

Farklı Kültürel Değerlere Sahip ğrencilerin okkltrl Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları¹

Dr. Seyfettin Arslan

ÖZET

Bu araştırmanın amacı farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarını tespit etmektedir. Bu amaç doğrultusunda mevcut durumu olduğu gibi belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-ğretim yılında Mardin il merkezi ve ilçesinde öğrenim gören 818 8. sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okkltrl vatandaşlık algı ve farkındalıklarını ölçmek için 28 maddeli ve kişisel bilgilerden oluşan ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin okkltrl algı ve farkındalıklarına bakıldığında yüksek düzeyde görüş bildirdikleri ve ailenin geleneklerinin bu sonuca etki ettiği grlmştr. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre algı boyutunda; merkezde oturanların ilçede oturanlara göre algı ve farkındalık boyutunda; anne-babası okuryazar ve üstü düzeyde olanların okur-yazar olmayanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Vatandaşlık eğitimi; okkltrllk; algı; farkındalık

Multicultural Citizenship Perception and Awareness of the Students with Different Cultural Values

ABSTRACT

The aim of this study is to measure the multicultural citizenship perceptions and awareness of students in multicultural citizenship education. Due to this reason descriptive model is used to represent existing situation. Mardin was selected as the universe of the study and the sample is consisted of 818 8th graders from both the center and districts of Mardin in 2012-2013 education year. To measure students' multicultural citizenship perceptions and their awareness, a perception and awareness scale was used which was constituted of both 28 items and a personal information section. When we looked at the views of the students it was seen that their multicultural citizenship perceptions and awareness were in high levels and it was passed to them with their family traditions.

Keywords: Citizenship education; multiculturalism; perception; awareness

¹ Bu makale 2014 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "okkltrl Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik ğretmen Ve ğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi" doktora tezinden çıkarılmıştır.

Giriş

Çok kültürlülük denen olgu veya kavram farklı kişiler tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde çok kültürlülüğü; Young (1990: 163) demokratik kültürel çoğulculuk çerçevesinde herkese eşit muamelede bulunmak, Kymlicka (1995: 60) bireylerin medeni ve politik haklarını korumak, (Andrews, 2017; Ahmed, 2016; Walzer, 1998) gruplar arasında uyum ve düzeni sağlamak için demokratik çerçevede diyalog kurmak, Touraine (1997: 200) ötekinin ahlaksal değerlerini estetik değerlerini tanımak ve iletişim kurmak, Lindbom (1998: 82) özgürlük ve eşitliğin dağıtılması anlamında kullanmışlardır.

Benzer şekilde Walzer, Hayek, Rawls gibi araştırmacılar çokkültürlülük kavramını ‘adalet odaklı’ ele alırken, Touraine, Erdoğan, Ergil, Rockefeller ve Young demokrasi temelinde ele almışlardır. Yine çokkültürlülük tanımlarında Mill, Raz, Kymlicka özgürlüğe ağırlık verirken, Smith, Locke, Parekh, Gray gibi araştırmacılar da liberalizm ölçüsünde savunmuşlardır. Bundan başka, Mill ve Gutman çokkültürlülük kavramını farklılıklara hoşgörü olarak değerlendirirken, Turner, Baumann, Taylor bu kavramı eşitlik ilkesi etrafında tartışmışlardır. Bu tanım ve tartışmalardan anlaşılacağı gibi çokkültürlülük her toplumda olması muhtemel bir olgu olarak (Bakalar, 2017; Doytcheva, 2013) farklılıkların adalet, eşitlik, hoşgörü, saygı ve diğer demokratik ilkeler çerçevesinde ele alınmasını ifade etmektedir (Faltis, 2014; Kaya, 2015; Vatandaş, 2002). Aynı zamanda çokkültürlülük; toplum içinde varolan cinsiyet, dil, din vb. farklılık olarak bilinen unsurların bir arada uyum içinde yaşayabilmeleri için gerekli bazı düzenleme ve uygulamaların işe koşulması durumu olarak açıklanabilir.

Çokkültürlülük çerçevesinde ortaya konmak istenen politikalardan biri eğitimdeki düzenleme ve uygulamalarla ilgilidir. Adına çokkültürlü eğitim veya çokkültürlü vatandaşlık eğitimi denen bu durumda, bireylerin kendi kültürel değerlerine duyarlı bir vatandaşlık eğitimi alması kadar, sosyal adalet ve eşitlik temelli bir eğitim verilmesi gerektiği üzerinde durulur (Banks, 2013: 7). Daha çok eğitim hakkı çerçevesinden bakan araştırmacılar ise her bireye adil ve fırsat eşitliğine dayalı eğitim olanağı vermenin önemini savunurlar (Amneny-Dixon, 2004; Kostova, 2009: 244).

Çokkültürlülük öğrencilerin kendi kültürel değerlerini bilmeleri kadar, geniş sivil kültür ve toplumlara katılmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarını da öngörür. Böylelikle bireyler kültürel, ulusal ve evrensel değerlerin tümüne ulaşmış olurlar (Banks, 2001: 8-9). Öğrencilerin baskın veya hâkim kültüre katılmaları sağlanırken kendi kimliklerini muhafaza etmeleri de hedeflenmektedir (Van der Ven, 2006: 92). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendi kültürleri, ulusları ve dünyalarında var olan birlik ve farklılıklar

arasındaki karmaşık ilişkilerin farkına varmalarını sağlamak kadar bu değerlere bağımlılıklarını geliştirmeleri de istenmektedir (Osler, 2012).

Etkili bir çokkültürlü eğitim için Gay (1994), Herring ve White (1995) ve Tuttle (1995) tarafından belirlenen belli başlı önerilere bakıldığında; işbirliğinin desteklenmesi, çoklu öğrenme yöntemlerinin kullanılması, eşit statüde etkileşim kurma, farklı kültürlerden gelenlerin birbiriyle iletişim kurmalarını desteklemek gibi maddelerin sıralandığı grlmektedir (Akt. Cırık, 2008). Böylelikle demokrasinin gereği olarak bireysel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulmuş olacaktır (Selçuk, 2010: 15). Genel olarak bakıldığında da çokkültürlü vatandaşlık eğitiminin daha çok demokrasi ve insan hakları bakımından gelişme gösteren Kanada, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi nfuslanma tarihinde ırk, din ve mezhep bakımından farklı kaynaklardan nüfusa sahip ülkeler olması önemlidir.

Türkiye'nin ise jeopolitik yönüyle farklı kültür bölgelerinin geçiş ve temas noktasında olmasının bir sonucu olarak tarihten miras aldığı kültürel bir çeşitliliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Günümüze kadar miras kalan farklı kimlikleri egemenliğinde tutan Türkiye, zaman zaman Avrupa Birliği zaman zaman küresel gelişmeler karşısında son dönemlerde eğitimde başta olmak üzere belli başlı bazı düzenleme ve uygulamalara imza atmıştır (Carothers & Parfit, 2017; Kaya, 2006: 127; MEB, 2005 ve 2010). Dünya'da ve Türkiye'de meydana gelen bu değişim ve gelişmeler işığında "vatandaşlık eğitimi"nde ulusal değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de ğretim programının içeriğine dhil edildiği grlmektedir. Farklı kültürlere sahip toplumun hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik, diğerkmlık, barış, özsaygı, eşitlik, farklılıklara saygı duyma gibi değerlere sahip olması aynı ortamda farklılıklarla birlikte yaşayabilmesi için gereklidir (Keskin ve Yaman, 2014; Yigit & Tatch, 2017). 2005-2006 eğitim-ğretim yılında yapılandırmacı ğretim anlayışıyla uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi ğretim programı, insan hakları ve vatandaşlık dersi ğretim programı ve vatandaşlık eğitimi ara disiplini içinde bu değerlerin çocuklara kazandırılması amaçlanmıştır (Brooks, 1999; Keskin, 2008).

Farklı dil, din ve kökenden gelen, fakat tarihi ve sosyal olmak üzere birçok ortak değere sahip olan toplumun, ortak yaşam alanını diğerinin farklılığını tanıyarak ve bu farklılığa hoşgörüyle yaklaşarak paylaşmasında eğitimin önemi ve sahip olduğu rol tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de tartışılmaktadır. Özellikle bu farklılıklara sahip olup ama aynı zamanda bir arada yaşamak için gereksinim duyulan başkalarına saygı, hoşgörü, dayanışma, barış ve sevgi değerlerine önem veren bir toplum anlayışının gelişmesi demokratik ve ağdaş toplumların hedefi olmuştur. Türkiye'de de gelişmiş ve kalkınmış ülkelerde grldğu gibi toplumun sahip olması gereken bu gibi ortak değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Özellikle 1924'te eğitim programının "başat" dersi olarak yer alan, günümüzde 'Vatandaşlık

Bilgisi' olarak işlenen öğretim programı aracılığıyla bu değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Gunay & Aydın, 2015; Keskin, 2002; Márque et al., 2018). Yine bu öğretim programının günümüz “çokkültürlülük” anlayışı çerçevesinde farklı kültür topluluklarının birlikte yaşamasında ne kadar katkı sağladığı ve etkisi olduğu tartışma konuları arasındadır. Çalışmada ilköğretim ikinci kademe son sınıf öğrencilerinin bu yönde algı ve farkındalıklarının belirli değişkenler açısından tespit edilmesinin bu tartışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmayı örnekleme açısından ele alınan Mardin ili Osmanlı'dan kalma bir miras olarak farklı dil, din ve etnik köken zenginliğiyle “çokkültürlü toplum” yapısını iyi bir şekilde temsil etmektedir (Aydın, 2013a; Corona et al. 2017; Kaya & Aydın, 2014). Asırlardır süregelen tarihi, sosyal ve kültürel bir geçmişi paylaşan buradaki farklı toplumlar birbirinden farklı birçok unsura sahip olmalarının yanında birbirleriyle birçok noktada buluşabilmekte ve bu birlikteliği güzel bir mozaiksel yaşama dönüştürebilmektedir. Bu şekilde görülen ve takdir edilen birlikte yaşama sanatı, farklı kültürlerin birbirine saygı duyma, birbirini tanıma ve anlama (Wilder et al., 2017), kendinden olmayanı hoş görme vb. ortak aidiyet hissi uyandıran değerlerin hangi kaynaklardan elde edildiği merak konusu olmaktadır. Zira bahsedilen bu değerlerin “vatandaşlık eğitimi” kapsamında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkese kazandırılması hedeflenen değerlerle örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri kapsamında gerçekleştirilen vatandaşlık eğitiminin, çokkültürlü toplumlardaki mevcut etkisinin ve yeterliğinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Mardin ilinde yaşayan farklı toplumların birlikte yaşamalarına yönelik öğrenci algıları ve farkındalıklarının ne düzeyde olduğunun tespiti bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde cinsiyet, yerleşim yeri ve öğrencilerin diğer kültürlerden arkadaşlık durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde anadil/etnik köken, evde konuşulan dil ve anadilini konuşma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde anne-baba eğitim düzeyleri, aile aylık geliri ve öğrenme/bilgi kaynakları değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Çokkültürlü bakış açısıyla vatandaşlık eğitiminin rolünü ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar. Bu yöntemde birey ya da kurumlar kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Bununla birlikte çokkültürlü yapıyı temsil gücü yüksek bir yer arandığından araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Olasılığa dayalı olmayan tekniklerden biri olan amaçlı örnekleme; araştırmacılar, örnekleri kendi düşünce ve yargılarına göre tek tek belirlerler. Bu şekilde araştırmanın problemine paralel olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun örnekler toplarlar (Cohen ve Manion, 1998). Araştırmacı, araştırmanın amacına uygun olduğu kanısına vardığı herhangi bir örnekleme, yine temsil gücü en yüksek veya diğer örneklemlere göre daha yüksek temsil gücü olduğu yargısına uyan bir yeri, grubu veya nesneyi tercih edebilir (Monette, Sullivan ve Dejong, 1990). Bu doğrultuda bu araştırmada temsil gücü yüksek olduğu düşünölen Mardin İli çalışma alanı olarak belirlenmiştir.

Örnekleme/Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubunu, çokkültürlü yaşama iyi bir örnek teşkil eden Mardin ili merkez ve bir ilçesindeki ilköğretim ikinci kademedede öğrenim gören 818 tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların 420'si (%51,3) kız, 398'si (%48,7) erkek; 391'si (%60) Mardin il merkezinde, 327'si (%40) Midyat ilçesinde ikamet etmektedir. Ayrıca 296'sı (%36,2) Arap, 278'si (%34) Kürt, 96'sı (%11,7) Türk ve 8'si Süryani kökene sahip katılımcılardır.

Veri Toplama

Veri toplama süreci 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada ilk olarak literatür taraması yapılarak yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır; ayrıca, konu alanındaki uzmanların görüşleri de alınarak araştırmanın kuramsal yönü oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel veri sağlayan bir ölçek kullanılmıştır.

İşlem

Veri toplama ölçeği hazırlanırken gerekli alan kaynak taraması yapılmış ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel özelliklerini yansıtan ve olgusal sorulardan oluşan 10 madde yer almaktadır. Öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan veri toplama aracının (ölçek)

ikinci bölümünde ise, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarını ve farkındalıklarını ölçmeyi sağlayan maddeler bulunmaktadır. Balcı (2001: 160)'ya göre bu tip maddeler algı ve inanç-kanı belirleyen maddeler olarak adlandırılabilir. Gerekli alan kaynak taraması sonunda araştırmanın alt amaçlarına uygun olduğu düşünülen 41 madde şeklinde tasarlanan bu bölüm, beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri için bu araştırmanın örnekleme olan Mardin ilindeki 6 ortaokulda öğrenim gören 150 tane 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenci algı-inanç-kanı ölçeğine ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.72 ve Bartlett test değeri ise, 172.536 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2003, s.120) göre, KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan geçerlik analizi işleminde faktör yük değeri, 0.30 ve 0.30'dan büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiştir. Büyüköztürk (2003, s.118), faktör yük değerlerinin uygulamada az sayıda madde için bu sınırın 0.30'a kadar indirilebileceğini belirtir. Buna göre, en düşük faktör yükü değerinin 0.326, en yüksek faktör yük değerinin ise, 0.638 olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında analiz işleminde 13 maddenin işler durumda olmadığı belirlenmiştir ve ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan bu maddelerden sonra analiz işlemine devam edilmiştir.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 2 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 20 madde 1. faktörde ve 8 madde 2. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "çokkültürlü vatandaşlık algıları", 2. faktör ise "çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları", olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.78, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.72 ve Guttman split-half değeri ise, 0.75 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan 2 alt boyutun her birinin de güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayılarının farkındalık 0.76 ve algı boyutunda 0.79 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısı 0.60-0.80 arasındaki ölçekler oldukça güvenilir ölçekler olarak kabul edildiğinden (Özdamar, 1999) ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte bulunan alt boyutlara ilişkin maddelerin bazıları şunlardır: Algıları alt boyutuna ilişkin bazı maddeler: "Okulumuzda farklı toplulukların (Kürt, Türk, Arap, Süryani) olması beni rahatsız etmiyor.", "Okullarda herkes (Türk, Kürt, Arap, Süryani vb) birlik ve

beraberlik içinde öğrenim görmelidir.”, “Farklı kùltürlere sahip toplulukların kendi gelenek ve göreneklerine göre giyinmesi beni rahatsız etmez.” Farkındalıkları alt boyutuna ilişkin bazı maddeler: “Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendi gelenek ve göreneklerimin dikkate alındığını düşünüyorum.”, “Sınıfta veya herhangi bir ortamda kendi gelenek ve göreneklere yönelik yapılan tartışmada kendi düşüncemi çok rahat ifade edebiliyorum.”

Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonrasında son şekli verilmiş olan ölçek asıl veri toplama uygulaması kapsamında pilot çalışmada yer almayan 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin algı ve farkındalıklarını öğrenmek için ölçek formu veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri formunu öğrenci görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak Mardin ili merkezinde ve bir ilçesinde bulunan 845 ortaokul 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanmadan önce alınan gerekli izinler okul idaresine iletilerek uygun zaman ve sınıflar belirlenmiştir. Belirlenen zaman ve sınıflarda katılımcı tarafından gerekli uyarı ve hatırlatmalar yapılarak veri formunun dikkatli ve anlaşılır bir şekilde doldurulması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan formlardan bazıları dikkatsizlik ve belli hatalar sonucunda yetersiz görülerek değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle 27 katılımcının veri formu araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 818 katılımcının verileri değerlendirilmek üzere istatistik (SPSS 17) programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Bu analizlere göre öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzdelik değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında ölçeğin ikinci kısmından elde edilen öğrencilerin çokkùltürlü vatandaşlık algıları ve farkındalık puanlarının cinsiyet, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, anadil/etnik köken, anadilini konuşma sıklığı, aile içinde konuşulan dil, öğrenme/bilgi kaynağı, aile aylık geliri ve diğer kùltürlerden arkadaşlık durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Cinsiyet, yerleşim yeri ve diğer kùltürden arkadaşlık durumu değişkenleri bakımından öğrenci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi, anadil/etnik köken, anadilini konuşma sıklığı, aile içinde konuşulan dil, öğrenme/bilgi kaynağı ve aile aylık geliri değişkenleri bakımından öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH),

t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise, grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında yer alan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları ölçeğindeki her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ise, “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Tamamen Katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Tamamen Katılmıyorum”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arasındakilerin “Kararsızım”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise, “Tamamen Katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada yer alan alt problemlere uygun olarak aşağıdaki bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 1’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “cinsiyet” değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	X	ss	sd	T	p
Farkındalık	Kız	420	4.04	0.634	816	0.670	.60 **
	Erkek	98	4.01	0.693			
Algı	Kız	420	4.41	0.453	816	1.648	.01*
	Erkek	98	4.435	0.490			

* $p < .05$, ** $p > .05$

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına [$t_{(816)}=0.670$, $p>0.05$] ilişkin puanları arasında “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmezken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına [$t_{(816)}=1.648$, $p<0.05$] ilişkin puanları arasında ise “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı fark belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde hem erkek hem de kız öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda “katılıyorum” ve algıları alt boyutunda ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 2’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “okulun bulunduğu yerleşim yeri” değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Okul	N	X	ss	Sd	T	p
Farkındalık	Merkez	491	4.10	0.644	816	3.699	0.000*
	Midyat	327	3.92	0.679			
Algı	Merkez	491	4.45	0.443	816	5.086	0.000*
	Midyat	327	4.28	0.496			

* $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalık puanları [$t_{(816)}=3,699$ $p<0.05$] ve algı puanları [$t_{(816)}=5,086$ $p<0.05$] arasında “okulun bulunduğu yerleşim yeri” değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın hem algıları hem de farkındalıkları alt boyutlarında, merkez ve ilçe okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında Mardin merkezdeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde hem merkez hem de ilçedeki öğrencilerin, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda “tamamen katılıyorum”; farkındalıkları alt boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 3’te öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “diğer bir kültürden arkadaşları olma durumları” değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Diğer bir Kültürden Arkadaşları Olma Durumları Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Farklı kültürden arkadaşınız var mı?	N	X	ss	sd	t	p
Farkındalık	Evet	666	4.03	0.674	816	0.444	0.657**
	Hayır	152	4.01	0.616			
Algı	Evet	666	4.41	0.457	816	3.965	0.000*
	Hayır	152	4.24	0.512			

* $p < .05$, ** $p > .05$

Tablo 3'teki veriler doğrultusunda, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına [$t_{(816)}=0.444$, $p > 0.05$] ilişkin puanları arasında “diğer bir kültürden arkadaşlık durumu” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına [$t_{(816)}=3.816$, $p < 0.05$] ilişkin puanları arasında ise yine “diğer bir kültürden arkadaşlık durumu” değişkeni bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın farklı bir kültürden arkadaşı olan ile olmayan öğrenciler arasında olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem farklı bir kültürden arkadaşı olan hem de olmayan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda “katılıyorum” ve algıları alt boyutunda ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “baba eğitim düzeyi” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Baba eğitim düzeyi	N	X	ss	sd	F	P	Farklar
Farkındalık	Okuryazar değil	56	3.80	0.787	4 813	2.158	.072**	---
	Okuryazar	62	4.10	0.604				
	İlköğretim	284	4.08	0.618				
	Lise	248	4.02	0.643				
	Üniv./Y.O.	168	4.01	0.730				
	Toplam	818	4.03	0.663				
Algı	Okuryazar değil	56	4.10	0.516	4 813	6.960	.000*	Okur-yazar değil ile diğer gruplar arasında
	Okuryazar	62	4.26	0.470				
	İlköğretim	284	4.41	0.464				
	Lise	248	4.40	0.475				
	Üniv./Y.O.	168	4.43	0.431				
	Toplam	818	4.38	0.472				

* $p < .01$, ** $p > .05$

Tablo 4’teki bulgularda da görüldüğü gibi, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=2.158$, $p > 0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarının “baba eğitim düzeyi değişkenine” göre değişmediği görülürken, çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3-815)}=6,960$, $p < 0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise yine “baba eğitim düzeyi değişkenine” göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın babası okuryazar olmayan öğrenci grubu ile diğer dört öğrenci grubu arasında diğer dört grup öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna “katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda baba eğitim

düzeyi okuryazar değil düzeyindeki öğrenci grubu “katılıyorum”, diğer dört öğrenci grubunun ise, “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 5’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “anne eğitim düzeyi” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anne eğitim durumu	N	X	ss	sd	F	p	Farklar
Farkındalık	Okuryazar değil	180	3.95	0.631	4 813	1.143	0.335**	-----
	Okuryazar	71	3.98	0.717				
	İlköğretim	382	4.07	0.656				
	Lise	153	4.05	0.674				
	Üniv./Y.O.	32	4.02	0.712				
	Toplam	818	4.03	0.663				
Algı	Okuryazar değil	180	4.29	0.514	4 813	4.288	0.002*	İlköğretim mezunu ile okuryazar değil ve okuryazar grupları arasında.
	Okuryazar	71	4.25	0.615				
	İlköğretim	382	4.43	0.416				
	Lise	153	4.41	0.462				
	Üniv./Y.O.	32	4.43	0.428				
	Toplam	818	4.38	0.472				

* $p < .05$, ** $p > .05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=1,143$, $p > 0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında “anne eğitim düzeyi değişkenine” göre

anlamlı bir farklılık bulunmazken, çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3-815)}=4,288$, $p<0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise “anne eğitim düzeyi değişkenine” göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın, anne okuryazar değil ve anne okuryazar olan öğrenci grupları ile annesi ilköğretim mezunu öğrenci grubu arasında anne ilköğretim mezunu öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre beş öğrenci grubu da “tamamen katılıyorum” şeklinde görüşünü dile getirmişlerdir.

Tablo 6’da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “baba eğitim düzeyi” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 6.
Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anadil	N	X	ss	sd	F	p	Fark
Algı	Türkçe	96	4.40	0.424	6 811	1.280	.264**	---
	Arapça	296	4.34	0.465				
	Kürtçe	278	4.37	0.508				
	Süryani	8	4.64	0.217				
	Türkçe-Arapça	74	4.44	0.455				
	Türkçe-Kürtçe	32	4.46	0.423				
	Arapça-Kürtçe	34	4.44	0.445				
	Toplam	818	4.38	0.472				

** $p> .05$

Farklı Kültürel Değerlere Sahip Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3-815)}=1,280, p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında “anadil/etnik köken değişkenine” göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ayrı 7 grubun da öğrencileri “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 7'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “baba eğitim düzeyi” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Anadil-etnik köken	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Farklar
Farkındalık	Türkçe	96	473.44	6	30.295	.000*	MWU testi sonucunda farkın Türkçe ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan gruplar arasında Türkçe konuşanların lehine. Türkçe:70.28 Kürtçe-Arapça:52.00
	Arapça	296	408.57				
	Kürtçe	278	368.49				
	Süryani	8	577.63				
	Türkçe-Arapça	74	493.45				
	Türkçe-Kürtçe	32	394.42				
	Arapça-Kürtçe	34	364.28				
	Toplam	818					

* $p<.05$

KWH testi ile oluşturulan Tablo 7'deki bulgulara bakıldığında, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları[KWH(6)=30.295, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında “anadil/etnik köken” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bundan yola çıkarak, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi sonucunda da Türkçe anadiline sahip öğrenci grubu ile Kürtçe-Arapça anadiline sahip öğrenci grupları arasında Türkçe anadiline sahip öğrenci grubu lehine olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “evde/aile içinde konuştukları dil” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin Evde/Aile İçinde Konuştıkları Dil Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Evde/ aile içinde konuş. dil	N	Sıra or- tal.	sd	χ^2	p	Farklar
Farkındalık	Türkçe	260	437.25	6	21.157	0.002*	MWU testi sonucunda farkın Türkçe ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan gruplar arasında Türkçe konuşanların lehine. Türkçe:134.88 Kürtçe-Arapça:101.50
	Arapça	68	340.18				
	Kürtçe	114	384.69				
	Süryani	5	638.70				
	Türkçe-Arapça	225	430.33				
	Türkçe-Kürtçe	139	373.81				
	Arapça-Kürtçe	7	332.00				
Toplam	818						
Algı	Türkçe	260	441.95	6	41.157	0.000*	MWU testi sonucunda farkın Türkçe ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan gruplar arasında Türkçe konuşanların lehine. Türkçe:133.65 Kürtçe-Arapça:147.14
	Arapça	68	271.84				
	Kürtçe	114	349.47				
	Süryani	5	529.60				
	Türkçe-Arapça	225	414.71				
	Türkçe-Kürtçe	139	449.11				
	Arapça-Kürtçe	7	479.43				
Toplam	818						

* $p < .05$

Tablo 8'e baktığımızda, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [KWH₍₆₎=21.157, p<0.05] ile algıları [KWH₍₆₎=41.157, p<0.05] alt boyutlarına ilişkin puanları arasında “ evde/aile içinde konuşulan dil” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi sonucunda da hem farkındalıkları hem de algıları alt boyutlarında evde/aile içinde Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan öğrenci grubu arasında Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9’da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanları “anadili konuşma sıklığı” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anadilini konuşma sıklığı	N	X	ss	sd	F	p	Fark
	Her zaman	324	4.08	0.642				
	Sık sık	207	3.99	0.719	3	1.112	0.343**	---
Farkındalık	Bazen	253	4.00	0.649	814			
	Hiçbir zaman	34	3.99	0.609				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			

** $p > .05$

Tablo 9’daki bulgulara göre, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=1,112, p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrencilerin günlük yaşantısında “anadilini konuşma sıklığı”na göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ayrı dört gruptaki öğrencilerin de “katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 10’da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “anadili konuşma sıklığı” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 10.

Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Anadili konuşma durumu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Fark
	Her zaman	324	391.38				
	Sıkı sık	207	415.34	3	3.790	0.285**	---
Algı	Bazen	253	422.52				
	Hiçbir zaman	34	449.68				
	Toplam	818					

** $p > .05$

Tablo 10'daki bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$KWH_{(6)}=3.790$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında öğrencilerin günlük yaşamda “anadilini kullanma sıklığı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin anadilini günlük yaşamda kullanma sıklığı değişkenine göre 4 grubun da algılarında bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Tablo 11'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “aile aylık gelir düzeyi” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 11.

Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Ailenin aylık geliri	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
	700-1.200	480	4.04	0.645				
	1.201-.800	125	4.11	0.632	3			
Farkındalık	1.801-.500	122	3.95	0.727	814	1.400	0.241**	---
	2.501 ve üzeri	91	3.97	0.709				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			

** $p > .05$

Tablo 11'deki verilere bakıldığında, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=1,400$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrencilerin “aile aylık geliri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ayrı dört gruptaki öğrencilerin de “katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 12'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “aile aylık gelir düzeyi” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 12.

Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine KWH Ait Testi Sonuçları

Faktör	Ailenin aylık geliri	N	Sıra ortal.	sd	χ^2	p	Farklar
Algı	700-1.200	480	391.98	3	6.902	.075**	---
	1.201-1.800	125	440.25				
	1.801-2.500	122	439.53				
	2.501 ve üzeri	91	419.44				
	Toplam	818					

** $p > .05$

Tablo 12 değerlendirildiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$KWH_{(6)}=6.902$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında öğrencilerin “aile aylık geliri” değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin, ailenin aylık geliri değişkenine göre görüşleri arasında bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çokkültürlü algı ve farkındalıklarında her iki cinsiyetin de olumlu görüş bildirdiği; bununla beraber kız öğrencilerin düzeylerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarıyla yapılan benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında paralelliklerin yanı sıra farklılıkların da olduğu görülmektedir. Öyleki; Çalışkan ve Sağlam(2012)’in yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre her iki grubun da hoşgörü düzeyleri olumlu olmakla birlikte kızların erkeklere nazaran daha hoşgörülü oldukları tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Cüro(2011)’nin yapmış oldukları çalışmada da her iki cinsiyet grubundakiler de saygı ve genel kültürel değerlere yönelik olumlu bir düzeyde olmalarının yanı sıra bu değerlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği sonucu elde edilmiştir. Başka bir araştırmanın sonucuna göre ise, yine iki cinsiyet grubunun siyasi görüşlere tolerans düzeyleri yüksek olmakla birlikte “siyasi görüş” açısından kadınların erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Başka bir deyişle, kadınların erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına daha toleranslı olduğu tespit edilmiştir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Arslan ve Erdolu(2012)’nin da yapmış oldukları çalışmada benzer şekilde, kız öğrencilerin vatandaşlık algıları erkek öğrencilere göre daha olumlu çıkmıştır.

Demokrasilerde eşitlik ile egemenlik ilkelerine yönelik algılarının lldğ bir diğer çalışmada her iki grubun olumlu olduğu, ama kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bu ilkeleri daha iyi algıladıkları şeklinde sonuç çıkmıştır (Kaldırım, 2005). Gürbüz ve Gündüz (2011)’n yapmış olduğu ilköğretim 7. ve 8. sınıf ğrencilerinin demokrasinin unsurları içerisinde en fazla özgürlük kavramına ilişkin ifadelere katıldıklarını ayrıca tutum leği içerisinde en fazla katıldıkları görüşün hoşgörü kavramına ait “Bireylerin bir arada huzur içinde yaşamaları için karşılıklı hoşgörü ortamı olmasıdır” ifadesi ne çıkmıştır. Kısacası iki cinsiyetteki öğrencilerin de hoşgörü, özgürlük ve eşitlik gibi çokkültürlü anlayışın alt boyutlarına ilişkin görüşleri olumlu bir düzeyde grlmştr. Arslan (2012)’in yapmış olduğu çalışmada yine aynı şekilde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde demokrasi ve uzlaşı kültürüne sahip oldukları grlmştr.

Yapılan bir araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından vatandaşlık değerlerine yaklaşımları ile ilgili bazı boyutlarda kız öğrenciler lehine bazı boyutlarda erkek öğrenciler lehine olduğu sonuçlar da bulunmuştur (Kennedy, 2007). Yani iki cinsiyet grubunun da vatandaşlık değerlerine yaklaşımları olumlu olmasının yanı sıra farklı boyutlarda birbirinden farklı düşünmüşlerdir. Buna karşın Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiş; ayrıca her iki cinsiyetteki ğretmen grubunun da “demokratik değerlere” katılım düzeyleri olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2011).

Yapılan benzer araştırmaların cinsiyet değişkenine göre sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen verilerin elde edildiği grlmektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin cinsiyetleri değişkenine göre kız/kadınların çokkültürlülüğe veya okkltrllğn alt boyutları olan farklılıklara hoşgörü, saygı, özgürlük, eşitlik vatandaşlık özelliklerine algıları, farkındalıkları ve tutumları erkeklere göre daha olumlu bir noktada olduğunu söylenebilir. Ayrıca erkeklerin de bu bahsedilen özelliklere sahip olma konusunda önemli bir noktada oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğu okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre de çokkültürlü algı ve farkındalıklarının hem il merkezinde hem de ilçedeki grubun da olumlu düzeyde olduğu grlmştr. Ayrıca il merkezinde bulunan öğrencilerin ile merkezinde bulunan öğrencilere göre daha olumlu algı ve farkındalığa sahip olduğu da ortaya çıkmıştır. Yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak yapılan benzer araştırmalara bakıldığında ise; Arslan ve Erdolu (2012)’nun yapmış oldukları araştırmada il merkezinde oturan öğrencilerin vatandaşlık algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. oban, Karaman ve Doğan (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da ilçede yetişen bireylerin büyük şehirde yetişen bireylere göre “cinsel yönelimleri” farklı olanlara daha hoşgörüsüz baktıkları

ortaya çıkmıştır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Yani çokkültürlü olgusunun alt boyutlarından biri olan cinsel yönelimlere saygının şehirde yaşayan bireyler tarafından daha çok kabul edildiği görülmüştür. Yine benzer bir başka bir çalışmada kent merkezinde büyümüş öğretmen adaylarının kültürel ortamlara daha duyarlı oldukları ve bu ortamlara daha hazır oldukları görülmüştür (Castro, Field, Bauml & Morowski, 2012). Bu sonuçlardan yola çıkarak yerleşim yeri değişkeninin bireylerin çokkültürlü yaklaşımlarına etki ettiği; başka bir deyişle kent yaşamının bireylere farklı kültürlere yaklaşımlarında, algı ve farkındalıklarına olumlu yönde etki ederek farklı kültürleri kabul etmelerine yardımcı bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Diğer bir kültürden arkadaşlık durumu” değişkeni bakımından incelendiğinde ise, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına ilişkin görüşleri değişme göstermezken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına ilişkin görüşleri arasında farklı bir kültürden arkadaş olan ile olmayan öğrenciler arasında “olan” öğrencilerin lehine anlamlılık göstermektedir. Buna göre bireylerin başka kültürden arkadaş edinmeleri farklı kültürlere karşı daha olumlu bir algı geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Araştırmanın öğrencilere yönelik bir diğer değişkeni olan anne-baba eğitim düzeyinin çokkültürlü farkındalık düzeylerine etki etmediği görülürken, algı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Ayrıca tüm gruplarda öğrencilerin önemli bir düzeyde çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlığın alt boyutlarında yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlar da çıkmıştır.

Kuş ve Çetinkaya (2010)’nın yapmış olduğu çalışmada ailenin yer yer çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayabileceği gibi bazı zamanlarda da doğrudan etki edebilecek etkenden biri olarak görülmüştür. Çünkü Ersoy’un (2012) da vurguladığı gibi çocuklar vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmını aile üyelerini gözleyerek ve aile üyeleriyle geçirdiği yaşantılar sonucunda kazanırlar. Böylelikle, çocukların etkili vatandaşlık bilincinin gelişmesinde ailenin sahip olduğu vatandaşlık algısı ve bilinci önemli görülmüştür. Bu görüşü destekleyen bir bulgu da Üstün ve Yılmaz (2008)’in çalışmasında ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe aile içinde kararların demokratik olarak alınması ve çocukların bu süreçte yer alma şanslarının arttığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, egemenlik ve özgürlük kavramlarına daha fazla önem verildiği şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır (Kaya & Aydın, 2013; Kaldırım, 2005). Arslan ve Erdolu (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir şekilde,

anne-baba eğitim düzeyinin yükselmesinin vatandaşlık algılarına olumlu olarak yansıdağı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimlerinin de yükseldiği görülürken, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin hoşgörü eğilimlerine etki etmemesi düşündürücü bulunmuştur (alışkan ve Sağlam, 2012). Diğer bir araştırmada farklı olarak nitelendirilebilecek bir durum ortaya çıkmıştır: babanın eğitim düzeyi arttıka “demokratik değerlere” katılım düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilirken, buna karşın öğrencilerin anne eğitim düzeyinin artması demokratik değerlere katılımlarına etki etmemiştir (Yazıcı, 2011). Bunun yanı sıra bahsedilen bu çalışmalarda bütün gruplarda öğrencilerin görüşleri/tutumları olumlu bir düzeyde grlmştir. Araştırmaların bu Őekildeki verileri bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte grlmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyi yükseldikçe çokkültürlü vatandaşlık algıları daha olumlu seviyede llmştir.

Araştırmanın ailenin gelir düzeyi değişkenine ait sonucu incelendiğinde ğrenci grupları arasında bir değişiklik olmadığı; bir başka deyişle öğrencilerin aile geliri hangi düzeyde olursa olsun çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının değişmeyerek olumlu bir düzeyde olduğu grlmştir. Yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında ise aile gelir düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemekle birlikte, katılımcıların “demokratik değerlere” katılım düzeylerinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2011). Başka bir çalışmada da ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından ğrenci tutumlarında bir farklılaşma olmadığının belirlenmesinin yanı sıra öğrencilerin kültürel değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Alanay & Aydin, 2016; Damgaci & Aydin, 2013b; Gömleksiz & Cüro, 2011; Wang, 2015). Bununla birlikte Arslan ve Erdolu (2012)’nin vatandaşlık algıları alışması; Doğanay ve Sarı (2009)’nın sosyal-aktif vatandaşlık algısı çalışması ile Sağlam (2011)’ın yapmış olduğu çalışmasında aile gelirinin yükselmesine bağlı olarak katılımcıların algılarının daha olumlu olduğu grlmştir. Böylelikle bazı araştırmalarda aile geliri vatandaşlık algılarını etkileyen önemli bir unsur olarak görülmesine rağmen bazı araştırmalarda bu sonucun ortaya çıkmaması düşündürücüdür (Aydin & Damgaci, 2017).

Bu sonuçlarla beraber hem ailenin aylık gelirini hem de anne-baba eğitim düzeyini birden ifade eden “aile sosyo-ekonomik düzeyi”ne yönelik farklı araştırmalardan farklı veriler elde edilmiştir. Bunlardan biri de Gömleksiz ve Cüro (2011)’un yapmış oldukları araştırmada, sosyo-ekonomik düzey açısından iyi okullarda öğrenim gören öğrencilerin kültürel değerlere karşı tutumlarının daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Aynı Şekilde Ersoy (2007)’un da yaptđı araştırmada öğretmenler; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına etkili bir vatandaşlık modeli oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle

ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin vatandaşlık değerlerini kazanmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı bir araştırmada ise öğrencilerin eğitim gördüğü okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile eşitlik kavramını algılamaları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Kaldırım, 2005; Tonbologlu, Arslan, & Aydın, 2016). Yapılan bu araştırmalar dikkate alındığında araştırmalar da göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında ailenin eğitim-sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarını olumlu yönde etkilediği yönünde bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Bu durumu Halstead (1999) farklı bir gerekçe ile açıklamaktadır. Halstead'a göre aileler siyasetle ilgili bilgileri ve vatandaşlık değerlerini çocuklarına açıklayarak doğrudan öğretebilecekleri gibi saygı ve hoşgörü gibi değerleri aile içinde uygulayarak dolaylı olarak da öğretebilir. Özellikle ailelerin kendi bireylerine karşı sergiledikleri demokratik tavır ve davranışlar bu anlamda katkı sunmaktadır. Bu görüşten hareketle ilerde öğretmen görüşlerinden çıkan sonuçlar da incelendiğinde daha açık bir şekilde aile faktörünün vatandaşlık eğitimindeki önemini ön plana çıkarmaktadır.

Ayrıca aile ve okul ortamının yanı sıra arkadaş çevresi ile medya gibi iletişim araçlarının öğrencilerin algı ve farkındalıklarına kaynaklık ettiği görülebilmektedir. Çünkü çocuklar "koşut okul" denen okulla birlikte çocuğun yaşadığı ortamdaki iletişim araçları da onun birçok şeyi öğrenmesine aracılık etmektedir (Tanilli, 1989). Fakat arkadaş çevresi ve iletişim araçlarının bireylerin algı ve farkındalıklarında olumlu mu olumsuz mu katkı sağladıkları ayrıca araştırılması gereken bir başka inceleme konusudur.

Dünya üzerindeki neredeyse bütün ülkeler farklı dillere sahip topluluklardan oluşmaktadır (Aydın, 2009; 2013b) . Her biri neredeyse farklı bir kültürü oluşturan bu toplulukların birlikte yaşama ideali oluşturmaları, demokrasi ve insan haklarını ön planda tutan ülkeler için günümüzde kritik öneme sahiptir.

Dilin kültürler arasında iletişimi sağlayan ve böylece farklı kültürlerin birbirini anlamalarını cesaretlendiren en temel faktörlerden biri olduğu kabul edilmektedir (UNESCO, 2003). Dilin bir kültür grubunun kendi içinde kültürlenmesini sağlarken başka kültürle de ilişkilerinde yardımcı olduğu da bilinmektedir (Mengü, 2003). Bundan dolayı dil, sosyal bir varlık olan milletin arasında duygu ve düşünce akımı meydana getirmektedir (Gunay, Aydın, & Damgaci, 2015; Kaplan, 1982). Dil aynı zamanda bilginin bir insandan başka birine doğru aktarılacağı bir araç olarak, pek çok şeyin öğrenilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Yani insanların yapıp ettiklerini, başarılarını gelecek nesillere aktardığı bir araçtır (Damgaci & Aydın, 2014; Dewey, 1996; Tuna, 2003). Kısacası dilin, toplumun farklı kültürlerinin önce kendi değerlerini koruyarak kendi nesillerine aktarması ve yer yer diğer kültürlerle etkileşime geçerek kültür alışverişi yapabilmesi adına ayrı bir yeri vardır (Aydın, 2012).

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı kültürlere ait olmalarından dolayı farklı bir dile sahip oldukları da görölmüştür. Bu dil faktörünün katılımcıların çokkültürlü algı ve farkındalıklarına etkisine baktığımızda ise özellikle Türkçe dilini kullananların karma dil (Arapça-Kürtçe ikilisini) kullananlara göre daha olumlu düzeyde oldukları görölmüştür. Fakat Arslan ve Erdolu (2012)'nin yapmış oldukları araştırmada bundan farklı olarak öğrencilerin vatandaşlık algılarının dil değişkenine göre farklılık göstermediği; bununla birlikte öğrencilerin vatandaşlık algılarının olumlu düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırma bulgularında çıkan bu anlamlı farklılığın istisnai bir durum olduğu dil faktörü göz önünde bulundurulduğunda bile katılımcıların çokkültürlü algı ve farkındalıklarının değişmediği ve olumlu bir düzeyde onaylandığı görölmüştür.

Genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin çokkültürlü algıları ve farkındalıklarının aile başta olmak üzere birçok faktörden dolayı yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Başka bir deyişle Mardin'de bir vatandaş olarak ele alınabilecek öğrencilerin, buradaki kültürlerin farkında olarak onlarla hoşgörü, eşitlik ve barış duygularıyla birlik içinde yaşama algısına sahip oldukları saptanmıştır. Vatandaşlık eğitiminde 2005 ve sonrası yapılan düzenlemelerin bu çokkültürlü yapıyı desteklediği görölmüştür. Özellikle bu tarihlerden (2005-2006) sonra yapılan programların öğrenciyi merkeze alması, alternatif öğretim strateji ve yöntemlerin kullanılmasına olanak vermesi (Kaymakçı, 2009), uygulamada yakın çevreyle ilişkilendirmelere yer vermesi yönüyle esnek olması, öğrencinin aktif katılımını sağlaması ve öğrencinin araştırma-öğrenme çabalarını desteklemesi (Memişoğlu, 2012) yönüyle önemlidir. Aynı zamanda tüm kültürel etkinliklerin temeli ve başlangıç koşulu olan insanın merkeze alınması ve demokratik kültürün yaşam biçimi olarak programa yerleştirilmesinin (Elkatmış, 2013) önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Kısacası çocukların ilk yaşlarda büyük ölçüde aile ortamında eğitildiği dikkate alındığı zaman ailenin kültürü, kimliği ve gelenekleri çocuğa önemli ölçüde işlemiş olmaktadır. Dolayısıyla bu çocukları eğitime alırken bu durum göz önünde bulundurmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilere verilecek eğitim onları aile değerlerinden, kültüründen koparmamalıdır (Appiah, 2003; Aydın & Tonbologlu, 2015; Damgaci & Aydın, 2013a). Buna ilave olarak öğrenciler ortak/ulusal değerleri öğrenmeleri kadar yerel veya çevrelerindeki kültürel grupların farklı yönlerini öğrenmeleri ve farkında olmaları da önem taşımaktadır (Williams, 2003). Bu öğrencilerin diğer kültürlere saygı duyarak birlikte yaşama anlayışlarına katkı sağlayacaktır (Halstead, 2003).

Kaynakça

- Ahmed, M. (2016). Ethnicity, identity and group vitality: A study of Burushos of Srinagar. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 3(1), 1-10.
- Alanay, H. & Aydin, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science*, 41(184), 169-191.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6(1):1-11. www.nationforum.com (Erişim Tarihi: 24.12.2013).
- Andrews, K. (2017). Culture, Curriculum, and Identity in Education. [Book Review]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(2), 99-101.
- Appiah, K. A. (2003). Liberal education: The United States example. (Edit.) Kevin Mcdough and Walter Feinberg (Ed.), *Citizenship and Education in Liberal Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities* (56-74), Oxford University Press, New York.
- Arslan, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin uzlaşma ve demokrasi kültürü: İstanbul İli Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar*, 20-22 Nisan 2012, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Arslan, S. ve Erdolu, F. (2012). Etnik ve dini çeşitlilik içinde Mardin ilindeki ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar*, 20-22 Nisan 2012, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydin, H. & Koc-Damgaci, F. (2017). From Empire to Republic: Citizenship, Pluralism, and Diversity in Turkey. In James, A. Banks (Eds), *Global Migration, Structural Inclusion, and Education across Nations* [pp. 351-377]. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA) Press.
- Aydin, H. (2009). Key Dynamics of Assimilation among First-Generation Turkish Immigrants Residing in Romania. *Journal of Global Initiative*, 4 (2), 23-148.
- Aydin, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydin, H. (2013a). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *The Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.

- Aydin, H. (2013b). *Discussions and practices of multicultural education in Turkey and the world*. Ankara: Nobel Academic Press.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (4. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1): 5-16.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Çev.: Hasan Aydın. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brooks, J. G. (1999, December 30). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. [Review of the book, by C. Halpern]. *American Journal of Qualitative Research*, 1(1), 32-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carothers, D. & Parfitt, C. (2017). Disability or Language Difference: How Do We Decide? *American Journal of Qualitative Research*, 1(1), 1-12.
- Castro A. J., Field, S. L., Bauml, M. & Morowski, D. (2012). "I want a multicultural classroom": preparing social studies teachers for culturally diverse classrooms. *The Social Studies*, 103: 97–106.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34: 27-40.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. (4th edition), New York: Routledge.
- Corona, R., Velazquez, E., McDonald, S., Avila, M., Neff, M., Iglesias, A., & Halfond, R. (2017). Ethnic labels, pride, and challenges: A qualitative study of Latinx youth living in a new Latinx destination community. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(1), 1-13.
- Corona, R., Velazquez, E., McDonald, S., Avila, M., Neff, M., Iglesias, A., & Halfond, R. (2017). Ethnic labels, pride, and challenges: A qualitative study of Latinx youth living in a new Latinx destination community. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(1), 1-13.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2) [Ek Özel Sayı]:1-16.

- Çoban, A. S., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1): 125-131.
- Damgaci, F. & Aydın, H. (2013a). Faculty Members' Perception on Multicultural Education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 325-341.
- Damgaci, F. & Aydın, H. (2013b). Perceptions of Higher Education Faculty Members on Multicultural Education in Turkey. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 314-331.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim: eğitim felsefesine giriş*. Çev.:Tahsin Yılmaz. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi". *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık Ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Uşak: Uşak Üniversitesi, 28-30 Mayıs 2009, ss.45-61.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*, (Çev.: Tuba Akıncılar Onmuş) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), ss.59-74.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Faltis, C. (2014). Toward a Race Radical Vision of Bilingual Education for Kurdish Users in Turkey: A Commentary. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 1-5.
- Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1): 95-134.
- Gunay, R., & Aydın, H. (2015). The Inclinations in Studies on Multicultural Education in Turkey: A Content Analysis Study (2005-2014). *Education and Science*, 40(178), 1-22.
- Gunay, R., Aydın, H., & Damgaci, F. (2015). Metaphoric Perceptions of Faculty Members' Regarding Multicultural Education. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences*, 6(1): 291-312.

- Gürbüz, G. ve Gündüz, S. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Demokrasi Unsurları İle İlgili Görüşleri: (Bolu İli Gazipaşa İlköğretim Okulu Örneği). *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 3 (12): 17-30.
- Halstead, J. M. (1999). Moral education in family life: the effect of diversity. *Journal of Moral Education*, 28: 265-281.
- Halstead, J. M. (2003). Schooling and Cultural Maintenance for Religious Minorities in The Liberal State. (Edit.) Kevin Mcdough and Walter Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*(273-295.). Oxford University Press, New York.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları. *G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3): 143-162.
- Kaplan, M. (1982). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, A. (2006). *Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük*. Çev. Ayhan Kaya. T. H. Marshall-Tom Bottomore (Der.), *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, I. & Aydın, H. (2013). *The Representation of Kurdish Question in The International Media*. İstanbul: UKAM Press.
- Kaya, I. & Aydın, H. (2014). *Pluralism, Multiculturalism and Bilingual Education [Çoğulculuk, Çokkültürlü ve İkidilli Eğitim]*. Ankara: Ani Press.
- Kaya, Y. (2015). The Opinions of Primary School, Turkish Language and Social Science Teachers regarding Education in the Mother Tongue (Kurdish). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 33-46.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5): 1530-1545.
- Kennedy, K. J. (2007). 'Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students? *Journal Of Educational Studies*, 55 (3): 304-324.
- Keskin, Y. (2002). *II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Keskin, Y. (2015). *Değerler eğitiminde güncel yaklaşımlar*. M. Gündüz (Ed.), Değerler Eğitimi içinde (s. 249-266). Ankara: Maya Akademi.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı*, 12: 241-255.
- Kuş, Z. ve Çetinkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII (II): 69-91.
- Kymlicka, W. (1995). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. Çev.: Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lindbom, T. (1998). *Demokrasi miti*. Çev.: Ömer Baldık. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Márque, J., Peña, C., Jones, L., Orange, A., & Simieou, F. (2018). Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 162-181.
- MEB, (2010). *İlköğretim (8. Sınıf) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> (Erişim Tarihi: 16.03.2014).
- Members' Regarding Multicultural Education. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences*, 6(1): 291-312.
- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2): 66-81.
- Mengü, G. (2003). Dil-Kültür ilişkisine antropolojik bir bakış. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Bildiri Kitabı*; Ankara: Hacettepe Üniversitesi AİİT Enstitüsü Yayınları, 7-8 Kasım 2002, ss.15-28.
- Monette, D. R., Sullivan, T. & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Osler, A. (2012). Citizenship education and diversity, in: J. A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education* (353-361). Vol. 1. Sage: London and Los Angeles, CA.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Selçuk, S. (2010). *Demokratik yönetim özgür birey*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl bir eğitim istiyoruz*. İstanbul: Amaç Yayıncılık.

- Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-29.
- Touraine, A. (1997). *Demokrasi Nedir?* Çev.: Olcay Kunal. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tuna, K. (2003). Dil ve milli kimlik. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Bildiri Kitabı*; Ankara: Hacettepe Üniversitesi AİT Enstitüsü Yayınları, 7-8 Kasım 2002, ss.39-50.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (Erişim Tar.: 18.03.2014).
- Üstün, A. ve Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9: 77-90.
- Van der Van, J. A. (2006). Eğitimde çokkültürlülük: Tanınma siyaseti. Recep Kaymakcan (Ed.), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Walzer, M. (1998). *Hoşgörü üzerine*. Çev.: Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Wang, T. (2015). Marginality of rural migrant students in eleven Chinese high schools. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 21-32.
- Wilder, L. K., Sanon, D., Carter, C., & Lancelot, M. (2017). Narrative Ethnographies of Diverse Faculty in Higher Education: "Moral" Multiculturalism among Competing Worldviews. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(2), 1-12.
- Williams, M. S. (2003). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education. (Edit.) Kevin McDough and Walter Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities* (208-247). Oxford University Press, New York.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159). 165-178.
- Yigit, I. H., & Tatch, A. (2017). Syrian refugees and Americans: Perceptions, attitudes and insights. *American Journal of Qualitative Research*, 1(1), 13-31.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey-Princeton: Princeton University Pres.