



DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI (İLAHİYAT-EĞİTİM DKAB KARŞILAŞTIRMASI)

Mehmet Kamil COŞKUN

Yrd.Doç.Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kamilcoskun@gmail.com

Özet: Araştırmanın amacı, İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılı Atatürk Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde ve aynı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin DKAB Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 219 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı Ponterotto (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, tutum düzeylerinin cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, anne babanın eğitim düzeyleri, bölüme girilen ÖSS puanı, en son AGNO puanının yanı sıra, öğrenim görülen eğitim kurumunun türüne ve öğrencilerin yaşantılarının geçtiği yerin niteliğine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çok kültürlü eğitim, İlahiyat öğrencisi, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğrencisi, Öğrenci tutumları

PROSPECTIVE RELIGIOUS CULTURE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION (COMPARISON OF DIVINITY AND EDUCATION)

Abstract: The purpose of this study is to determine and compare attitudes of the students in the faculty of Divinity and the department of Religious Culture and Ethics towards multicultural education. The sample group was consisted of 219 students studying at Ataturk University, Ondokuz Mayıs University, Selcuk University and Uludag University in the 2010-2011 academic year. The research was designed as descriptive research. Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) , developed by Ponterotto, Baluch, Greig, and Rivera (1998) and adapted to Turkish by Yazıcı, Başol and Toprak (2009), was employed as measurement tool. The students, participated in the research, show positive attitude towards multicultural education. On the other hand, students' attitudes are not statistically significant in terms of gender, economic status of family, education level of parents, scores of the students during Student Selection and Placement (SSP) exam, ultimate General Weighted Average Grade (GWAG), types of educational institutions and attributes of the locations where students live in.

Key Words: Multicultural education, Divinity student, Religious culture and ethics department student, Student attitudes

Giriş

Eğitimle ilgili çalışmalarda, son yıllarda çok kültürlü eğitim (multicultural education) kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, kavramın önemini artırdığı söylenebilir. Toplumlar, yerellikten evrenselliğe doğru bir geçiş yaşamaktadır. Bu süreç, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanınarak, kültürler arası etkileşimin ivme kazanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Çağdaş toplumlarda, bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözüm üretirken, politikalarında çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. Bunun sonucu olarak da günümüz ulusal devletler vatandaşlık kavramını evrensel değerler çerçevesinde yeniden tanımlamak ve anlamlandırmak durumunda kalmaktadırlar (Cırık, 2008: 27).

Ülkelerin tarihsel ve sosyolojik yapıları, yürüttükleri eğitim anlayışının tespitinde önemli rol oynarlar. Ancak günümüzde evrensel değer ve ilkelerin ulusal programlarda daha fazla yer aldığını gözliyoruz. Eğitim kurumlarını ve

programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çalışmalarda insan hakları, farklılık, çoğulculuk, çok kültürlülük ve küresel eğitim gibi konular önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın ilişkili olduğu çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konularında, Batı ülkelerinde yapılmış oldukça kapsamlı ve zengin bir literatür bulunmaktadır. Örneğin, “çok kültürlü eğitim” sözcüğü olarak bakıldığında Şubat 2009 itibarıyla ERIC veritabanında 10655 yayın yer almaktadır. Buna karşın, Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır (Yazıcı vd., 2009: 229).

Çok kültürlülük

Çok kültürlülük sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitime çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır. Bu boyutları olgusal ve normatif olmak üzere iki ana kategoride toplamak mümkündür. Kavramın olgusal boyutu; tarihsel ve sosyolojik olarak belli toplumların geçmişte veya günümüzde farklı etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan meydana gelmesini ifade eder. Günümüzde yalnızca İtalya ve Kore’nin etnik bakımdan homojen bir yapıya sahip olduğu; çok kültürlülüğü etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf, siyasi ideolojiler ve diğer kültürel farklılıklar açısından düşündüğümüzde tüm ülkelerin çok kültürlü yapıya sahip oldukları söylenebilir (Kymlicka, 1998; akt: Yazıcı vd., 2009: 230).

Çok kültürlülüğün normatif boyutu ise onun değer yargısı içermesinden kaynaklanmaktadır (Parekh, 2002). Çağdaş demokratik ülkeler çoğulculuğu ve çok kültürlülüğü demokratik toplumların olgusal bir durumunun yanı sıra önemli bir değeri olarak da görmekte ve buna ilişkin çeşitli politikalar geliştirmektedir. Çoğulculuk, Rawls ve Habermas gibi yirminci yüzyıl siyaset felsefecilerinin kuramsal temellendirmelerinde belirleyici bir ilke ve değer olarak yer almıştır (Yazıcı, 2004).

Çok kültürlülüğün siyasal ve felsefi yönüne ilişkin tanımlamalarda Will Kymlicka (1998, 2004) ve Charles Taylor’ın (2005) çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Kymlicka, özgürlük ile kültür arasında içsel bir bağ olduğunu vurgulayarak klasik liberal demokratik anlayışta egemen olan “yansızlık” ilkesinin gerçekte kültür alanında geçerli olmadığını, tam tersine egemen kültürün dışında kalan gruplara önemli dezavantaj getirdiğini savunur. Taylor ise görüşlerini felsefi ve etik temel üzerine kurmaya çalışır. Ona göre, eşit tanıma biçimleri demokrasi kültüründe temel önem taşır, bu nedenle farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit biçimde saygıdeğer kabul edilmesi gerektiğini savunur (Yazıcı vd., 2009: 230)

Parekh’e (2002) göre de, çok kültürlü bir toplum, toplumu bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken, farklılıkları tanıyan politik yapı geliştirmek zorundadır. Böyle bir politika “hem birliğin, hem de çeşitliliğin değerini kabul ederek aralarında tatmin edici bir ilişki kurmayı gerektirir”. Çok kültürlü eğitimin önde gelen kuramcılarında Parker, farklılık ve birliğin birlikte sürdürülmesinin önemi üzerinde durur: “Farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve hegemonyaya sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise Balkanlaşmaya (Büyük bir devletin, iç savaş sonrası küçük küçük devletlere bölünmesi) ve ulus devletin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletin farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” (Parker, 2002: 133; akt: Yazıcı vd., 2009: 230).

Çok kültürlü eğitim

Çok kültürlü eğitim çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alır. Örneğin, Hidalgo ve arkadaşlarına göre (1996), çok kültürlü eğitim genelde çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Daha özelden ise çok kültürlü eğitimin demokratik temeli eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesidir. Bu düşünce kültürel unsurların tüm öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı vermemesi gerçeğinden hareket eder. Bu anlamda çok kültürlü eğitimin amacı bu eşitsizliği en aza indirmektir (Yazıcı vd., 2009: 230). Bu bağlamda çok kültürlü eğitim; bir fikir, bir reform ve bir süreçtir. Farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışır ve bunun için de tüm okul ortamını yeniden yapılandırmaya uğraşır (Banks vd., 2001).

Çok kültürlü eğitim, okullarda çoğulculuğu ve eşitliği desteklemek amacıyla yapılan önemli, eleştirel bir tartışma oturumudur. Bu türden bir eğitim, farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, okullardaki iyileştirme çalışmalarında, gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir. Bu süreç içerisinde, okulların tüm bireyler için işlemesine gayret edilir (Bohn & Sleeter, 2000). Coşkun (2006) ise çok kültürlü eğitimin toplumsal bir süreç olduğunu vurgulayarak, ulusallaşma sürecinde tek dil, tek kültür ve tek dinin ön plana



çıktığını, toplumun eğitim ve refah düzeyi yükseldikçe, bireyin diğer dillere, kültürlere ve dinlere ilgi ve saygı duymaya başladığını belirtmektedir. Bütün bunların yanında çok kültürlü eğitim, sadece farklı etnik gruba, sosyal sınıf ve dine ait olan öğrencileri değil, aynı zamanda farklı cinsiyete, üstün yeteneklere ve zekâyâ sahip öğrencileri de kapsamaktadır (Banks & Banks, 1993; Slavin, 1994; akt: Herring & White, 1995). Çok kültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel değerlendirildiğinde, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış ve fikirleri analiz etme öğelerinin ortak paydaşlar olduğu görülür (Cırık, 2008: 29).

Gezi (1981) çok kültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım olduğunu belirtir. Bunlar; kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan, kültürel farklılıkları anlamayı amaç edinen, kültürel çoğulculuğu korumayı hedefleyen, öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmelerini kolaylaştıran ve çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmeyi esas alan yaklaşımlardır. Banks (1994) ise etkili bir çok kültürlü eğitimin içerik, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güç kazandırma olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtir. Gay (1994) de, konuyla ilgili çalışmalarda çok kültürlü eğitimin 12 farklı anlamda kullanıldığını ve tanımlandığını belirtir. Bu tanımlarda geçen temel kavram, ilke ve değerler şunlardır: Tüm öğrencilerin akademik başarıya eşit şansının olduğu bir düşünce veya eğitimsel reform; kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe; kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi; eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayış; önyargıdan kurtulmuş, öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümlene modellerine duyarlı hale getirme; farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı bir hümanizma; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaşma kavramlarının çalışılması; çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüsüne karşı çıkmaya ilişkin bilginin elde edilmesi; kültürel farklılığa saygı duyan yaklaşım ve uygulamaları içeren bir eğitim felsefesi; her tür ayrımcılığa karşı duran eğitimsel bir reform. Amerikan Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'nin (NCSS:1992) çok kültürlü eğitimin amaçları arasında da kültürel anlama, önyargıdan kurtulma, eleştirel düşünme becerisi kazanma, küresel eğitim ve birlik içinde çokluk gibi ilke ve değerlerin yer aldığını görmekteyiz.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, çok kültürlü eğitim diğer eğitimsel ilke ve değerlerle yakından ilişkilidir. Lych (1989) çok kültürlü eğitimi küresel bağlamda insan hakları ve barış eğitimi ile ilişkilendirmiştir (Hidalgo, 1996: 765). Steele (2002) sınıf içinde farklılığı takdir etmeyi öğretmenin öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve bakış açılarından farklı insanlarla birlikte çalışmanın ortak temelini öğrenmeleri ve öz-saygılarını artırması açısından önemli olduğunu belirtir. Parekh (2002), sadece kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrencinin, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemeyeceğini vurgular. Baker (1978), çok kültürlü eğitim programının küresel bir yaklaşımla ele alınarak farklı eğitim kademelerinde kavramsal içeriğinin farklı yapılandırılması gerektiğini savunur.

Çok kültürlü eğitim bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlardan da önemli destek almaktadır. Hidalgo ve arkadaşlarının da belirttiği gibi “çok kültürlü eğitim hareketinin özü sosyal yapılandırıcı kuramlara dayanır” (Hidalgo, 1996: 762). Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımla çok kültürlü eğitim arasında kavramsal ve mantıksal ilişki söz konusudur. Her iki yaklaşım doğrunun bağlamsal olduğu, bilgi yapılandırmasının sosyo-kültürel çevrenin etkisinde olduğu, farklılıkların önemli ve değerli olduğu, dolayısıyla eşit saygıyı hak ettiği ilke ve değerlerini esas alır. Görüleceği üzere, çok kültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır. Ne var ki, birçok yeni eğitim yaklaşımı gibi çok kültürlü eğitim de çeşitli eleştirilere maruzdur. Bazı eleştirmenler çok kültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, Babil Kulesi'ne neden olduğu, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu, ayrımcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değiştirdiğini iddia eder (Parekh, 2002; Berstein, 1992). Bu eleştirilerin birçoğunda belli bir haklılık payı vardır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitimin demokratik eğitim bakımından önemini görmemek kadar, ona diğer eğitimsel amaç ve değerlerden bağımsız olarak yaklaşmak da aynı oranda yanlıştır.

Çok kültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliği onu sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmektir. Bu durum öğretmenlerle yaptığımız yüz yüze görüşmelerde ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da gözlenmiştir. Oysa çok kültürlü eğitimin toplumsal kültür, din, sosyal grup ve cinsiyet farklılığından kaynaklanan boyutları vardır. Ülkemizde çok kültürlü eğitimin bu yönlerine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Altaş'ın

(2003) çok kültürlü din eğitimini amaç, ilke, yaklaşım ve eğitim programlarında yer alma durumu açısından ele aldığı kuramsal çalışması ile Cırık (2008) ve Köker'in (1997) kuramsal incelemeleri nadir yayınlar arasındadır.

"Her ülkenin kendine özgü tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı vardır ve çok kültürlü eğitim gibi kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı bir yaklaşım veya modelin tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanamayacağı açıktır. Ancak yine de her demokratik eğitimin çok kültürlü eğitime duyarlılık göstermesi gerektiğini düşünüyoruz. Çünkü ülkelerin sosyo-kültürel yapılarına uygun modeller geliştirildiğinde çok kültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek yerine kültürleri ortak bir insanlık sermayesi haline getirmek; insanlara ve kültürlere saygıyı artırmak; eğitimde eşitlik sağlamak, sosyal ve kültürel anlamayı artırmak; eleştirel düşünme becerisi geliştirmek; önyargıları azaltmak gibi önemli eğitimsel işlevleri dolayısıyla ulusal birliğe, toplumsal barışa ve demokrasi kültürüne önemli katkı sağlar" (Yazıcı vd., 2009: 231).

Çok kültürlülük ve din eğitimi

Din eğitimi veya öğretimi vermekte olan ülkelerin programları incelendiğinde, çoğulculuğun iki şekilde yansdığı görülmektedir: a) Geleneksel çoğulculuk: Çok dinli ve çok kültürlü toplumlarda çoğunluk dışındakilerin inandıkları dinlerin de din eğitimi içerisinde yer alması demektir. b) Modern çoğulculuk: Bir toplumun inandığı dinin içerisindeki yorum farklılıklarının din eğitiminde dikkate alınması demektir (Kutlu, 2010).

Geleneksel çoğulculuk, çok kültürlü ve çok dinli toplumlarda, birbirine karşı hoşgörü ve saygıyı güçlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. Çoğulcu toplumlarda, dinler öğretime konu edildiğinde en itibar gören yaklaşım fenomenolojik yaklaşımdır. Örneğin dua veya kurban, dini bir fenomen olarak kabul edilir ve sınıftaki farklı din mensupları, kendi dinlerindeki dua ve kurban tecrübelerini sınıfa taşıyarak farklı tezahürleri paylaşırlar. Bu durumda dinlerin karşılaştırılmasına imkan tanınmakta, ancak inanç ve uygulamalarına yönelik eleştirel yaklaşım ihmal edilmektedir. Böylece birbirinin dinlerine ve uygulamalarına hoşgörü ve saygılı davranmayı öğrenmektedirler. Toplumsal yapımız, çok dinli ve kültürlü olmadığından böyle bir çoğulculuğun sınıf ortamına yansıtılması imkansızdır (Kutlu, 2010). Bu durumda farklı dinler hakkında bilgilendirme seçeneği gündeme gelmektedir ki, okullarımızda Hıristiyanlık ve Yahudilik başta olmak üzere bütün dinler hakkında ortalama bir bilginin verilmesi bu ihtiyacı karşılayacaktır. Böyle bir eğitim ülkemizde birlikte yaşama kültürümüzün daha da güçlenmesine ve diğer inanç gruplarına karşı hoşgörü ve saygının artmasına katkıda bulunacaktır.

Bir toplumun inandığı dinin içerisindeki yorum farklılıklarının din eğitiminde dikkate alınması anlamındaki modern çoğulculuğa gelince, modern çoğulculuk din öğretiminin daha başarılı olması açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Toplumsal gerçekliğimiz, İslam içi mezhep ve oluşumların öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Şu anda uygulanmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarının böyle bir ihtiyacı belli ölçüde karşıladığı söylenebilir. (Kutlu, 2010).

Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarını yetiştiren İlahiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrencilerin yukarıda anlatılan kavramsal çerçeve doğrultusunda yetişmeleri, çok kültürlü toplumun gereklerinin karşılama açısından hayati önemi haizdir. Zira her iki kaynaktan mezun olanlar ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde söz konusu dersleri yürütmek üzere öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu kurumlarda öğrenim gören Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek, hem mevcut durumu ortaya koymak hem de gelecek için öngörülen tedbirleri almak açısından önemli görünmektedir.

Problem

İlahiyat Fakültelerinin fiziki mekan bakımından, bağlı oldukları üniversitelerin diğer birimlerinden ayrı olarak konuşlandırılmış olması, program derslerine çoğunlukla aynı kültürel birikime sahip öğretim elemanlarının girmesi, alan derslerinin program içindeki yükünün fazla olması ve öğrencilerinin farklı toplumsal kesimlerden gelen akranlarıyla genelde muhatap olmamalarına bağlı olarak, Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerine göre daha kapalı bir yapı arzettiği söylenebilir. Söz konusu farklılıklardan ötürü bu iki kurumdan mezun olacak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında farklılık olabileceği düşünülmektedir.



Araştırmanın amacı

Bu araştırmayla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının saptanması; öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri kurum (İlahiyat-Eğitim) arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Farklı öğretim programları uygulanan aynı branşın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında, öğrenim gördükleri kurumun türüne bağlı olarak bir farklılaşma olmakta mıdır? sorusu araştırmanın omurgası ve ana problem niteliğindedir. Bununla beraber çok kültürlü eğitime yönelik tutumlara ilişkin veriler; cinsiyet, akademik başarı, en çok çalışılmak istenen kurum, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey gibi bağımsız değişkenlerle de ilişkilendirilecektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. DKAB öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri, öğrenim görülen ve çalışmak için tercih edilen kurumların türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. DKAB öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları demografik özellikleri, akademik başarıları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Belirli bir konuda var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı, tavırları ve davranışları açıklamayı, karşılaştırmayı ve betimlemeyi amaçlayan araştırmalar tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır. (Karasar, 1991; Gürsakal, 2001). DKAB öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada da var olan durum yansıtılmaya çalışıldığından, araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın gündemi de bu plana paralel olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerinde okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren içerisinde doğru bir örneklem seçebilmek için öncelikle örnekleme çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre Türkiye'nin beş coğrafi bölgesinde konuşlanan ve akademik birimleri arasında İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümü bulunan ve bu bölümlerde 4. sınıf seviyesine ulaşılan beş üniversite belirlenmiştir. Atatürk Üniversitesi (Doğu Anadolu Bölgesi), Marmara Üniversitesi (Marmara Bölgesi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Batı Karadeniz Bölgesi), Selçuk Üniversitesi (İç Anadolu Bölgesi) ve Uludağ Üniversitesi (Ege Bölgesi) İlahiyat Fakülteleri ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerinin 4. sınıf öğrencileri örneklem çerçevesini oluşturmaktadır. Bilindiği gibi 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere DKAB Eğitimi Bölümleri Eğitim Fakültelerine aktarılmıştır. Bu bölümlerde 2010-2011 eğitim öğretim yılına kadar, alan bilgisi dersleri sayısının düşürüldüğü, buna karşın mesleki bilgi ve genel kültür dersleri sayısının artırıldığı DKAB öğretim programı uygulanmıştır. Söz konusu fakültelerde çok kültürlülük bağlamında elde edilecek kazanımların 4. sınıf seviyesinde maksimum düzeye ulaşacağı düşüncesiyle, çerçeveye sadece 4. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Bu çerçeveye bağlı olarak araştırmanın örneklemini 2010-2011 akademik yılında ilgili fakültelerde eğitim gören ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 54'ü erkek, 165'i kız olmak üzere toplam 219 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Gerekli yasal izin alınmadığından Marmara Üniversitesi örnekleme dahil edilmemiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Asıl adı Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) olan ve Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen bu ölçek, Yazıcı vd., (2009) tarafından Türkçeye uyarlandıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Doğrudan öğretmenlere yönelik bir ölçek olarak hazırlanmış olması, öğretmenlerin tutumlarını ölçebilecek yeterli sayıda maddeden oluşması, ve çok kültürlülüğü etnik temele göre değil, daha kuşatıcı bir unsur olan kültür temelinde ölçüyor olması, ÖÇTÖ'nin diğer ölçeklere tercih edilmesini sağlamıştır. İki ana çalışmaya dayanılarak geliştirilen ölçek 13 pozitif ve 7 negatif ifadeli toplam 20 maddeden oluşmaktadır; ancak bu çalışmada ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapan Yazıcı vd.'nin (2009) önerisiyle 3, 16 ve 17. maddeler ölçekten çıkarılarak 12 pozitif, 5 negatif olmak üzere toplam 17 maddeli ölçek, örneklem üzerinde uygulanmıştır. Negatif maddeler ters puanlandıktan sonra her birey için toplam

puan alınmıştır. Buna göre yüksek değerler çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumu belirtirken, düşük değerler olumsuz tutumu ifade etmektedir (Yazıcı vd., 2009: 232). Çalışmada ölçeğin orijinalinde ve Türkçe'ye uyarlanmış halinde de görülmediği üzere toplam puanların sınıflanarak karşılaştırılması uygulamasına gidilmemiştir. Ölçeğin özgün çalışmasında Cronbach alpha değeri .86, Türkçe'ye uyarlama çalışmasında .74, bu çalışmada ise .72 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Tüm veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin (ÖÇTÖ) tümünden ve tek tek maddelerden alınan puanlar, yukarıda geçtiği şekilde ölçeğin kendi hesaplama yöntemiyle ortaya çıkarılmıştır. Alınan puanların bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmış, karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi olarak 0.05 değeri esas alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına ait demografik özellikleri, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları ortaya konduktan sonra, değişkenler arasındaki ilişkiler tablolar eşliğinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin demografik özellikleri

Araştırmaya toplam 219 öğrenci katılmıştır. Bunların % 75'i kız, % 25'i erkek olup % 39'u İlahiyat Fakültesinde, % 61'i Eğitim Fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin üniversitelere göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer aldığı şekildedir:

Tablo1: Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler.

Üniversite	N	%	Birikimli %
Atatürk Üniversitesi	45	20.1	20.1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	66	30.4	50.5
Selçuk Üniversitesi	50	22.7	73.3
Uludağ Üniversitesi	58	26.7	100.0
Toplam	219	100.0	

Öğrencilerin sosyo-ekonomik, sosyo kültürel seviyelerini tespit için; ailenin maddi geliri, anne baba eğitim düzeyi, anne baba mesleği ve yerleşim yerine ilişkin sorulara verilen yanıtlar puanlandıktan sonra oluşan cetvele göre, öğrencilerin % 14'ünün sosyo-ekonomik, sosyo kültürel düzeylerinin düşük, % 21'inin yüksek % 65'inin orta olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları

Ölçek maddeleri, ölçeği geliştiren Ponterotto ve dğr, (1998) tarafından yapıldığı şekilde puanlandıktan sonra ortaya çıkan hesaplamaya göre öğrencilerin ölçeğin tümünden en yüksek 85, en düşük 38, ortalama 66 puan aldıkları görülmüştür. Madde bazındaki analizler dikkate alındığında ise, puan ortalamalarının 3.10 – 4.44 aralığında seyrettiği, aritmetik ortalamanın 3.8 olduğu, dolayısıyla öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Ölçeğin özgün versiyonunda ($X=4.1$) ve Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ($X=3.5$) elde edilen aritmetik ortalamalar da orta noktadan (3.00) göreceli olarak yüksek bulunmuştur (Yazıcı vd., 2009).

Öğrencilerin aldıkları toplam ÖÇTÖ puanlarının, öğrenim gördükleri kurumun türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız örneklem t-testi analizine ait aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2: Öğrenim görülen kurumun türüne göre ÖÇTÖ puanları

	Fakülte	N	X	t	Sig.
Tutum Puanı	İlahiyat	84	65.71	-.606	.545
	Eğitim	135	66.27		

Yukarıdaki tabloya göre Eğitim Fakültesinde okuyan DKAB öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları İlahiyat Fakültesinde okuyanlara göre daha olumlu olsa da bu fark anlamlı görünmemektedir.

Öğrencilerin aldıkları toplam ÖÇTÖ puanlarının, cinsiyetlerine göre ne derece farklılaştığı ANOVA analizi sonuçlarına ait aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3: Cinsiyet göre ÖÇTÖ puanlarının ANOVA çözümlemesi

Cinsiyet	N	X	F	Sig.
Erkek	54	65.17	1.298	.256
Kız	165	66.35		
Toplam	219	66.06		

Yukarıdaki tabloya göre kız öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, erkek öğrencilere göre daha olumlu olsa da bu fark anlamlı ($F_{(1:217)}=1.298$, $p>.05$) görünmemektedir.

Öğrencilerin aldıkları toplam ÖÇTÖ puanlarının, ailelerinin ekonomik düzeylerine ve yaşantılarının geçtiği yerleşim birimlerine göre ne derece farklılaştığı ANOVA analizi sonuçlarına ait aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4: Ailenin ekonomik düzeyi ve yerleşim birimlerine göre ÖÇTÖ puanlarının ANOVA çözümlemesi

Ekonomik Düzey	N	X	F	Sig.
Zayıf	10	67.30	1.122	.341
Yeterli	107	66.37		
İyi	99	65.43		
Çok iyi	3	71.33		
Toplam	219	66.06		

Yerleşim Birimi	N	X	F	Sig.
Şehir	95	66.19	.373	.828
Büyükşehir	64	65.94		
Köy	32	65.13		
Belde	26	67.15		
Yurt dışı	2	64.50		

Ekonomik Düzey	N	X	F	Sig.
Zayıf	10	67.30	1.122	.341
Yeterli	107	66.37		
Toplam	219	66.06		

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi, ailelerin ekonomik düzeyleri $F_{(3;215)}=1.122$; $p>.05$) ve öğrencilerin yaşantılarının geçtiği yerleşim birimleri de $F_{(4;214)}=.373$; $p>.05$) öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını anlamlı şekilde farklılaştırmamaktadır.

Anne ve baba eğitim düzeylerinin DKAB öğretmen adaylarının ÖÇTÖ puanları üzerindeki etkisi aşağıdaki tabloya çıkarılmıştır.

Tablo 5: Anne baba eğitim düzeyine göre ÖÇTÖ puanları

Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi			Anne Eğitim Düzeyi		
	N	X	Sig.	N	X	Sig.
Okuryazar değil	3	61.67	.472	37	67.41	.870
Sadece okuryazar	11	67.91		46	65.74	
İlkoğretim mezunu	71	66.80		108	65.81	
Ortaokul mezunu	33	65.03		13	66.00	
Lise mezunu	39	66.44		12	65.67	
Üniversite mezunu	62	65.40		3	65.33	
Toplam	219	66.06		219	66.06	

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere, annenin eğitim düzeyi $F_{(5;213)}=.368$; $p>.05$) ve babanın eğitim düzeyi $F_{(5;213)}=.915$; $p>.05$) öğretmen adaylarının ÖÇTÖ puanlarını anlamlı şekilde farklılaştırmamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin bölümlerini kazandıkları ÖSS puanlarının ve eğitimleri sırasında aldıkları en son ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) puanlarının da ÖÇTÖ puanları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı ($p>.05$) ilgili analizlerden anlaşılmıştır.

Tartışma

İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye çalıştığımız bu çalışmada ilk olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Swisher (1982) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Titus (1992) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin; Yazıcı vd., (2009) tarafından yapılan çalışmada da farklı branşlardaki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları olumlu çıkmıştır. McInerney ve dğr. (2001) tarafından Avustralya'daki ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada 14 soruluk çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği 1979 ve 2000 yıllarında ayrı ayrı uygulanmış ve çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının 1979 yılında orta, 2000 yılında yüksek derecede olumlu olduğu belirlenmiştir.

İkinci olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, eğitim görülen fakülteye göre farklılaşmamaktadır. Pettus (1999) tarafından yapılan çalışmada İngilizce beşeri bilimler branşındaki öğretmen adayları, matematik, sosyal bilgiler ve doğa bilimleri branşındaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde Yazıcı vd., (2009) tarafından yapılan çalışmada



öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimine yönelik tutumları arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi mezunu 216 öğretmenin ($X=71.69$), Eğitim Enstitüsü mezunu 99 öğretmenden ($X=68.54$) daha olumlu tutum sahibi olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları; cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, yaşantılarının geçtiği yer, anne babanın eğitim düzeylerine, ÖSS ve AGNO puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Pettus (1999) tarafından yapılan araştırmada kız öğretmen adaylarının erkeklerle göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yazıcı vd., (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($t(413)=1.93$, $p>.05$), buna karşın eğitim yaşantılarının geçtiği yerin kültürel yapısına göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t(413)=2.95$ $p<.01$) gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu; bu düzeyin fakülte türü, cinsiyet, sosyo ekonomik seviye ve akademik başarı gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle daha sonraki çalışmalar için şu öneriler geliştirilebilir: Aynı ölçek DKAB öğretmenleri üzerinde uygulanıp kıdem, okul türü gibi çeşitli değişkenlerin, tutumlar üzerindeki etkisi araştırılabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı illerde görev yapan DKAB öğretmenleri üzerinde aynı ölçek uygulanıp diğer illerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin tutumları ile karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Aynı evren üzerinde bu konuya ilişkin farklı ölçekler uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir. Bununla birlikte, DKAB öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi sahibi olmakla tutumlar arasında bir ilişki olup olmadığı ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- ALTAŞ, N. (2003). Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BANKS, J. A. (1997). Educating Citizens In A Multicultural Society. New York: Teachers College Press.
- BANKS, J. A., MCGEE BANKS, C. A. (1999). Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Ally&Bacon.
- BAŞOL, G. (2008). "Validity and reliability of Multidimensional Scale of Perceived Social Support-Revisited, with a Turkish sample", Journal of Social Behavior and Personality, 36(1), 1303-1314.
- BILGIN, B. (2001). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara: Gün Yayıncılık
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Ders Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CIRIK, İ. (2008). "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 27-40.
- GAY, G. (1977). "Curriculum For Multicultural Teacher Education. Case Studies (Klassen), American Association of College for Teacher Education, 31-62,
- GAY, G. (2002). Culturally Responsive Teaching. New York: Teachers College Press.
- GEZİ, K. (1981). "Issues In Multicultural Education", Educational Research Quarterly, 6: 1-14.
- HIDALGO, F. ve CHÁVEZ, R. Ramage, J. (1996). Multicultural Education: Landscape For Reform In The Twenty-First Century. Handbook Of Teacher Education, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan.

- KÖKER, L. (1997). "Çok Kültürlülük ve Demokratik Meşruluk Sorunu", (Editör: Bilgin, N.), Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- KUTLU, S. (2010). "Farklı İnanç Grupları ve Din Eğitimi", <http://forum.memurlar.net/konu/925826/> adresinden 10/01/2012 tarihinde indirilmiştir.
- KYMLICKA, W. (1998). Çok Kültürlü Yurttaşlık. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- KYMLICKA, W. (2004). Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- MCINERNEY, V. ve MCINERNEY, D. M., Cincotta, M., Totaro, P., Willams, D. (2001). "Teacher Attitude to, and Beliefs about, Multicultural Education: Have There Been Changes over the Last Twenty Years", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001) <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED453212.pdf> adresinden 23/02/2012 tarihinde indirilmiştir.
- PAREKH, B. (2002). Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek. Ankara: Phoenix Yayınları.
- PARKER, C. W. (2002). Teaching For Diversity and Unity in a Democratic Multicultural Society, Education For Democracy. Connecticut: Information Age Publishing.
- PETTUS, A. M., Allain, V. (1999). "Using a Questionnaire To Assess Prospective Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education", Education, (119) 4: 651-657.
- PONTEROTTO, J.G., BALUCH, S., GREIG T., & RIVERA, L. (1998). "Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey", Educational and Psychological Measurement, 58(6): 1002-1016.
- SWISHER, K. (1982). "Attitudes of Parents and Teachers of American Indian Children toward Multicultural Education" Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, March 22, 1982)
- TAYLOR, C. (2005). Çok Kültürcülük. İstanbul: YKY.
- TITUS, C. (1992). "Social Studies Teachers and Multicultural Education: A Pilot Study of Attitudes, Practices, and Constraints", <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED366516.pdf> adresinden 23/02/2012 tarihinde indirilmiştir.
- YAZICI, S. (2004). "Unity With(In) Plurality: Rawls's Idea Of Public Justification Reinterpreted", South African Journal of Philosophy, 23(2): 120-133.
- YAZICI, S. Başol, G. Toprak, G. (2009), "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması", H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 229-242.



Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) Maddeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.					
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
3. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.					
4. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşmek gerekir.					
5. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.					
6. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.					
7. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.					
8. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.					
9. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.					
10. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.					
11. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.					
12. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.					
13. Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.					
14. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.					

15. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir					
16. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğreteceğim konularla ilgili değildir.					
17. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.					