak amacıyla çokkültürlü eğitimin boyutlarını geliştirmiştir (Banks, 2004). Banks, çokkültürlü eğitimin boyutlarını; a) İçerik Entegrasyonu b) Bilgiyi İnşa Süreci c) Eşitlikçi Pedagoji d) Ön yargıların Azaltılması e) Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı olarak belirlemiştir. Çokkültürlü eğitimin yukarıda sayılan boyutları, yüzeysel muameleden herhangi bir özel çalışmada tam olarak temsil edilmeye kadar çeşitli müfredat ve öğretim kaynaklarında farklı oranlarda ortaya çıkmaktadır (Ramsey, Williams, & Vold, 2003).

a) İçerik Entegrasyonu

Çokkültürlü eğitimin ilk boyutu olan içerik entegrasyonu, etnik ve kültürel içeriğin konu alanı talimatına dahil edilmesini gerektirir (Sınagatullı, 2003). İçerik Entegrasyonu öğrencilerin bilgi düzeyini artırmaya yönelik uygulamalarda öğrencinin algısını onun kültürel olarak tanıdığı bilgilerle entegre etmeyi, ders anlatımında teorilerin açıklanmasını, içeriğin anlamlı öğrenmeler ifade etmesini, öğrenenin kültürel özelliklerinden yola çıkarak örnekler verilmesini ifade eder. Örnek olarak matematik dersinde şekillerin anlatımı esnasında kültürel bir öge olarak el dokumalarında kullanılan çeşitli motiflerden örnek verilmesi içerik entegrasyonu ile ilişkilidir (Gay, 2016).

b) Bilgiyi İnşa Süreci

Eğitim bilimcilerin sıklıkla üzerinde durduğu bir nokta olarak her öğrencinin bilgiyi farklı şekillerde zihninde inşa ettiği kavramı çokkültürlü eğitimde bilgiyi inşa süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz her öğrencinin aktarılan bilgiyi kalıcı öğrenmelere dönüştürmeden önce o bilgiyi içselleştirme, inşa etme süreçleri birbirlerinden farklı ve taşıdıkları kültürel değerler ile yakından ilişkilidir (Demir, 2019). Bu açıdan bakıldığında bilgi oluşturma süreci; öğretmenlerin öğrencilere bir disiplinin içerdiği kapalı kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin kendi içinde inşa edilme şeklini nasıl etkilediğini anlamalarına, incelemelerine ve belirlemelerine yardımcı olur (Banks, 2013).

c) Eşitlikçi Pedagoji

Çokkültürlü eğitimde eşitlikçi pedagoji, pedagojik yaklaşımların sınıf içi tüm kültürel gruplara eşit biçimde uygulanması ve yöntemlerin öğrenci kültürel özelliklerine göre farklılaşması gerektiğini vurgulamaktadır (Banks, 2013). Öğretmenler, öğretimlerini çeşitli ırksal, kültürel, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştıracak şekilde değiştirdiğinde bir eşitlik pedagojisi ortaya çıkar ve bu öğretmenlerin çeşitli kültürel ve etnik gruplardaki geniş öğrenme stilleriyle tutarlı olan çeşitli öğretim stillerinin kullanılmasını içerir

(Ramsey, Williams, & Vold, 2003). Eşitlikçi pedagoji aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine olan inancını ve bu inancın eğitim öğretim yılı içerisinde sürdürülebilirliğine vurgu yapar. Öğretmenin söz verme eğilimi, değerlendirme ölçütlerinin objektifliği de eşitlikçi pedagoji ile ilgilidir.

d) Önyargıların Azaltılması

Çokkültürlü eğitime yönelik eleştirilerin ve uygulamadaki engellemelerin büyük bir kısmı önyargılardan oluşmaktadır. Bu önyargıların aşılması ve ortadan kaldırılması yine çokkültürlü eğitimin boyutlarına girmektedir. Bu boyut, öğrencilerin ırksal (veya diğer) tutumlarının özelliklerine ve öğretim yöntemleri ve materyalleriyle nasıl değiştirilebileceklerine odaklanır (Banks, 2013). Eğitimcilerin uygulamalarıyla öğrencilerin gruplar arası olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olması çokkültürlü eğitimin önyargıların azaltılması boyutuyla ilişkilidir (Ball, 2006).

e) Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı

Ball (2006), Banks'ın güçlendirici okul ve sosyal yapı boyutu ile ilgili kastettiği durumun okulun toplam çevresinin (yönetim, veli, diğer personel) ve kültürünün farklı gruplardan öğrencilerin okul kültürü ve yaşamında eşit statü kazanması için değiştirilmesi olduğunu ifade eder. Çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için okul yönetiminin, uygulamadaki engellerini ortadan kaldırması gerekir. Çünkü çokkültürlü eğitim derslerinde öğretmene ve diğer personele güven vermek, sosyal ve psikolojik eşikleri ortadan kaldırmak önemlidir (Balcı, 2004).

1.2. Türkçe Eğitimi ve Çokkültürlülük

Türkiye, Osmanlı İmparatorluğundan aldığı çokkültürlü yapıyı korumuş, günümüze kadar süregelen bu kültürel çeşitliliğe kitlesel göçler, mülteci akınları eklenmiştir. Bu süreçte resmi verilere göre sadece 3 milyon 150 bin Suriye vatandaşına geçici koruma statüsü verilmiştir (T.C. Göç İşleri Genel Müdürlüğü, 2019). Kültürel farklılıkların toplumda meydana getirdiği uyumsuzlukların ve yer yer ortaya çıkan gerilimlerin azaltılması, farklılığın olumlu özelliklerinin işe koşulması ve bu şekilde toplumsal huzuru elde etmede eğitim önemli bir faktördür (Aslan, 2017).

Türkçe eğitimi; kazandırmayı amaçladığı temel beceriler olan anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) ile bireyin çevresi ile iletişime geçtiği ve çevreyi anlamlandırdığı bir konumdur. Bireyin en temel ifade gücünü ana dili oluşturmaktadır. İnsanın çevresiyle kurduğu bağı güçlendirmek, düşünce ve ifade gücünü artırmak, çağdaşlaşmasının önünü açmak amacıyla ana dili eğitimi önemlidir (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Bu açıdan Türkçe dersleri Türkiye'de çocuğun hayatı anladığı derslerdir.

Barış ve hoşgörü duygusunun ana dili öğretiminin vazgeçilmez bir aracı konumundaki Türkçe ders kitaplarına yansıtılmasında en önemli görev, onları Türk toplumunun maddî ve manevî kültürel değerleriyle kaynaştırmak, bütünleştirmek; ulusal kültürü ve evrensel kültürü zenginleştirmek, ulusal kimlik ve kültürel değerlerini yitirmeksizin farklı kültür ve coğrafyalara uyum sağlayabilecek yetenekli nesiller yetiştirmektir (Küçük, 2011).

Türkiye'de eğitim programlarında resmî olarak bir çokkültürlü eğitim anlayışı olmamasına rağmen çokkültürlü eğitim kapsamında değerlendirilebilecek bazı kazanımların programlara yerleştirildiği görülmektedir. Türkçe eğitiminde de çokkültürlü eğitimi destekleyebilecek nitelikte yaklaşımlar görülmektedir.

Türkçe derslerinin programda belirtilen kazanımlara ulaşmasında kullanılan en önemli araçlar şüphesiz ders kitaplarında yer alan metinlerdir. Bu metinler aracılığıyla çocuklar hayatı tanımakta, çeşitli örnek olaylar karşısında bir yaşam görüşü kazanmaktadır. MEB bu açıdan ders kitaplarında yer alan metinleri önemsemiş ve kullanılabilecek kitaplarda yer alacak temaları ve bu temalar ile ilgili metinlerin hangi konularda olabileceğine yönelik programda konu önerileri

sıralamıştır. Bu temalara ve konu önerilerine bakıldığında çokkültürlü eğitimi destekleyecek bazı başlıklar görülmektedir. (MEB, 2018).

Tablo 1: 2018 Türkçe Öğretim Programının Çokkültürlülük Kazanımlarıyla Örtüşen Tema ve Konu Önerileri

Temalar	Konu Önerileri
Birey ve Toplum	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, hukuk, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, misafirperverlik, sosyokültürel farkındalık
İletişim	Diğer canlılarla iletişim, insanlarla iletişim, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim
Hak ve Özgürlükler	Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı
Kişisel Gelişim	Çatışma yönetimi, empati
Doğa ve Evren	Canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa
Vatandaşlık	Adalet, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, hukukun üstünlüğü, mültecilik

Kaynak: MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.

Öğretim programlarında yer verilen teoriyi uygulamaya döken en önemli unsur şüphesiz öğretmenlerdir. Programın doğru işleyip işlemediği, uygulamada yaşanan sıkıntılar, eğitim ortamlarının diğer öğeleri olan okul yönetimi-öğrenci-veli faktörlerinin olumlu ve olumsuz etkilerini gözlemleyecek ve bu konuda araştırmacılara dönüt sağlayacak olanlar da yine öğretmenlerdir. Bu araştırmada Türkçe Öğretim Programında verilen temalar ve konu önerileri ışığında Türkçe derslerinde çokkültürlülük yaklaşımlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, aynı zamanda okul yöneticilerinin bu konuda tutumlarının ne olduğu konularında öğretmen görüşleri, çokkültürlülüğe yönelik James Banks tarafından kategorize edilen çokkültürlü eğitimin boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “İçerik Entegrasyonu” konusunda görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Bilgiyi İnşa Süreci” konusunda görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Eşitlikçi Pedagoji” konusunda görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Önyargıların Azaltılması” konusunda görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı” konusunda görüşleri nelerdir?

2.Yöntem

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada baz alınan durum çalışmasındaki amaç öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymak, devam eden uygulamaların değerini belirlemektir. Öğretmenlere “ne, neden, nasıl olmalı?” şeklinde sorular sorularak durumun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çokkültürlü eğitimin boyutlarına ilişkin yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini, çokkültürlü eğitime yönelik Türkçe öğretim programının etkileri, okul yönetimlerinin tutumları konularında mevcut durumu ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bu çalışmada da yukarıdaki açıklamalar ışığında durum çalışması deseni belirlenmiştir.

2.2. Örneklem Seçimi

Araştırmanın örneklem seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerine göre yapılmış ve maksimum çeşitlilik örnekleme baz alınmıştır. Buradaki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada maksimum çeşitlilik sağlayabilecek şekilde Türkiye’nin değişik bölgelerinde çalışan öğretmenler seçilmiş, yine aynı şekilde söz konusu okulların sosyo ekonomik koşullarının benzer olmamasına, okulun bulunduğu yerleşim yerlerinin farklılıklar içermesine dikkat edilmiştir. Araştırmada yer alan görüşmeci ve görüşmecilerin çalıştıkları okullar hakkındaki bazı bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Araştırmada Örneklem Olarak Seçilen Okul ve Öğretmenlere İlişkin Veriler

Öğretmen	Okulun Ekonomik Düzeyi nasıl?	Öğrenci Sayısı /Sınıf Mevcudu	Okulda Kültürel Çeşitlilik Var mı?	Okul Hangi Coğrafi Bölgede?	Okul Hangi Yerleşim Biriminde?	Öğretmen çokkültürlü mü ?	Meslek Yılı
A	Kötü	128/15	Yok	Akdeniz	Köy	Hayır	9
B	Kötü	1254/37	Var	Marmara	İl	Evet	9
C	Orta	1200/40	Var	Marmara	İlçe	Hayır	7
D	İyi	560/25	Var	Ege	İlçe	Hayır	6
E	Orta	1200/30	Var	Ege	İl	Hayır	12
F	Kötü	318/29	Var	Güney Doğu	İl	Evet	5
G	Kötü	650/23	Var	Doğu Anadolu	İlçe	Hayır	2

2.3. Veri Toplama ve Verilerin Analizi¹

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşme tekniklerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmede bir ana format takibi sağlamakla birlikte görüşmeciye, çeşitli girişimler ve verimli yol tarifleri izlemesi için gereken röportaj sorularından sapma özgürlüğü verir (Vanderstoep & Johnston, 2009).

¹ Görüşmeler Mayıs 2019- Temmuz 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşme neticesinde elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizine uygun bir şekilde çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılırken veriler içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmak istenir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu aşamada veriler James Banks tarafından geliştirilen çokkültürlü eğitimin boyutları temelinde aşağıdaki tabloda yer alan tema ve alt temalara ayrılmıştır.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılan Tema ve Alt Temalar

ÜST TEMALAR					
ALT TEMALAR	İçerik Entegrasyonu	Bilgiyi İnşa Süreci	Eşitlikçi Pedagoji	Önyargıların Azaltılması	Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı
1. Alt Tema	Ders Öncesi Hazırlık	Öğrenme Stilleri	Öğrenmeye İnanç	Sınıf içi Ayrımcılık	Okul Politikaları
2. Alt Tema	Kullanılan Materyaller	Kültüre Göre Öğrenme Stilleri	Eşitlikçi Pedagojinin Anlamı	Çokkültürlülüğü Destekleyen etkinlikler	Farklılıklara Saygı
3. Alt Tema	Öğretmen Bakış açısı	Bölgelere Göre Öğrenme Stilleri	Öğrenciye Davranış	Veli ve yöneticilerle yaşanan sıkıntılar	Ölçme ve Değerlendirme
4. Alt Tema	Türkçe Ders İçeriği	Bölgelere Göre Başarı	Türkçe Öğrenme Alanları	Çokkültürlülüğe Uyum	Tören ve Kutlamalar

2.4 Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin denetlenmesi amacıyla nitel veri analizlerinde kullanılan Miles ve Huberman modeli uygulanmıştır. Bu model araştırmacının tespit ettiği kodların farklı kodlayıcılar tarafından yeniden kodlanması ve kodlayıcılar arası benzerlik oranına dayanmaktadır.

Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (aktaran; Baltacı, 2017: s. 8).

Bu araştırmada öncelikle soruların amaca hizmet edip etmediğine yönelik alanda çalışan iki akademisyenden görüş alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre soru formu oluşturulmuş ve oluşturulan bu soru formu da bir kez daha bir öğretmenle yapılan görüşmede sınanmıştır. Görüşmelerin yazıya dökülmesiyle tematik yerleştirmelerde güvenirliliği sağlamak için farklı iki akademisyenden kodlama yapılması istenmiştir. Araştırmacıların kodlamaları kıyaslandığında 1. uzmanın kodlama benzerliği %91, 2. uzmanın kodlama benzerliği %88 çıkmıştır. Miles- Huberman (1994), bu modelde içsel tutarlılığın sağlanabilmesi için benzerlik oranlarının en az %80 olması gerektiğini belirtmiştir (aktaran; Baltacı, 2017).

3.Yorum ve Bulgular

Araştırmanın problem cümlelerine yönelik çözümlemeler dikkate alındığında aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

3.1. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “İçerik Entegrasyonu” konusunda görüşleri nelerdir?

İçerik entegrasyonu ile ilgili görüşmelerde ders öncesi hazırlıklar, ders materyalleri, içeriğin kültürel öğelere göre düzenlenmesine yönelik öğretmenin bakış açısı ve Türkçe dersi içeriğinin çokkültürlü eğitim ortamına yönelik nasıl düzenlenebileceğine dair dört ana etmen üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin ders aktarımında öğrencilerin hangi özelliklerini dikkate aldıklarına dair sorulan sorularda 7 öğretmenin ortak cevabının “öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyesi” olduğu görülmüştür. A öğretmenine hazırbulunuşluluk seviyesinin ölçüm kriterleri sorulduğunda şu şekilde bir görüşme gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Ders anlatımında öğrencilerinizin hangi özelliklerini dikkate alırsınız?

Öğretmen A: Öğrencilerimin hazırbulunuşluluk ve motivasyon düzeylerini, öğrenme stillerini dikkate alırım. Her öğrencinin dersin konusu ile küçük de olsa bir bağ oluşturabilmesini hedeflerim.

Araştırmacı: Hazırbulunuşluluk düzeylerini nasıl belirliyorsunuz?

Öğretmen A: Genel olarak ders içi gözlemler ve eğitim öğretim yılı öncesinde yapılan testler aracılığıyla.

Araştırmacı: Testlerin içeriği hakkında bilgi verebilir misiniz?

Öğretmen A: Bir önceki sınıf düzeyiyle ilgili akademik bilgiler içeren çoktan seçmeli sorular.

A öğretmenin içeriği aktarırken çocukların seviyelerini dikkate alarak planlama yaptığını söylemiş olmasına rağmen hazırbulunuşluluk düzeylerinde belirli bir kültürel koda yönelik sorgulama içerisine girmediği görülmektedir. Araştırmada görüşülen öğretmenlerin birçoğu bu konuda benzer cevaplar vermektedir. Marmara bölgesinde kültürel olarak çeşitlilik içeren bir okulda çalışan C öğretmeni ise diğer öğretmenlerden farklılaşarak “Öğrencilerin bulunduğu coğrafya - onların hassas değerlerine dikkat etmek amacıyla- yaş aralıkları, genel cinsiyet dağılımı, akademik seviyeleri, önbilgileri, derse yönelik tutumları ders anlatımım aşamasında önemli yer tutmaktadır.” şeklinde görüş bildirmektedir.

İçerik entegrasyonu konusunda öğretmenlerle olan görüşmelerin ikinci aşamasını derste kullanılan materyallerin onların gözünde çokkültürlü eğitimi gözetken, kültürel çeşitliliğe yer veren ve bu konuda çocuklara değer kazandırabilecek materyaller olup olmadığına yönelik sorular oluşturmıştır.

Öğretmenler MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılan kitapların kültürel çeşitliliğe yönelik hassasiyet taşımadığını düşünmektedirler. Güneydoğu bölgesinde bir il merkezinde çalışan F öğretmeni kitapların kültürel çeşitliliğe yer vermediği gibi başka kitap kullanımının yasak olmasının öğretmenler tarafından tavsiye edilebilecek diğer kitapları da kısıtladığını ifade etti. Buna benzer olarak kendisi çokkültürlü bir yapıya sahip olmayan, Akdeniz bölgesindeki bir okulda çalışan A öğretmeni de materyallerin ülkenin tamamını kapsamadığını düşündüğünü ifade etti. Marmara bölgesinde 40 kişilik sınıflarda çalışan C öğretmeni ise durumu şu şekilde örneklemiştir:

“Güneydoğu’da pamuk tarlasında çalışan öğrencilere denizleri anlatıp Karadeniz’de fındık toplayan öğrenciye de Urfa’nın sıcaklığını anlatmak ne kadar ilgi çekici olabilir? Ya da İstanbul, İzmir, Ankara’da yaşayan bir öğrenci, Doğu Anadolu’nun düğünleriyle ne kadar ilgilenir veya Kars’taki bir öğrenci için Kız Kulesi’ne yapılan bir geziyi anlatan içerik ne kadar ilgi çekici olabilir?”

Doğu Anadolu Bölgesinde bir yatılı ilköğretim bölge okulunda çalışan G öğretmeni ise bu konunun çok önemli olduğunu fakat Türkiye’de çok önemsenmediğini düşündüğünü ifade etti.

Araştırmacı: *Ders içinde kullandığınız metinlerin, çocuk kitaplarının, ders kitaplarının, sözlüklerin kısacası kullandığınız araçların farklı kültürden gelen öğrenciler için düzenlendiğini, onları da dikkate aldığını düşünüyor musunuz?*

Öğretmen G: *Bu konuda bazı eksiklerin olduğunu ve bu konunun fazla ciddiye alınmadığını düşünüyorum.*

Araştırmacı: *Bu eksikliklere örnek verebilir misiniz?*

Öğretmen G: *Doğu illerinde çocuklar daha çok ilk dil olarak Kürtçeyi öğreniyorlar. Eğitim materyalleri ve ölçme araçlarının buna göre düzenlenmesi gerekir. Türkiye geneli yapılan sınavların karşılaştırmalı sonuçlarına baktığımızda da bu durumun sonuçlara net bir şekilde yansıdığı ortada.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere içeriğin çokkültürlü eğitime entegrasyonuna dair bakış açıları da sorulmuştur. Görüşülen 7 öğretmenden 6’sı eğitimdeki içeriğin ülkenin barındırdığı kültürel çeşitliliğe yönelik düzenlenmesi gerektiğini ve buna inandığını ifade etti. Ege bölgesinde ikili eğitim yapan ve kültürel çeşitliliğe sahip olan bir okulda çalışan E öğretmeni eğitimin kültürel çeşitliliğe göre düzenlenmesini desteklerken bu görüşünü “eğitim sistemimiz mevcut durumda tek tip öğrenci yetiştirmeye dayalı bir yapıdadır” cümlesiyle desteklemiştir. Buna benzer olarak da A öğretmeni ve araştırmacı arasında şu şekilde bir görüşme gerçekleşti.

Araştırmacı: *Eğitimde içeriğin farklı ırk, dil, din mezhep gibi özelliklere göre düzenlenmesine yönelik bakış açınız nasıldır? Bunun gerekliliğine inanıyor musunuz?*

Öğretmen A: *Gerekli olduğunu düşünüyorum. Hiçbir zümre geride bırakılmamalı ve ayrıştırılmamalıdır.*

Araştırmacı: *Böyle düşünmenizin bir gerekçesi var mı?*

Öğretmen A: *Aksi takdirde farklı kültürel özelliklere sahip insanlar birbirlerini tanıyamayacak, yanlış veya kulaktan dolma öğrenmeler yabancılaşmayı artıracak ve durum sosyal ayrışmaya doğru evrilecektir.*

Diğer öğretmenlerden farklı olarak G öğretmenin eğitimi içeriğin çeşitli ırk, dil, din, mezhep gibi farklılıklara ilişkin düzenlenmesine daha mesafeli olduğu görüldü. G öğretmeni bu tür bir düzenlemenin farklılığı derinleştirme potansiyeli taşıdığını ve bunun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtti.

“Eğitimde yapılacak bu tür düzenlenmeler farklı sonuçlar doğurabilir: ayrıştırma gibi. Bu yüzden eğitimde bu konuda milli ve yerli konular kadar evrensel konulara ağırlık verilmesi daha uygun olabilir. Eğer böyle bir şey yapılacaksa bile işin uzmanları tarafından yapılmalı ve çok dikkatli olunmalı.”

Araştırma kapsamında içerik entegrasyonuna yönelik Türkçe derslerinde nasıl düzenlemeler yapılabileceği de öğretmenlere yöneltilen sorularda bir başka alt başlık oldu. Öğretmenler genel olarak içerik düzenlemelerinde Türkçe dersinin metin temelli işleniş bakımından ders kitaplarında kullanılan metinlere atıfta bulundular.

Araştırmacı: *Çokkültürlü eğitim uygulamaları kapsamında Türkçe derslerinde ne gibi düzenlemeler yapılabilir?*

Öğretmen A: *Türkçe dersi metin temelli bir ders olduğundan metinler farklı kültür çevreleri göz önünde bulundurularak seçilebilir. Böylece her öğrenci Türkçe eğitimi kapsamında kendini bulabilecektir.*

Öğretmen C: Dilimizin en güzel şekilde öğretilmesini sağlayan öğeler metinlerdir. Bu noktada seçilecek veya oluşturulacak metinlerin farklı etnik kökenlere uygun hazırlanması önem arz etmektedir.

Öğretmen D: Konuşma becerilerine yönelik etkinlikte çokkültürlülüğü tanıtan konuşmalar yaptırılabilir ya da sınıfta konu tartışma kurallarına uygun olarak tartışılabilir.

Öğretmen E: Drama, empati gibi farklı yöntemler uygulanmalı.

Öğretmen F: Çokkültürlü eğitim uygulamalarının Türkçe dersinde düzenlenebilmesi için öncelikle Türkçe kitaplarının bu eğitim uygulamasına yönelik hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Dünya edebiyatına ait örneklerin verildiği veya ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde yaşayan kültür ve dillerin anlatıldığı bir Türkçe dersinin çokkültürlü eğitim için iyi bir uygulama alanı olacağını düşünüyorum.

Öğretmen G: Okuma metinlerinde herkes tarafından bilinen ve kabul edilen yazarların metinleri kullanılabilir. Örnek olay ve rol oynama gibi yöntemler bölgedeki kültürel yapıdan esinlenerek oluşturulabilir.

3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Bilgiyi İnşa Süreci” konusunda görüşleri nelerdir?

Woodrow ve Sham (2001)’ın Çinli öğrencilerin öğrenme tercihleri ile yaptığı araştırmalarda, İngiltere’de doğmuş olan Çinlilerin öğrenmesinde geleneksel Çinli kültür kalıplarının hâkim olduğu; öğrencilerin, disipline önem verdikleri, ezberlemeyi tercih ettikleri ve etkinliklerde bireysel çalışmalara daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır (Aktaran Cırık, 2008). Bu araştırma bize bilginin öğrenciler tarafından zihinde kalıcı hale getirilmesinde kültürel kodların önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çokkültürlü eğitimin boyutlarından bilgiyi inşa sürecine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini alırken dört temel nokta üzerine görüşmeler gerçekleştirildi. Görüşmelerde öğretmenlere öğrencilerin öğrenme stillerinin varlığına yönelik tecrübeleri, öğrencilerin kültürel özelliklerine göre öğrenme stillerinin değişip değişmediğine yönelik gözlemleri, Türkiye’deki farklı coğrafi bölgelerden gelen öğrencilerin öğrenme stillerinin değişip değişmediğine yönelik görüşleri ve Türkçe dersi başarılarında öğrencinin coğrafi bölgelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin deneyimleri soruldu.

Görüşmenin gerçekleştirildiği 7 Türkçe öğretmenine öğrencilerinin farklı öğrenme stillerinde olup olmadığı soruldu. Öğretmenlerin tamamı her öğrencinin farklı ve dolayısıyla öğrenme stillerinin de farklılaştığını ifade etti. Bu konuda F öğretmeni ile şu şekilde bir görüşme gerçekleşti.

Araştırmacı: Öğrenciler, farklı öğrenme stilleri kullanarak bilgiyi kalıcı hale getirir diyen birisi bu düşüncesinde haklı mıdır? Açıklayabilir misiniz?

Öğretmen F: Bireyi tek ve benzersiz eğitimi de bireyi açığa çıkarma süreci olarak düşünürsek her öğrencinin farklı öğrenme stili olduğunu kabul ederiz. Doğru olan yaklaşımın da bu olduğunu öğretmenlik tecrübeme dayanarak söyleyebilirim.

Araştırmacı: Sıklıkla kullandığınız, belirli bir öğrenme stiline yönelik yöntem var mı?

Öğretmen F: Zaman zaman fiziki yetersizlikler ve zaman problemi beni bu tür pratik yöntemlere zorlarsa da bireyi sadece bir öğrenme stiliyle eğitmeye çalışmak tek tip insan yetiştirmek demektir. Bu da eğitimde birçok öğrencinin kaybı anlamına gelecektir. Dolayısıyla bu tür yöntemlerden uzak durmaya çalışıyorum.

Öğretmenlere şimdiye kadar edindiği tecrübelerden yola çıkarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olup olmadığı da soruldu. Bu konuda öğretmenlerin verdiği cevapların kodları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Öğrencilerinizin kültürel özelliklerine göre öğrenme stillerinden bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?
A	Daha önce Doğu Anadolu Bölgesinde çalışan öğretmen kültürel farklılıklar öğrenme stillerini etkilemektedir dedi ve Doğu Anadolu Bölgesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye dayalı etkinliklerle daha iyi öğrendiğini örnekledi
B	Kozmopolit bir bölgede çalışan öğretmen farklılaşmayı kabul etti ve çalıştığı okulda bir ile ait öğrencilerin daha başarılı olduğu vurgusunu yaptı.
C	Öğretmen görüşmede kültürel kelimesinden kaçınarak sosyo- ekonomik açıdan değerlendirme yaptı.
D	Herhangi bir değerlendirme yapmadı.
E	Öğretmen farklılaşma olduğunu belirtti, fakat örnek veremedi.
F	Öğretmen kültürel farklılığın öğrenme stilleri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin yorum yapabilmek için kültüre duyarlı eğitim uygulanması gerektiğini belirterek soruya sağlıklı cevap veremeyeceğini bildirdi.
G	Şu an da Doğu Anadolu bölgesinde çalışan öğretmen A öğretmeni gibi çalıştığı bölgede yaşayan halkın ekonomik faaliyetlerinden dolayı öğrencilerin daha hareketli etkinliklerde üst düzey öğrenme gerçekleştiğini belirtti.

Bilgiyi İnşa Sürecine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerde değinilen bir başka konu da Türkçe dersi başarısı konusunda öğrencilerin bölgesel bir farklılaşma yaşayıp yaşamadığının öğretmen tecrübeleriyle ortaya çıkarılmasıydı. Burada bölgesel vurgular büyükşehirler dışında her biri kendi içinde kültürel benzerlik gösteren bölge illerinin benzer başarı durumları gösterip göstermediğinin tespitine yönelikti. Bu konuya yönelik görüşmelerde öğretmenlerin tecrübelerine dayanarak verdikleri cevaplarda E ve F öğretmenleri Türkçe dersi başarı oranlarının bölgesel olarak farklılaştığına inanmadığını belirtti. A, D ve G öğretmenleri bölgesel olarak ülkenin Doğu ve Güneydoğu Bölgesindeki öğrencilerin Türkçe dersi başarısında düşük olduklarını gözlemlediklerini belirttiler. B öğretmeni bu konuda il ismi vererek bir açıklamada bulundu ve başarı oranlarının mutlaka değiştiğini belirtti.

C öğretmenin tecrübeleri ise iki aşamadan oluşuyordu. Öğretmen C, meslek hayatının 5 yılını Güneydoğu’da çalıştığını ardından yine Güneydoğu kökenli insanların yaşadığı bir büyükşehirde çalıştığını vurgulayarak gözlemlerine yönelik şu açıklamalarda bulundu.

Öğretmen C: Güneydoğu’da 5 yıl çalıştıktan sonra, bir göç bölgesi olan Kocaeli’nde de iki yıl görev yaptım.

Araştırmacı: Başarı oranları konusunda bir değerlendirme yapmanız mümkün mü?

Öğretmen C: Gözlemlerim şu yönde: Aynı kültürel çevreden gelen öğrencilerin kendi coğrafyalarında iken daha başarısız, metropollerde ise daha başarılı olduğu görülüyor.

Araştırmacı: Bunun sebebi sizce ne olabilir?

Öğretmen C: Çünkü kırsal kesimlerde çoğu öğrenci Türkçe ile ilkokulda tanışmaktadır. En temel cümle kalıplarını bile okulda öğrenmekte. Dil öğrenme için kritik dönem geçtiğinden bu öğrencilerimizin genelinin Türkçe düşünme ve anlama düzeylerinde istenilen başarıya bir şekilde ulaşamıyor. Ayrıca bu öğrencilerimiz için Türkçe okul dili olmaktan öteye gidememiştir çoğu zaman. Çünkü evde anadil konuşulmakta hatta çoğu anne bile Türkçe bilmemektedir.

3.3. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Eşitlikçi Pedagoji” konusunda görüşleri nelerdir?

Eşitlikçi pedagoji, çokkültürlü eğitimde öğretmenin öğrencilerine yönelik davranış ve inançlarını işaret etmektedir. Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitimde eşitlikçi pedagoji yaklaşımlarını belirlemek üzere öğretmenlere sorulan sorularda dört öge üzerine yoğunlaşıldı. Bu ögeler genel olarak öğrencinin konuyu anlayabileceğine öğretmenin inanıp inanmadığı, öğretmenlerin eşitlikçi anlayıştan ne anladıkları, öğrenciye yönelik davranışlarında nelerin etkili olduğu ve Türkçe dersi öğrenme alanlarından hangilerini tam olarak tüm öğrencilerin öğrenip öğrenmeyeceğine yönelik öğretmen görüşleri olarak belirlendi.

Öğretmenlere ders içi aktivitelerinde tüm öğrencilerin içeriği öğrenip öğrenemeyeceğine dair ders öncesi düşüncelerinin ne olduğu soruldu. C öğretmeni hariç öğretmenlerin tamamı konu anlatımı yapmışken öğrencilerin hepsinin içeriği anlayabileceğine, öğrenmeler gerçekleştirebileceğine inanmadıklarını dile getirdiler. Buna gerekçe olarak ise;

Öğretmen A: *Birçok farklı etmeden kaynaklı olarak öğrenmeler farklılaşabiliyor. Bütün bu etmenlerin kontrol edilebilmesi imkansızdır. Örneğin bir ata sporu olan yağlı güreşin anlatıldığı bir metinde kız öğrencilerin motivasyonunun oldukça düşük olduğunu gözlemlemiş bulunmaktayım.*

Öğretmen F: *Her ne kadar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal kültürel özelliklerini dikkate alarak konu aktarımında bulunmaya çalışsam da bu konu ile ilgili çabalarımın sınırlı olduğunu düşünüyorum ve her öğrencide aynı düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini inanmıyorum.*

Öğretmen G: *Bazı konuları anlatırken farklı zekâ alanlarına hitap etmek gerekebiliyor. İlk seferde konuyu anlayanlar genelde daha az. Örnekleri çeşitlendikçe ve farklı öğrenme stilleri (örnek olay, istasyon vb.) kullandıkça bu sayı artıyor. Fakat yine de öğrenmenin herkes için gerçekleşebileceğine inanmıyorum.*

Diğer öğretmenlerden farklılaşarak öğrenmenin gerçekleşebileceğine inandığını belirten C öğretmeni ise bu inancın ortaya çıkabilmesi için bazı koşulların eşitlenmesi gerektiğini belirtiyor.

Araştırmacı: *Konunun aktarımını yaparken tüm öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebileceğine inanıyor musunuz?*

Öğretmen C: *Buna inanıyorum. Fakat bu inancı etkileyen çok güçlü koşullar var.*

Araştırmacı: *Örnek vermeniz mümkün mü?*

Öğretmen C: *Öncelikle biz Türkçe öğretmenleri ilk kademe öğretmenleri değiliz bu durum konu aktarımında bazı ön bilgilerin öğrencide olduğunu varsaymamız demektir. Fakat bu önbilgilere ulaşmak her zaman kolay olmuyor. Bu durum da genel olarak öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar meydana getiriyor.*

Her öğrencinin birbirinden farklı olduğu artık bilimsel bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Öğrencilerin eşit öğrenme gerçekleştiremeyeceği, aynı öğretim yöntemleriyle öğrenemeyeceği bilimsel olarak ortaya konmuştur. Yukarıdaki soruda asıl odaklanılmak istenen konu öğretmenin öğrencilere yönelik inancının nasıl olduğuna dairdi. Bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin öğrencilerin tamamının tam öğrenme gerçekleştirebileceğine inanmadığı ortaya kondu. Eşitlikçi pedagoji boyutunda bu durum dikkat çekici bir sonuçtur.

Bir sonraki aşamada öğretmenlere öğrencilere yönelik eşitlikçi anlayışla yaklaşım diyen bir öğretmenin eşitlikçi anlayışla kastettiği uygulama ve davranışların ne olduğunu sorduk. Öğretmenlerin eşitlikçi anlayışın ne olduğuna dair verdikleri cevapların ifade ettiği anahtar kelimeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Eşitlikçi İfade Kavramını Açıklarken Kullandığı Anahtar Sözcükler

Öğretmen	Anahtar ifadeler
A	Adaletli davranmak, cinsiyet ayrımı yapmamak, eşit süre ve emek vermek
B	Koşulsuz kabul, başarı seviyesi ayırt etmemek, aynı ilgiyi göstermek
C	Önyargıdan kaçınma, ırksal ayrım yapmama, cinsiyet ayrımından kaçınma
D	Eşit söz hakkı tanımak, sosyo-ekonomik durum gözetmemek
E	Farklılıklara saygı
F	Hümanistlik, öğrenci sevgisi, eşit süre
G	Eşit ölçme kriterleri, farklılığı kabul etmek

Tablo incelendiğinde adalet kavramının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler adalet kavramını ise sınıf içi söz hakkı verme, ölçme ve değerlendirmede objektif olma, öğrencilere yönelik gösterilen ilgide eşit olma anlayışıyla yorumlamışlar. Öte yandan farklılıklara saygının öne çıkan bir başka kavram olduğu da göze çarpmaktadır.

Türkiye’de görev yapan Türkçe öğretmenlerine, eşitlikçi pedagojiyle ilgili sorulan bir başka soru öğretmenlerin ders içi söz verme ve pekiştirme eğilimlerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelikti. Bu konuda G öğretmeni ile gerçekleşen görüşme aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Öğrencilere yönelik söz verme eğiliminiz, pekiştirme yaklaşımınız, öğrencinin soruyu doğru yanıtlayabileceğine yönelik inancınız; öğrenci ile aranızda daha önce gerçekleşmiş diyalog, başarı ve başarısızlık durumlarından etkilenir mi?

Öğretmen G: İstesek de istemesek de etkilenir. Öğretmen çoğu zaman çabuk dönüt almak ister bu yüzden soruyu cevaplayacağına inandığı öğrenciye söz hakkı verir.

Araştırmacı: Ders içi söz verme eğiliminizde diğer öğrencilere bakış açınız nasıl?

Öğretmen G: Soru cevaplama için önceliği tabi ki akademik seviyesi düşük öğrencilere veriyorum. Fakat bu durum bazen ders içi akışı bozmakta. O yüzden sınıflarda favori öğrencilerim vardır ve bir soru sorduğumda cevap alamadığımda onları can simidim olarak görürüm.

Türkçe öğretiminin kazanım alanları dört temel dil becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme temelinde yer almaktadır. Görüşülen öğretmenlere hangi öğrenme alanında tüm öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair inançları soruldu. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6: Türkçe öğretmenleri hangi alanlarda tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanıyor?

Öğretmen	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme	Neden bu alanlarda başarılı olamazlar?
Alanlar					
A	✓	✓	✗	✗	Bireysel farklılıklar engel olur.
B	✓	✗	✓	✗	Diğer alanlar yetenek gerektirir.
C	✗	✗	✓	✓	Diğer alanlar daha üst düzeydir.
D	✓	✓	✓	✗	Dinleme alanı kapalı zihinsel bir süreçtir.
E	✗	✗	✗	✗	Tüm alanların istediği becerilerin tamamıyla kazandırılabilmesine inanmıyorum
F	✓	✗	✗	✗	Diğer alanları eğitim ortamları dışında etkileyen biyolojik ve çevresel etmenler var.
G	✓	✓	✓	✓	Tüm alanlarda başarılı olunabileceğine inanıyorum.

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin tüm öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıkları alanların başında okuma ve konuşma gelmektedir. Yine aynı şekilde en az başarı beklenen alanlar ise dinleme ve yazma olarak gerçekleşmektedir. Tabloya bakıldığında E öğretmenin öğrencilerin tüm alanlarda başarılı olabileceğine yönelik inancı yokken D öğretmenin ise tam tersi inanca sahip olduğu, öğrencilerin tamamının tüm alanlarda başarılı olabileceğine yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler içinde meslek yılının en fazla olduğu öğretmen E öğretmeni, en az deneyim sahibi öğretmenin ise D öğretmeni olduğu görülüyor. Bu farklılığın meslek hayatı uzadıkça yaşanan deneyimle mi ilgili olduğu yoksa mesleki doyumun öğretmenlerde öğrenciye yönelik olumsuz bir tutum mu ortaya çıkardığı akılda yer etmektedir ve bu durumun başlı başına bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir.

3.4. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Önyargıların Azaltılması” konusunda görüşleri nelerdir?

Önyargıların azaltılması eğitim ortamlarında görevli personelin farklı gruplara yaklaşımlarını içermektedir. Öğretmenlere görüşmelerde; sınıf ortamında ayrımcılıkla karşılaşp karşılaşmadıkları ve bu durum karşısında nasıl davrandıkları, öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik hangi çalışmaları yaptıkları, veli- yönetici ekseninde ayrımcılıkla ilgili davranışlarla karşılaşp karşılaşmadıkları ve Türkçe dersinin çokkültürlü yaşamı destekleme konusunda uygun bir ders olup olmadığı soruldu.

Öğretmenlere ilk soru olarak “Sınıfınızda farklı ırk, dil, din, cinsiyet, sosyal statü, engelli olma durumu gibi özelliklere sahip öğrencilerinize yönelik ayrımcılık ve aşağılama olduğunda nasıl bir yöntem izliyorsunuz?” sorusu yöneltildi. C öğretmeni ile şu şekilde bir görüşme gerçekleşti.

Öğretmen C: Bu gibi durumların önceden yaşanabileceğini öngörerek dolaylı yollardan öğrencilere mesaj vermeye çalışırım.

Araştırmacı: Daha çok hangi kanallarla bu mesajları vermeyi tercih ediyorsunuz?

Öğretmen C: Özellikle bu doğrultuda hazırlanmış videolar, kitaplar ve görsellerle öğrencilerin ön yargılarını kırmaya çalışırım

Araştırmacı: Peki öğrencilerde bu durumlarla ilgili yaşadığınız bir örnek olay var mı?

Öğretmen C: Ortaokul kademesinde ırk, din, dil gibi kavramlar üzerinden aşağılamalara sıkça rastlamadım. Daha çok ergenliğin getirmiş olduğu bir zihniyetle cinsiyet üzerinde bu tarz tartışmalar yaşanmakta.

Araştırmacı: Cinsiyet ile ilgili ayrımcılıkta nasıl bir yöntem izliyorsunuz?

Öğretmen C: sınıf ortamında konuyu bireyselleştirmeden sınıfça kararlar alarak bu kuralların sahiplenilmesi yönünde adımlar atıyoruz. Özellikle sınıf içinde yapılan drama, tiyatro çalışmalarında bu tarz öğrencilere karşıt roller vererek empati kurmalarına yardımcı oluyoruz. Böylece yapmış olduğu yanlışın farkına kendisi varmış oluyor.

Öğretmen G ise yaşadığı bir örnek olayda izlediği basamakları şu şekilde özetledi.

Öğretmen G: Ayrımcılık yapan öğrencinin tezini çürütürüm olayın gerçekleştiği süreyi izleyen zamanda (herkes eşit vurgusu yaparak). Daha sonra ithamlarda bulunan öğrenci ile konuşur, hala devam ederse söylemlerine rehberlik birimine sevk ederim. Buna benzer bir olay yaşamış ve aynı basamakları izlemiştim.

Öğretmen D ise bu konuda daha somut bir örnek vererek derste yaşanan bir ayrımcılıktan söz etti.

Araştırmacı: Öğretmenlik süreciniz boyunca farklı özelliklerinden dolayı ayrımcılığa uğrayan öğrenciniz oldu mu?

Öğretmen D: Çalıştığım okullarda özellikle Roman çocuklarına yönelik böyle bir davranışla karşılaştım. Öğrencilerin, Roman çocuklarıyla sıra arkadaşlığı yapmak istemediklerine şahit oldum.

Araştırmacı: Nasıl bir yaklaşımınız oldu?

Öğretmen D: Roman çocuklarına yönelik ders içi konuşmalarda onları överek, öğrencinin zihnindeki ‘aşağı’ kalıbını kırmaya çalıştım. Bir süre onlara ders içi uygulamalarda pozitif ayrımcılık yaparak sınıftaki bu problemi aştık.

Diğer dört öğretmen ise bu soruya ortak yanıt verdiler ve genellikle bu durumun önlenmesi için ders içi anlatımlarında ara ara bu konuya yer verdiklerine değindiler.

Önyargıların azaltılması konusunda diğer bir soru olan “Öğrencilerinizde demokratik tutum ve davranışları geliştirmek için ne gibi çalışmalar gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu yöneltildi. Aşağıdaki tabloda verilen cevaplar listelenmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Önyargıyla Mücadelede Uyguladıkları Yöntemler

Öğretmen	Uyguladıkları Yöntemler
A	Belirli gün ve haftalar, Empati
B	Empati, Drama, Kompozisyon
C	Drama, Değerler eğitimi, Altı Şapkalı Düşünce
D	Drama, Kompozisyon, Rol-model Olma
E	Seçim uygulamaları, Drama, Rol-model olma
F	Seçim Uygulamaları
G	Söz Vermede Adalet, Rol-model olma, Ders içi anlatım

Öğretmenler tarafından öğrencilerin demokratik tutumlarını ve davranışlarını geliştirmek için uygulanan yöntem ve tekniklere bakıldığında benzerlikler olduğu göze çarpmaktadır. Karşılaşılan tahammülsüzlük durumlarında öğretmenler daha çok dramayı kullandıklarını ifade ediyorlar ve bu durum empatiyle bu tür sorunların çözüleceğini düşündüklerini ifade ediyor.

Marmara Bölgesinde kozmopolit bir okulda çalıştığını ifade eden Öğretmen B bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklıyor: “Empati yapmalarını sağlamaya çalışıyorum. Drama çalışmaları bu konuda çok etkili. Ya da kendilerinin maruz kaldığı ayrımcılıklardan yola çıkıp daha geniş sonuçlara varıyorum ve her sene bu konuda düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerini istiyorum.”

Meslektaşlarınız ya da velileriniz tarafından farklı kültürel ve etnik özelliklere sahip öğrencilere yönelik aşağılama veya ayrımcılığa dair söz, davranış veya tutumla karşılaştınız mı? Bu durumda tutumunuz nasıl oldu/olurdu? sorusu yöneltilen Türkçe öğretmenlerinin, A öğretmeni hariç diğer öğretmenlerden ya velilerinden ya da meslektaşlarından bu konuda dönütler aldığı belirlendi.

G öğretmeni Doğu Anadolu Kürt nüfusun yoğun olduğu bir bölgede çalışmaktadır. Bu konuyla ilgili araştırmacı ile arasında şu şekilde bir konuşma gerçekleşmiştir.

Araştırmacı: Meslektaşlarınızdan ya da velilerinizden tarafından farklı kültürel ve etnik özelliklere sahip öğrenciler hakkında aşağılama veya ayrımcılığa yönelik söz davranış veya tutumla karşılaştınız mı?

Öğretmen G: Benimle 1 yıl önce göreve başlayan bir meslektaşım ikili konuşmamız esnasında öğrencilerden ve velilerden çekindiğini belirtmişti.

Araştırmacı: Çekingenliğin sınırları nelerdi?

Öğretmen G: Ders anlatmak istemediğini, çocuklarla iletişime geçmek istemediğini belirtti.

Araştırmacı: Bunun sebebi ne olabilir?

Öğretmen G: İlk defa ülkenin doğusuna geldiğini belirtmişti. Önyargısı o kadar fazlaydı ki Kürtçe’yi duyduğunda bile sinirlendiğini ifade etmişti. Ona sakinleştirici telkinlerde bulunmuştum.

D öğretmeni ise Roman kökenli öğrencilerle ilgili yaşanan bir sıkıntıya değindi.

Öğretmen D: Bilirsiniz, Romanlar yılın değişik dönemlerinde geçici göçler gerçekleştirir. Çalıştığım okuldaki Roman çocukları da genelde sınav dönemlerinde göçe çıkarlar ve okula döndüklerinde onlara sınav yaparız. Onların notları da sonradan girilirdi. Bu dönemlerin birinde Roman bir veli öğrencisinin puanının hep sınırda bırakıldığını fark etti ve bu durumu araştırmaya başladığında okuldaki bazı öğretmenlerin bazı Roman öğrencilere diğer öğrencilere yaptığı gibi puan sınırında tolere göstermediğini ortaya çıkardı.

Araştırmacı: Olayın idari soruşturma kısmı gerçekleşti mi?

Öğretmen D: Evet, meslektaşımız hakkında inceleme başlatıldı. Başta İlçe Milli Eğitimi Müdürü olmak üzere birçok yetkili de toplantılarda bu konuya yönelik açıklamalar yapmak zorunda kaldı.

Önyargıların azaltılması konusunda son alt tema Türkçe dersinin çokkültürlü eğitimdeki yeri idi. Öğretmenlere “Demokratik değerlere yönelik çocuklara mesaj verme, farklı kültürler, ırklara, dillere, dinlere mensup öğrencilerin bir arada yaşamasını kolaylaştırma ve engelli, cinsiyet eşitsizliği, sosyal statü farklılıkları gibi öğrenciler arası farklılıkları pozitif yönde etkileyebilecek değerler kazandırma Türkçe derslerini nasıl görüyorsunuz?” sorusu yöneltildi. E ve G öğretmenleri dışındaki öğretmenler tarafından Çokkültürlü Eğitimde Türkçe derslerine önemli görevler düştüğü ifade edilse de bu konudaki tüm görevin Türkçe dersinde olmadığı, mutlaka diğer derslerle de desteklenmesi gerektiği ifade edildi. E ve G öğretmeni ise Türkçe dersinin bir anadili eğitimi içererek sadece kendi kültürel kodlarını iletmede kullanılması gerektiğini ifade etti. Bunun yanı sıra diğer etnik ve dezavantajlı gruplar için kültürel özelliklerin değil evrensel değerlerin ön plana çıkarılmasını savundular.

Öğretmen E: *Türkçe dersi milli ve kültürel değerleri bağlayan bir köprü gibi olduğu için kültüre duyarlı yaklaşımların bu derste uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Farklı özelliklere saygı duyarak kendi kültürümüzü zenginleştirip geleceğe taşımalıyız.*

Öğretmen G: *Bence bu tarz konular herhangi bir dersin işlenişini değil disiplinler arası yapılması gereken bir önemi belirtir. Bu konuyu Türkçe dersi için düşünürsek resmi dil olması bakımından Türkçenin de ayrı bir önemi var. Dilin bir kültür iletim aracı ve canlı bir sistem olarak düşünürsek dilin doğru kullanılması ve öğretilmesi her konuda fayda sağlayacaktır.*

3.5. Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı” konusunda görüşleri nelerdir?

Eğitim sadece müfredat çerçevesinde sınıfta öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen bir etkileşim değildir. Eğitimin kalitesini etkileyen faktörler vardır. Yönetim, okul çevresi, öğretmenler arası ilişki, yardımcı personelin kolaylaştırıcı uygulamaları bu faktörlere örnek gösterilebilir. Çokkültürlü eğitimin Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı boyutu yukarıda sayılan değişkenleri de çokkültürlü eğitime katkı sağlayacak bir yapıya dönüştürmeyi amaçlar. Bu tema altında öğretmenlere; okul yönetiminin çokkültürlülüğe yönelik tutunduğu tavır, öğrencilerin ve çalışanların (öğretmen, yardımcı personel) dillerine ve dinlerine saygı gösterilip gösterilmediği, kurum bünyesinde ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin kültürel hassasiyetlere göre düzenlenip düzenlenmediği ve okuldaki tören ve kutlamalarda okulun kültürel çeşitliliğinin ne kadar temsil edilebildiği soruldu.

Türkçe öğretmenlerine öncelikle “Çalıştığınız kurum cinsiyetler dahil kültürel ve etnik grupların çeşitliliğini okul politikalarına nasıl yansıtmaktadır?” sorusu yöneltildi. B öğretmeni bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etti.

Araştırmacı: *Çalıştığınız kurum cinsiyetler dahil kültürel ve etnik grupların çeşitliliğini okul politikalarına nasıl yansıtmaktadır?*

Öğretmen B: *Bu konuda yasa ve yönetmeliklerin uygulanmadığını düşünüyorum.*

Araştırmacı: *Karşılaştığınız açık bir ayrımcılık örneği var mı?*

Öğretmen B: *Özellikle cinsiyetler üzerinden bir ayrışmanın söz konusu olduğunu düşünüyorum ve kurumun bu konudaki tutumunu yeterli bulmuyorum.*

Araştırmacı: *Etnik ve kültürel çeşitlilikte karşılaşılan problemlere yönelik bir planlama söz konusu mu?*

Öğretmen B: *Okulun böyle bir politikası yok. Öğrenciler arası yaşanan sıkıntılarda da okul yönetimi değil öğretmenlerin yaklaşımları söz konusu. Bu durumda da problemin çözümüne yönelik atılan adımlar öğretmenin inisiyatifine kalmış durumda.*

Görüşülen öğretmenlerden B ve E öğretmeni kadın öğretmenlerdi ve her ikisi de cinsiyet eşitliği konusunda kurumlarının yeterli düzeyde olmadığını bildirdi. Bu soruyla ilgi çekici bir başka görüşme de G öğretmeni ile gerçekleşti. G öğretmeni henüz 2 yıllık bir tecrübeye sahip, ülkenin doğusunda Kürt nüfusunun yoğun olarak yaşadığı bir bölge de çalışan bir öğretmen. G öğretmenin kendisi Türk ve bu konuda zaman zaman yaşanan sıkıntıları şöyle ifade ettiği görüldü:

Araştırmacı: *Çalıştığınız kurum cinsiyetler dahil kültürel ve etnik grupların çeşitliliğini okul politikalarına nasıl yansıtmaktadır?*

Öğretmen G: *Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki gruplaşmalar genel olarak o bölgede doğup büyüyen öğretmenler ve Batı’dan gelmiş öğretmenler olarak gerçekleşiyor. Dolayısıyla okulda sağlıklı bir okul kültürü oluşturulduğunu ya da buna yönelik bir politika olduğunu zannetmiyorum.*

Araştırmacı: *Bu durumda siz kendinizi nasıl konumlandırıyorsunuz?*

Öğretmen G: *Ben her iki grupta da iletişimi sürdürmeye çalışıyorum. Fakat zaman zaman zorlandığımı itiraf etmeliyim. Bir yere ait hissetme zorunluluğu okuldaki herkesin motivasyonunu bozuyor.*

G ve B öğretmenine benzer olarak F öğretmeni de kurumunun bu konuda bir politikaya sahip olmadığını bildirdi. A, C ve D öğretmenleri ise belirli bir politikanın varlığını doğrulamamakla birlikte kişisel inisiyatif ve tutumlar aracılığıyla cinsiyet dahil etnik ve kültürel farklılıkların kurumda sıkıntı oluşturmadığını belirttiler.

Öğretmenlere Çokkültürlü Eğitimin güçlendirici okul ve sosyal yapı boyutuyla ilgili yöneltilen “Öğretmen veya idareciler öğrencilerin dinlerine veya ana dillerine saygı gösterirler mi?” sorusuna gelen cevaplara bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu konuda olumsuz bir durumla karşılaşmadığı görülüyor. Fakat E ve F öğretmenleri bu konuda öğretmenler arasında ortak bir uygulamanın olmadığı görüşündeler.

Türkçe öğretmenlerine “Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin farklı etnik veya kültürel özellikleri dikkate alınır mı?” ve “Bu soruya bağlı olarak olumlu veya olumsuz cevabınızı destekleyecek bir örnek verebilir misiniz? şeklinde iki soru soruldu. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloya işlendi.

Tablo 8: Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin farklı etnik veya kültürel özellikleri dikkate alınır mı?

Öğretmen	Evet/Hayır	Örnek Olay/Sebeup
A	Evet	Fiziksel veya zihinsel engeli bulunan öğrencilerimiz yapılan sınavlarda engelleri göz önünde bulundurularak sınav yapılmaktadır. Söz gelimi gözleri iyi görmeyen bir öğrencimiz için soruları okuması ve yazmasına yardımcı olması için yardımcı öğretmenlerle sınava alınabilmektedir.
B	Evet	Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini değerlendirmek için farklı seviyelerde ölçme ve değerlendirme araçları kullandık.
C	Evet	Konuşma beceri formlarında standart Türkçe ile konuşur gibi telaffuz ile ilgili maddelere bazı öğrenciler ağız farklılıklarından dolayı öğrenciler uymakta zorlanıyor. Değerlendirmenin diğer ölçütlerinde bu konuyu dışarıda tutmaya çalışıyorum.
D	Evet	Nihai değerlendirmede ortak bir ölçme aracı kullanmama rağmen ara değerlendirmelerde öğrencinin özelliklerini dikkate alan uygulamalar geliştirmeye özen gösteriyorum.
E	Hayır	Çalıştığım kurumun fiziksel şartları (öğrenci sayısının fazlalığından bahsediyor) bu tür kişiselleştirmelere müsaade etmiyor.
F	Hayır	Çokkültürlü öğrencilere uygulanacak farklı ölçme araçlarının problemlere sebep olacağını düşünüyorum. Standart bir ölçme aracı kullanıyorum.
G	Hayır	Her ne kadar bulunduğum bölgedeki öğrenciler Türk değilse de tamamına yakını yine kendi içinde bir homojenlik ihtiva ediyor ve dolayısıyla ihtiyaç duymuyorum.

Son olarak Türkçe öğretmenlerine okuldaki tören ve kutlamalarda kültürel farklılığı yansıtabilecek uygulamaların olup olmadığı soruldu. Türkçe öğretmenleri tören ve kutlamalarda aktif olarak yer almaktadır ve bu açıdan onların görüşleri sahadaki uygulamayı en doğru yansıtabilecek görüşlerdir. Öğretmenlerin bu konu alanında ortak bir görüş belirtmediği görülüyor. Aşağıdaki tabloda okul özellikleri ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar listelenmiştir.

Tablo 9: Okuldaki Kültürel Çeşitlilik Durumu ve Törenlerin İçeriğinin Kültürel Çeşitlilikle Uyumu

Öğretmen	Kültürel çeşitlilik	Okuldaki tören veya kutlamalarda öğrencilerin kültürel /farklılıklarını çeşitliliğini yansıtan çalışmalara yer verildiğini düşünüyor musunuz?
A	Yok	Evet, düşünüyorum. Kadınlar günü, engelliler günü gibi günler özenle işlenmekte ve öğrencilerin bu günlerin önemini içselleştirmelerini sağlamak adına çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir.
B	Var	Tören ve kutlamalar tüm bu ilkelerin dışındadır. Tek tipçi anlayışla düzenlenir. Bu durum töreni hazırlayan öğretmenin bakış açısıyla çok alakalıdır.
C	Var	Özellikle 23 Nisan gibi veya çocuklara yönelik hazırlanan etkinliklerde her yöreye özgü oyunların veya kültürel değerlerin yansıtılmasına özen gösteriliyor. Yapılan yerli mallarında veya kermes günlerinde her kültürün ürünlerine yer vermeye çalışılıyor.
D	Var	Müzik ve halk oyunları konusunda kültürel farklılıklar sergileniyor.
E	Var	Hayır düşünmüyorum. Özellikle töreni hazırlayan öğretmenin bakış açısı çok önemli. Bunun dışında yasal mevzuatta buna yönelik bir uygulamanın olmayışının bu durumu doğurduğunu düşünüyorum.
F	Var	Okuldaki kutlamalar sadece dini ve milli kaynaklı olduğu için bu kutlamaların kültürel farklılıkları ve çeşitliliği yansıttığını düşünmüyorum
G	Var	Tören ve kutlamaların, düzenleyen öğretmenlerin kültürel özelliklerine göre şekillendiğini düşünüyorum.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına ilişkin 5 üst tema ve bunlara dayalı olarak oluşturulan toplam 20 alt temaya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a) Türkçe öğretmenleri tarafından; içerik entegrasyonu konusunda ders anlatımı yapmadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldıkları belirtildi. Fakat öğretmenlerin bu hazırbulunuşluk kriterlerinde kültürel öğelere yönelik bir çalışma yapmadıkları görüldü.

b) Görüşülen öğretmenler bakanlık tarafından dağıtılan kitapların kültürel çeşitliliği yansıtmakta yetersiz olduğunu, kitapların yerel özelliklere göre düzenlenmediğini belirttiler.

c) Türkçe öğretmenleri içeriğin kültürel çeşitliliğe göre düzenlenmesi konusunda büyük oranda hemfikirler, içeriğin farklılaştırılmasına karşı çıkan öğretmenler ise bunun toplumsal bütünlüğe zarar vereceği görüşündeler. Bu görüş tartışma kısmında da belirtileceği üzere çokkültürlüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik eleştirilerin temel noktalarından birini oluşturmaktadır.

d) Türkçe derslerinde içeriğin nasıl çokkültürlü eğitime uygun hale getirilebileceği yönündeki sorulara öğretmenler genel olarak dersin metin temelli işleniş olması bakımından ders kitaplarında kullanılan metinlere atıfta bulundular.

e) Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin öğrenme stilleri bakımından farklılaştığını bireysel özelliklere vurgu yaparak belirttiler. Kültüre duyarlı bir öğrenme stili olup olmadığı yönünde ise genel olarak yaşam koşullarının ve ekonomik uğraşların etki ettiğini söylediler.

f) Türkçe derslerinde öğrencilerin başarı oranlarının Türkiye’nin coğrafi bölgelerine göre değişkenlik gösterdiğini belirten öğretmenler, özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgesi kökenli öğrencilerin başarısız olduğunu ifade etti.

g) Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük kısmının öğrencilerin konuyu tam olarak anlayabileceğine yönelik inançlarının olmadığı ortaya çıktı.

h) Türkçe öğretiminde kazanım alanları olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme alanlarında öğretmenlerin, öğrencilerin her alanda başarılı olabileceğine yönelik inançlarının olmadığı görüldü. Araştırmaya katılan en tecrübeli öğretmen hiçbir öğrenci hiçbir alanda tam olarak başarıya ulaşamaz savını dile getirirken, hizmet yılı açısından en az tecrübeye sahip öğretmen ise her öğrencinin her alanda başarılı olabileceğine inandığını belirtti.

i) Eşitlikçi pedagoji konusunda öğretmenlerin sıklıkla iki kavramdan bahsettiği saptandı. Bu kavramlar adalet ve farklılıklara saygı kavramı oldu.

j) Araştırmaya katılan öğretmenlerin ön yargıların azaltılması konusunda sınıfında farklı yöntem ve teknik uygulamadıkları daha çok ‘sunuş yoluyla’ öğrencilere bilgi verdikleri veya yaşanan olumsuz durumlara müdahale ettikleri saptandı.

k) Türkçe öğretmenleri demokratik değerler ve farklılıklara saygı konusunda ise daha çok rol model olmaya önem gösterdikleri, öğrencilerin empati yapmalarını sağlamak için drama yöntemini uyguladıkları belirlendi.

l) Öğretmenler demokratik değerler kazanmada ve önyargıların azaltılması konusunda Türkçe dersini birincil ders olarak görmediklerini ama tüm program içinde Türkçe dersinin önemli bir yeri olduğunu belirttiler.

m) Türkçe öğretmenleri çalıştıkları kurumlarda etnik ve kültürel farklılıklara dayalı ayrışmaların okul yönetiminin anlayışıyla yakından ilgili olduğunu belirttiler. Araştırmaya katılan iki kadın öğretmen ise kurumlarında cinsiyetler arası bir dengenin olmadığı konusunda hemfikirler.

n) Öğretmenler çalıştıkları kurumda öğrenci ve çalışanların ana dillerine veya dinlerine yönelik olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını ama durumun yine de tartışmaya açık olduğu görüşünü belirttiler.

o) Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kültürel farklılıklara göre çeşitlendirilmesin çeşitli sıkıntılara sebep olacağını belirtti.

p) Türkiye’deki okullarda gerçekleştirilen tören ve kutlamalarda aktif olarak yer alan Türkçe öğretmenlerinin bu tören ve kutlamalara yönelik görüşleri konusunda hemfikir olmadığı ortaya çıkmıştır. Kültürel farklılıklar gözetilir görüşünde olan öğretmenler duruma daha çok müzik ve halk oyunları penceresinden bakarken, kültürel farklılıklar gözetilmez görüşünde olan öğretmenler tören ve kutlama programlarında içeriğin tek tipçi anlayışla düzenlendiğini savundular.

4.2. Tartışma

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin büyük bir bölümü çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Nitekim bu bulgu Marangoz, Aydın, & Adıgüzel (2015) tarafından yayınlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algısı adlı makalelerinde de doğrulanmıştır. Bu açıdan benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenler ders kitaplarının içerik olarak çokkültürlü eğitimi desteklemediği görüşündeler ve özellikle Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların yerel özellikleri çok yansıtmadıklarını vurgulamaktadırlar. Eğitimde yerelleşmenin başarılı uygulamaları olduğu kadar başarısız uygulamaları da olduğundan bahseden Bakioğlu & Taşçı Kaya (2014) Dünyada Yerelleşme Deneyimleri: Başarı ve Başarısızlık Neye Bağlı ? adlı makalelerinde eğitimde yerelleşmenin toplumun beklentisi ile paralel gerçekleşebileceğini fakat bu durumun da başarıyı artırmayı garanti etmediğini bildirmektedirler. Adı geçen makalede yerelleşme deneyimleriyle başarıyı artırmış ülkelere yer verilmesi araştırmaya katılan öğretmenlerin içerik konusunda da olsa yerelleşme önerilerini desteklemektedir.

Çokkültürlü eğitimin boyutlarından “Güçlendirici Okul ve Sosyal Yapı” başlığında araştırmaya katılan öğretmenler okul yönetimlerinin tutumlarının kişisel insiyatife dayalı olduğu

yönünde görüş bildirdiler. Wiehe (2019), öğrencilerin düşünce dünyalarını etkileyen bir mekan olarak okul çevresinin ırkçı tutumların oluşmasında, anlam üretmede, bağlam oluşturmada önemli olduğunu ve sanıldığı kadar bu mekanların masum olmadığı görüşünü savunmaktadır. Bu açıdan ele alındığında kişisel insiyatiflere dayalı örüntülerle sürdürülen okul uygulamalarının çokkültürlü eğitimi sekteye uğratabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe öğrenme alanlarıyla ilgili öğrenmelere dair görüşlerinde en az çalışma yılına ait öğretmenin en yüksek beklentide olduğu en fazla çalışma yılına ait öğretmenin ise en düşük beklentiye sahip olduğu belirlenmişti. Bu sonuç “Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Bulut (2014), tarafından bulgularan çokkültürlü yeterlilik algılarında öğretmenin; yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri, kıdem, okul kademesi demografik değişkenleri ve demokratik tutumdan etkilendiği sonucuyla paralel bir sonuç oluşturmuştur fakat çalışmanın sonuçları bu alanda yapılan Başol ve Altay (2009)’ın çalışmasında belirttiği “mesleki tükenmişlikte öğretmenlerde kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaşma olmamaktadır” çıktısı ile çelişmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan en yüksek kıdeme sahip olan öğretmenin çocukların öğrenmelerine olan inancının düşük olması durumu Aslan & Kozikoğlu (2017)’nin mesleki kıdem açısından ele alındığında, genel olarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucunu ortaya koyan çalışması ile ters düşmektedir. Bu konuda bilimsel çalışmaların artırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüş bildirmelerine rağmen bölünme, uçurum oluşturma gibi kaygıların varlığı da ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin taşıdığı bu kaygı Erbaş (2015), tarafından da bulgulanmıştır.

Türkçe öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu ders kitaplarında yeterli düzeyde kültürel hassasiyet olmadığı konusunda önemli ölçüde görüş birliği sağlamışlardır. Korkmaz & Aygül (2018), “Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminde Kültürel Farklılıkların Başarıdaki Eşitsizlikleri Üretmedeki Etkisi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin bireysel çabaları ile kültürel farklılıkları aşma noktasında birtakım pratikler geliştirdiklerini, bir nevi telafi mekanizması oluşturduklarını vurgulamışlardır. Bu durum çokkültürlü eğitim faaliyetlerinin standartlardan uzakta bireysel çabalarla ilerlediğini göstermektedir.

4.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgulara bakılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Meb tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarının belirlenmesinde ülkenin değişik bölgelerinde çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması geniş bir kültürel yelpazeye sahip ülkemizde öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmasına katkı sunacağı gibi öğretmenlere daha rahat bir çalışma ortamı sağlayacaktır. Öğretmenlere ders kitabı seçiminde özgürlük tanınması da bu fikri destekleyecek bir başka öneri olabilir.

2. Öğretmenlerin belirttiği çokkültürlü eğitimin ayrılıkçı fikirleri körükleyeceği inancına yönelik mesleki çalışmaların yapılması eğitimin kalitesini artıracaktır.

3. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerin öğrenci öğrenmelerine olan inançlarını etkileyebileceği bu çalışmada öne çıkan bir sonuçtur. Bu durumun önüne geçmek amacıyla belirli meslek yıllarında öğretmenlere nefes alma imkânı sağlamak, mesleki tükenmişliğin önüne geçmek amacıyla çeşitli etkinlik ve eğitimlerin organize edilmesi faydalı olacaktır.

4. Çocuk kitaplarının Türkçe öğretiminde önemli birer araç olduğu bilinciyle kültürel farklılıklara saygı göstermeyi, farklı kültürel özellikleri tanıtmayı, birlikte yaşamayı özendirmeyi

amaç edinen çocuk kitaplarının bilimsel incelemelerle belirlenmesi ve kitap tavsiye listelerinin yayınlanması önemli bir adım olacaktır.

5. Okul yönetimlerinin personel ve öğrencilerin kültürel özelliklerine ya da farklılıklarına (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, engellilik...) yönelik uygulamaların kişisel inisiyatiflere bırakılmasının önüne geçilebilecek açık ve net yönergelerin oluşturulması okul ikliminin -dolayısıyla öğrenmenin- kalitesi artıracaktır.

Kaynakça

- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 729-737. doi: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1829>
- Aslan, S. (2017). Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıkları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi* , 3(Özel Sayı), 1-29. <https://doi.org/10.20860/ijoses.374599>
- Bakioğlu, A., & Taşçı Kaya, G. (2014). Dünyada eğitimde yerelleşme deneyimleri: başarı-başarısızlık neye bağlı? *6. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı* (s. 126-148). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2004). *Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi*. Ankara Üniversitesi Sitesi: <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32812/%C3%87OKK%C3%9CLT%C3%9CRL%C3%9C%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0N%20Y%C3%96NET%C4%B0M%C4%B0%2020.%2004.10.doc> adresinden alındı. <https://doi.org/10.16992/asos.14271>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Ball, A. (2006). *Multicultural strategies for education and social change*. New York: Teachers College Press
- Banks, J. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. (C. Banks, Dü.) Michigan: Jossey-Bass.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005>
- Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının incelenmesi. İzmir: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346492>
- Demir, T. (2019). Mavisel Yener'in öykü ve romanlarındaki çok kültürlülük öğelerinin incelenmesi. İzmir: (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Erbaş, Y. H. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamı hakkındaki görüşleri. *VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 638-651). Muğla.

- Gay, G. (2016). Çokkültürlü eğitimin önemi. A. Ornstein, E. Pajak, & S. Ornstein (Dü) içinde, *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (N. Bümen, U. Öner, & E. Çakar Özkan, Çev., s. 213). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053183310>
- Korkmaz, U., & Aygöl, H. H. (2018). Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kültürel farklılıkların başarıdaki eşitsizlikleri üretmedeki etkisi (Hakkâri/Yüksekova örneği). *Tarih Okulu Dergisi*(35), 807-840. <https://doi.org/10.14225/joh1345>
- Küçük, S. (2011). Kültürlerarası öğrenme üzerine bir kavram-model denemesi ve Türkçe ders kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 227-260.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Marangoz, G., Aydın, H., & Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı. *Turkish Studies*, 709-720. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.8025>
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Ramsey, P., Williams, L., & Vold, E. (2003). *Multicultural education: a source book*. Londra: RoutledgeFalmer.
- Sinagatullı, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Maryland: Scarecrow Press.
- Sleeter, C. (2005). *Un-standardizing curriculum-multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Susar Kırmızı, F., & Canbulat, T. (2016). Değişen dünyada çokkültürlülük ve öğretmenin rolü. *Eğitim bilimine giriş*. içinde Ankara: Anı Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786055885953.11>
- T.C. Göç İşleri Genel Müdürlüğü. (2019, Şubat 27). *Göç İstatistikleri*. T.C. Göç İşleri Genel Müdürlüğü: http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378 adresinden alındı.
- Vanderstoep, S., & Johnston, D. (2009). *Research methods for everyday life*. San Francisco: Jossey-Bass .
- Wiehe, E. (2019). Making race: examining the power of local place in teacher discourse in mauritius. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 45-63.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.