



BİR GÖÇ ÜLKESİ OLARAK TÜRKİYE'DE
ÇOKKÜLTÜRLÜLEŞEN OKULLARDA EĞİTİM: POLATLI ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Nazlı Deniz İLBARS HANTA

Eskişehir 2019

BİR GÖÇ ÜLKESİ OLARAK TÜRKİYE'DE
ÇOKKÜLTÜRLÜLEŞEN OKULLARDA EĞİTİM: POLATLI ÖRNEĞİ

Nazlı Deniz İLBARS HANTA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Filiz GÖKTUNA YAYLACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nazlı Deniz İLBARS HANTA'nın "Bir Göç Ülkesi Olarak Türkiye'de Çokkültürlüleşen Okullarda Eğitim: Polatlı Örneği" başlıklı tezi 18 Temmuz 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Sosyoloji** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Dr.Öğr.Üyesi Filiz GÖKTUNA YAYLACI

Üye : Doç.Dr.Fuat GÜLLÜPINAR

Üye : Doç.Dr.Adem BELDAĞ

İmza


Prof.Dr.Bülent GÜNŞOY
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZET

BİR GÖÇ ÜLKESİ OLARAK TÜRKİYE’DE ÇOKKÜLTÜRLÜLEŞEN OKULLARDA EĞİTİM: POLATLI ÖRNEĞİ

Nazlı Deniz İLBARS HANTA

Sosyoloji Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Filiz GÖKTUNA YAYLACI

Bir Göç Ülkesi Olarak Türkiye’de Çokkültürlüleşen Okullarda Eğitim: Polatlı Örneği

Bir göç ülkesi olarak Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki artışla birlikte çokkültürlüleşen okullarda öğretmenler ve öğrenciler farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda yaşanan sorunlar ve paydaşların beklentileri bu çalışmanın sorunsalını oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplanması amacıyla gözlem, görüşme, günlük tutma gibi nitel yöntemler kullanılmıştır. Alan araştırması üç ay süresince Ankara’nın Polatlı ilçesinde yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren 50 öğretmen ve yönetici, 15 öğrenci ve 10 yabancı uyruklu aile ile görüşülmüştür.

Araştırma bulgularına göre sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve çokkültürlülük gibi kavramlara hâkim olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yabancı uyruklu öğrencilere karşı eleştirel bir yaklaşıma sahiptir. Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıklarını düşündükleri sorunlar; “dil bilmeme”, “akran ilişkileri”, “şiddete eğilim”, “önyargılar ve yabancı düşmanlığı”, “eğitim profili” ve “kültürel farklılıklar” alt başlıklarında sınıflandırılmıştır. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonuna yönelik “hazırlık sınıfı oluşturulması”, “yoğunlaştırılmış Türkçe eğitimi”, “ayrı sınıf ayrı okul” ve “öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim” gibi önerilerde bulunmuşlardır. Yabancı uyruklu öğrencilere bu süreçte karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorusu yöneltildiğinde öğrencilerin “dil öğrenmede güçlük”, “akran ilişkilerinde güçlük ve dışlanma”, “akademik başarısızlık” gibi sorunları dile getirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin sorunlara rağmen okumaya istekli oldukları gözlenmiştir. Araştırmaya katılan ailelerin de eğitime önem verdiği bulgulanmıştır. Ankara’nın Polatlı ilçesi özelinde yürütülen araştırmadan elde edilen sonuçlar, çokkültürlüleşen okullarda çokkültürlü bir eğitim anlayışına ihtiyacı olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Kültürel Çeşitlilik, Çokkültürcülük, Çokkültürlü Eğitim, Polatlı

ABSTRACT

EDUCATION IN MULTICULTURALIZED SCHOOLS IN TURKEY AS A MIGRATION COUNTRY: POLATLI SAMPLE

Nazlı Deniz İLBARS HANTA

Department of Sociology

Anadolu University, Graduate school of social sciences, July 2019

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Filiz GÖKTUNA YAYLACI

As a migration country in Turkey, teachers and students face different problems in multiculturalized schools in parallel with the increase in the number of foreign students. In this context, the problems experienced in schools with high number of foreign students and the expectations of the stakeholders constitute the problem of this study. The study was designed as a qualitative case study. Qualitative methods such as observation, interview, logging were used for data collection. The field research was carried out in the schools with a high number of foreign students in Polatlı district of Ankara for three months. Within the scope of the research, 50 teachers and supervisors, 15 students and 10 foreign family members were interviewed.

According to the findings of the study, it was found that teachers who are foreign students in their class do not have knowledge about the concepts such as refugee, conditional refugee, asylum seeker and multiculturalism. The majority of the teachers participating in the research have a critical approach towards the foreign students. Problems that teachers think they encounter during the education process of foreign students; “lack of language”, “peer relations”, “tendency to violence”, “prejudices xenophobia” , “education profile” and “cultural differences” are classified under subheadings. Teachers made suggestions such as preparatory class for the adaptation of foreign students to the education system, “intensified Turkish education” , “separate classrooms-separate school” and in-service training for teachers. When asked questions about the problems faced by foreign students in this process, they expressed problems such as difficulty in learning the language, difficulty in peer relations and academic failure. The results of the study conducted in the Polatlı district of Ankara indicate that there is a need for a multicultural education in multiculturalized schools.

Key Words: Migration, Cultural Diversity, Multiculturalism, Multicultural Education, Polatlı

.../.../2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin tarafımda özgün bir çalışma olarak hazırlandığını, tezin tüm süreçlerinde bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davranarak, çalışmada yer verilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynakçada belirttiğimi; Anadolu üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı" ile taranarak intihal içermediğinin kanıtlandığını beyan ederim. Çalışmam ile ilgili bu beyanıma aykırı bir durumda oluşacak tüm hukuki ve ahlaki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



NAZLI DENİZ İLBARS HANTA

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK TAHAAHHÜTNAMESİ	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. ALANYAZIN.....	10
2.1. Dünyadaki Çokkültürlülük ve Kültürel Çeşitlilik Hali	10
2.1.1. Dünya ve Türkiye’deki göçlere tarihsel bir bakış	12
2.1.2. Kültürel çeşitliliğe verilen tepkiler	14
2.2. Çokkültürcülük ve Çokkültürlülük	16
2.2.1. Çokkültürcülük kavramının doğduğu ülkeler.....	18
2.2.2. Çokkültürlülüğe kuramsal bakış	23
2.3. Çokkültürlü Eğitim	31
2.3.1. Çokkültürlü eğitimin tanımı	32

2.3.2. Kùltürlerarası pedagoji ve çokkùltürlü eğitimin boyutları	34
2.3.3. Çokkùltürlü eğitimin tarihsel boyutu	39
2.3.4. Çokkùltürlü ders programlarında uygulanan yaklaşımlar	42
2.3.5. Çokkùltürlü eğitim pratiği.....	45
2.4. Türkiye’de Kùltürel Çeşitlilik ve Çokkùltürleşme.....	48
2.4.1. Türkiye’ye dönük artan sığınma talebi ve mültecilik	50
2.4.2. Türkiye’de çokkùltürlülük bağlamında eğitim.....	55
2.4.3. Çokkùltürlü eğitimin (Türkiye’de) uygulanabilirlik kazanması	58
3.YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Çalışma Grubu.....	64
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı.....	67
3.4. Veri Analizi	72
4. BULGULAR VE YORUM.....	73
4.1. Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Mülteci, Şarh mülteci, Sığınmacı ve Çokkùltürlülük Gibi Kavramlara İlişkin Görüşleri	73
4.2. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Bakış Açıları	77
4.3. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	78
4.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Yönelik Görüşler	87
4. 5. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	90
4.6. Yabancı Uyruklu Ailelerin Eğitimden Beklentileri.....	91
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	94
5.2. Öneriler	107

KAYNAKÇA	109
-----------------------	------------

EKLER

ÖZGEÇMİŞ



ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 1. Katılımcıların özellikleri/ Öğretmenler	64
Çizelge 2. Katılımcıların özellikleri/ Yabancı uyruklu öğrenciler	65
Çizelge 3. Katılımcıların özellikleri/ Yabancı uyruklu öğrenciler	66



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sık kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem

Göç, her çağda dönemsel ya da kalıcı bir şekilde görülen insan hareketliliğidir. Ancak tarihin başka hiçbir çağında göç hareketleri bugünkü kadar yoğun ve yaygın olmamıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın ardından gelişen ulaşım ve iletişim teknolojilerinin de etkisiyle yoğunlaşan göç hareketleri 20. Yüzyılın ikinci yarısının “Göç Çağı” olarak adlandırılmasına neden olmuştur (Castles ve Miller, 2014).

Uluslararası göçe ilişkin kavramların, bu süreci tanımlama ve anlamlandırma çalışmalarının endüstri devrimine kadar uzandığı görülmektedir. Ancak uluslararası göç hem çok dinamik, karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur hem de sürekli değişim ve dönüşüm halindedir. İçinde geliştiği şartların, sürecin yapısından etkilenerek farklı şartlarda farklı şekillerde gelişmekte ve şekillenmektedir (Öner, 2016: 13). Göç veren bir ülke, göç alan ülkeye dönüşebilmekte ya da aynı anda hem göç alan hem veren hem de transit ülke konumunda olabilmektedir (Düvell, 2006: 2). Bu şartlar altında her ülkeyi ilgilendiren en temel sorulardan biri bu yoğun ve hızlı göçün toplumda oluşturduğu dönüşümlerle nasıl başa çıkılacağı ile ilgilidir. Bu sorunun daha fazla önem kazanması ise gelen göçmenlerin kalıcı hale gelmeye başlamasıyla gerçekleşmektedir. Asıl sorun giderek toplumun kalıcı öğelerine dönüşen göçmenlerin topluma ne şekilde entegre edilecekleri olmaktadır (Unutulmaz, 2016: 137).

İnsan hareketliliği sosyal modernleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta, değişmekte ve çeşitlenmektedir (Sert, 2016: 35). Sürekli devinim halinde olan toplumsal hareketliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan göç olgusunun (Fawcett, 1985) Türkiye'deki tarihine kısaca bakılacak olursa, Türkiye artık yoğun şekilde farklı ulusal ve etnik kökenlerden göçmenleri taşıyan uluslararası göç dalgalarına hedef olan ya da bu dalgalara geçit veren bir ülke konumundadır (Balkır ve Kaiser, 2015: 223). Bu bakımdan, Suriyeli sığınmacılar başta olmak üzere, birçok sığınmacı ve mültecinin sayılarının gün geçtikçe artmasıyla birlikte göçmenlerin yeni katıldıkları topluma eklenerek, o toplumun bir parçası haline gelmeleri ve entegrasyonu sürecinde öne çıkan en önemli konulardan biri çokkültürlüleşen okullardaki eğitimidir. Bu entegrasyon sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler savunulsa da eğitim

alanında gerçekleştirilmesi beklenen değişiklikler hala canlılığını korumaktadır. Toplumsal hareketliliğin boyutları incelendiğinde, özellikle eğitim sistemlerinde toplumsal çeşitliliği kapsayacak yeni modellerin önemi giderek artmaktadır. Aynı şekilde bir göç ülkesine dönüşme sürecinin Türkiye açısından olumlu bir şekilde gelişebilmesinin en etkili yolunun eğitim süreçlerinin başarısından geçtiği söylenebilir.

Çokkültürlülük günümüzün küresel göçlerinin yarattığı toplumsal, siyasi, ekonomik ve kültürel değişimlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Yanık, 2013: 12-13). Çokkültürlü eğitim tartışmaları da bu çerçevede yadsınamayacak bir paya sahiptir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim tartışmalarına daha fazla yer verilmesinin sebeplerinden biri de zorunlu göçe maruz kalanların eğitim süreçlerinin kesintiye uğramasıdır. Ekonomik gerekçeler ve yoksulluk nedeniyle çocukların okula gönderilmemesi veya çocukların sokakta/kapalı mekânlarda çalışarak eğitimden uzaklaşmaları ve sağlıklarının bozulması, yerinden edilmiş ailelerin, hatta ikinci kuşaktakilerin de toplumsal dışlanması ile sonuçlanmaktadır. Gençlerin ve çocukların, gelecekte aynı toplumsal dışlanma ile karşılaşmamaları ve dışlanmayla baş edebilmeleri için güçlendirilmeleri gerekmektedir. Güçlendirme, özellikle eğitime erişim ve istihdama yönelik beceri kazandırmaya dönük olmalıdır (Yükseker, 2016: 255-258).

Küreselleşen dünyada göç hareketleri ivme kazanmıştır. Böylece toplumlarda artık birçok kültür iç içe geçmeye başlamış, bunun sonucunda kültürel farklılıklar önem kazanmıştır. Bu açıdan eğitim içeriğinde değişiklikler yapılması yerinde olacaktır. Eğitimin içeriğine bakıldığında, göç hareketleriyle birlikte ortaya çıkan değişkenlerin günümüz okul sistemlerinde daha çok yer bulmaya başladığı görülmektedir; eğitsel kabul, algı, iletişim, tutum, inanç, empati, korku, saygı, hoşgörü ve psiko-sosyal destek gibi kavramlara da literatürde ve gündelik tartışmalarda daha çok rastlanmaktadır (Nguyen ve Martinez, 2013).

Çokkültürlülük kavramının tarih sahnesine çıkışı uluslararası göçler ve bu göçlerin etkisiyle meydana gelen kültürel, dilsel, dinsel ve etnik taleplerdir. Bu göçün yaşanmasındaki temel unsurlar arasında, göç edilen ülkede yaşanan ekonomik eşitsizlikler, salgın hastalıklar, politik tavırlar, savaşlar gelmektedir. Bu ve benzeri unsurlara bağlı yaşanan topluluk temelli kitlesel göçler dünya üzerinde yaygınlaşmaktadır (Yanık, 2013: 43). Türkiye'nin geçmişten günümüze, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişme noktasında yer almasından ötürü, doğu kültürü ve batı kültürü arasında köprü özelliği taşımasından dolayı, kitlesel göçlerin yaşandığı bir ülke konumuna gelmiştir. Bunda etkili olan gelişmelerden biri de Suriye topraklarında yaşanan savaş ortamı Türkiye'yi, artık transit bir göç merkezi, düzensiz göçlerin uğrak durağı

konumuna getirmiştir (İçduygu, 2015). Gelen sığınmacı ve mültecilerin çoğunun ise giderek geçicilikten uzaklaşıp kalıcı olmaya başladığı görülmektedir. Türkiye, ilk etapta gelen Suriyelileri “misafir” olarak tanımlamış ve acil ihtiyaçlarını gidermek için önemli bir çaba içinde olmuştur. Bununla birlikte Suriye’deki iç savaşın uzaması sonucunda Suriyelilerin ülkelerine dönüş süreci gecikmiştir. Bu durum artık kısa vadeli çözüm önerilerinin ötesine geçilip, uzun vadeli çalışmalar başlatılması gerekliliğine işaret etmektedir (Kaya ve Eren, 2014: 28). Bu bağlamda Türkiye’nin sığınmacı ve mültecilere karşı göstereceği refleksler, bir anlamda, çok kültürlülük tartışmalarının da seyrini etkileyebilecek niteliktedir (Yanık, 2013: 269).

Türkiye, birçok farklı kültüre ev sahipliği yapan bir ülkedir. Bu bağlamda en önemli gereklilik farklılıkları bir arada tutacak, birbirlerine karşı saygılı, anlayışlı olmalarını sağlayacak anlayışta çocuklar yetiştirmek olmalıdır. Çünkü toplumsal yaşamın inşasında ve zamanla değişiminde çocuklar merkezi konumdadır. Çocuğun “henüz yetişkin olmamış” olarak tanımlanması ve yetişkin olması yolunda eğitilmesi gereklidir. Bu süreç onun sosyalizasyonu sağlar, içinde bulunduğu topluma uyumlu bir birey olması yolunda atılan bir adımdır ve her toplum, üyelerine sosyal ve kültürel normlarını eğitim aracılığıyla aktarır. Başlangıçta temel olan aile olsa da okul ve akranları çok önemli etkiye sahiptir. Parsons’a göre bu süreç eğer başarıyla tamamlanırsa, birey topluma uyum sağlayacaktır aksi takdirde suç ortamına kayacaktır. Bu nedenden ötürü bir toplumda var olmaya çalışan mülteci/sığınmacı çocuklar ise o toplumda yeniden kurban edilmiş aktörler olmamalıdır (Özarslan, 2016: 141-142). Çocukluk ülkenin tarihsel, kültürel ve toplumsal koşullarına göre şekillenen, çocuk ve çocuklukla ilgili yürütülen toplumsal değişme ve politik gelişmelerle bağlantılı olarak gelişen bir süreçtir. Savaş gibi büyük toplumsal değişmelerle yüzleşen çocukların dünyayı ve kendi kimliklerini algılamaları da değişmektedir. Bu çocukların kayıp kuşak olmasında pay sahibi olmaktansa, çok geç olmadan bu çocukların topluma kazandırılmaları gerekmektedir. Aksi takdirde bu çocuklar toplumsal ve coğrafi konum, içinde bulundukları refah ya da yoksulluk seviyelerine göre farklılaşacakları bilinen bir gerçekliktir. Bu değişimin toplumsal dönüşümünün olumlu olması için eğitimde kapsayıcı bir eğitim anlayışın hâkimiyet kazanması gerekmektedir (Özarslan, 2016). Bu bağlamda eğitimde çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer vermek önem taşımaktadır. Çünkü çokkültürlü eğitim aracılığıyla bir ülkedeki çocukların farklı dil, din, kültür, sınıf veya cinsiyetten olanlara karşı saygılı bir şekilde hep birlikte yaşamayı öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmanın yolu ise kamu kurumları ve okulların işbirliğiyle bunu başlatmak ve buna uygun demokratik bir toplum yaratmaktır (Banks, 2013: 78).

Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı Suriye'den gelen büyük göç hareketinin sonucunda eğitim görme çağındaki çocukların arasında göçmen kökenli çocukların sayısının artması onların eğitimine ilişkin sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda devletin yürüteceği kamu politikalarıyla Türk eğitim sisteminde alınacak tedbirler büyük önem kazanmıştır. Göçmen/ sığınmacı çocukları 'öteki' olmaktan çıkaracak, eğitim aracılığıyla topluma entegre edecek bir dizi önlemler alınmalı, daha kapsayıcı bir eğitim anlayışı söz konusu olmalıdır. Çünkü geleceğin en önemli yapıtaşı olan çocukların ayrıştırılmadan, yabancılaştırılmadan topluma entegrasyonu, bu çocukların ilerleyen zamanlarda bu sürecin kayıp nesli olmasının önüne geçecek devlet politikalarıyla koruma altına alınmasında en önemli unsur eğitim sürecidir.

Günümüzde birçok kültürün birlikteliği, birbiriyle sürekli etkileşim halinde olması o kültürlerde, toplumun değerlerinde bir dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Bu değişim sürecini etkili bir şekilde dönüştürme aracı da eğitim sistemidir (Göktuna Yaylacı, 2019: 79). Tüm zorluklarına rağmen mülteci/ sığınmacı çocuklar için bir gelecek hayali kurulacaksa bu büyük ölçüde eğitim sayesinde olacaktır. Water ve Le Blanc'da (2005: 143-146) bütün zorlu koşullarına rağmen bugün kamplarda veya toplumun dışında yer alan bu çocuklara en temel haklardan biri olan eğitim hakkıyla kucak açıldığında, eğitilmiş bir mülteci/ sığınmacı nüfusunun her şeyden mahrum kalmış olmalarından alacakları eğitimle kendi geleceklerinde ve Türkiye'nin geleceğinde büyük değişimler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle Suriyeli çocukların dışlanmaları ve ayrımcılığa muhatap olmaları suça eğilimlerini artıracak veya radikalleşmelerinin önünü açacak en büyük tehlikedir. Bu bakımdan Suriyeli çocukların eğitimi vasıtasıyla ülkenin göçmen çocukların eğitimine yönelik eğitim sisteminde daha bütünleştirici ve kapsayıcı politikalar geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu noktadan hareket edildiğinde Türk eğitim sistemini dönüştürücü unsurları ve bu süreçte karşılaşılabilecek sorunsalları değerlendirerek yeni bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir. Türk eğitim sisteminde, sığınmacı ve mültecilerle birlikte çokkültürlüleşen okullarda başarılı bir eğitim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için yasal düzenlemelerin yapılması, eğitim programlarında gerekli değişikliklerin yapılması ve bu değişikliklerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi yapılması gerekenler arasında sayılabilir. Bu sürecin başarı ise büyük ölçüde öğretmenler aracılığıyla mümkün olacaktır. Öğrencilerinin bakış açılarında değişim yaratabilmeleri için öncelikli olarak kültürel farklılıkların bir toplumdaki zenginlik kaynağı olarak görülmesi gerektiğini anlaması gereken ilk kişiler öğretmenlerdir denilebilir. Eğitim programında çocukları her türlü kültürel farklılıklara saygılı bir şekilde yetiştirecek olanlar öğretmenlerdir (Jones, 2004: 1). Öğretmenlerin bu konuda kendilerine ve çevrelerine

ilişkin bakış açılarını geliştirmeleri, düşünme biçimlerini bu doğrultuda şekillendirebilmeleri de etkili iletişim kurulabilmesi açısından değerlidir. Bu süreçte öğretmenlerin göçmen veya sığınmacı/mülteci çocuklara ilişkin tavır, tutum ve davranışlarını geliştirmesi, çeşitliliği zenginlik olarak görebilecek şekilde farkındalıklarını artırmaları, çok kültürlü eğitime bakış açılarını olumlu yönde değiştirerek bu şekilde bir sınıf yönetimi ve iletişim kurma becerisi geliştirmeleri beklenmeli, bu doğrultuda adımlar atılmalıdır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016: 101).

Çokkültürlü eğitim programının başarılı olabilmesinde en etkili öğelerden biri olan öğretmenlerin bu konudaki inançları da öğretmenin sınıf içi diyaloglarında ve öğrencilerle iletişimlerinde etkilidir. Aynı şekilde öğretmenin farklı olana bakış açısının önemli olması kadar bu öğrenciler üzerindeki etkisi beklentisi de bu öğrencilerin topluma kazandırılmasında, diğer öğrencilerle olumlu iletişim kurmasında, okula ve topluma uyum kazanmasında da çok önemlidir (Jones, 2004: 1). Öğretmenlerin öğrencilerine dönük onların kültürleri, öğrenme şekilleri, iletişim kanalları ile ilgili yeterli farkındalığa ulaşmazlarsa, bu durum ders içinde ve dışında yanlış anlaşılmalara, olumsuz tavır ve tutumlara yol açabilmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelerinde, kendi taraflı tutum ve önyargılarıyla yüzleşerek öğrencilerin kültürlerini öğrenmelerinin ve dünyayı farklı kültürel bakış açılarıyla da değerlendirebilmelerinin önemini vurgulamaktadır (Villegas ve Lucas, 2002: 20). Dil kaynaklı iletişim problemleri, ayrımcılık, kültürel yanlış anlaşılmalara gibi sorunlarla yüz yüze kalan mülteci çocuklara öğretmen ve idareciler doğru yaklaşmadıklarında bu durum yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Oysa gerekli ve yeterli bir düzeyde çokkültürlü eğitim konusunda eğitim almış personelle bu durumun üstesinden kolaylıkla gelinebilecek, ortak bir toplum inşasında aşama kat edilebilecektir (Dreyden-Peterson, 2011: 54-57). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen ve idarecilerin göçmen çocuklarla çalışabilecek şekilde mesleki gelişim ve uzmanlık eğitimlerinden geçtiği bir eğitim anlayışının Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılması gerektiği söylenebilir.

Türkiye'nin bir göç ülkesine dönüşme sürecinde, özellikle Suriyelilerle yaşanan deneyimin Türkiye'nin daha kapsayıcı bir eğitim politikası geliştirmesi için iyi bir fırsat olarak görülebilir. Sürekli göç almaya açık konuma gelmiş olan Türkiye'nin bundan sonra nasıl bir eğitim politikası geliştireceğine dönük yapılacak tartışmalar daha kapsayıcı, bütünleştirici ve ortak bir toplum inşasının şekillenmesinde belirleyici unsur olarak görülmelidir (Özer, vd., 2016: 101). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde, uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde kapsayıcı eğitim bağlamında önemli girişimlerde bulunmaktadır. Özellikle Suriyeliler

özelinde, çocukların eğitime ulaşmaları açısından önemli bir aşama da kaydedilmiştir. Bununla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için uygulamaların zenginleştirilmesine ve farklı kültürlerin bir arada bulunması ile ortaya çıkan koşullara yanıt verebilecek bütüncül ve kalıcı bir eğitim yaklaşımına gereksinim bulunmaktadır. Bu bağlamda, sığınmacı ve mülteci akınları sonucunda farklı sorunlarla karşı karşıya kalan okullarda yaşanan sorunlar ve paydaşların beklentileri bu çalışmanın sorunsalını oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı çok sayıda yabancı uyruklunun yaşadığı Ankara'nın Polatlı ilçesi özelinde, çokkültürlüleşen okullardaki eğitimi yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirebilmek ve çokkültürlü eğitim temelinde tartışabilmektir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve çokkültürlülük gibi kavramlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin bakış açıları nasıldır?
- 3) Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 5) Yabancı uyruklu öğrencilerin, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Yabancı uyruklu ailelerin eğitimden beklentileri nelerdir?

1.3. Önem

Türkiye artan göçlerle birlikte giderek daha da çok kültürlü bir topluma dönüşmüştür. Bu dönüşümde son yıllarda toplu halde göç eden yaklaşık üç milyondan fazla Suriyelinin varlığı en büyük etkidir. Gelen mülteci/sığınmacıların çok önemli bir kısmını -yaklaşık 1,5 milyon- eğitim çağına gelmiş ya da eğitim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların topluma olumlu yönde entegrasyonunu sağlamanın ve toplumsal statü kazanmalarının en etkili yolu ise eğitimidir. Bu çalışma Türk eğitim sisteminde göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması

ve çokkültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi yönündeki çabalara araştırma katkısı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Konunun mülteci/ sığınmacı çocukların eğitimi açısından ele alınması Suriyelilerin toplu göçüyle güncellik kazanması bakımından yenidir ve literatürdeki bu boşluğu tamamlaması bakımından önemlidir.

Çalışma Ankara'nın Polatlı ilçesinde yürütülmüştür. Polatlı Ankara'ya en yakın ilçedir. Ankara'ya yakınlık göçmenlerin, sığınmacıların Polatlı'yı tercih etmelerinin birincil nedenlerindendir. Göçmenlerin, Sığınmacıların Polatlı'yı tercih etmesinin sebeplerinden biri de akrabalık ilişkileri vasıtasıyla ortaya çıkan zincirleme göçtür. Mevsimlik tarım işçilerinin de yoğun olarak yaşadığı bir bölge olması Polatlı'nın tercih edilmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda çalışmanın yürütüldüğü Ankara'nın Polatlı ilçesinde yaşayan yabancı uyruklu sayısı göz önüne alındığında ve her geçen gün bu sayının artacağı hesaba katıldığında çokkültürlü eğitim Polatlı için de önem taşımaktadır. Çokkültürlü eğitim ortamının sağlanması, yabancı uyruklu sayısının giderek arttığı Polatlı'da çokkültürlülüğün, toplumu zenginleştirici bir unsur olarak ilçenin gelişim potansiyelinin de ortaya çıkarılması açısından da önemlidir. Böylece çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, topluma kazandırılmaları ve kendi gelecekleri için toplumsal hareketliliğin sağlanması mümkün olabilecektir.

1.4. Varsayımlar

- Göçmen/ sığınmacı/ mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonunda dil, etnik köken, kültürel farklılıklar açısından eğitim sürecinde uyum problemleri yaşadıkları varsayılmaktadır.

- Göçmen/ sığınmacı/ mülteci çocukların en temel hak olan eğitim hakkından yararlanabilmesinin önü açılmasına rağmen, vatandaş olmamalarından ötürü eğitim sürecinde devam/ devamsızlıklarının düzenli takip edilemediği, okullarda eğitim almaları gerekirken dışarıda çalıştırıldıkları ya da daha da kötüsü dışarı da suç işlemeye eğilimli hale geldikleri varsayılmaktadır.

- Göçmen/ sığınmacı/ mülteci çocukların eğitime uyum sürecinde öğretmen ve idarecilerin de bu çocuklarla birlikte eğitimi yürütecek, onları okula ve sınıfa uyumlu hale getirecek mesleki yeterlilikleri olmadığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrenci sayısının artmasıyla çokkültürlüleşen okullardaki eğitim üzerine Ankara'nın Polatlı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi olan yönetici, öğretmen, yabancı uyruklu öğrenciler ve aileler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Çok kültürlü eğitim: Farklı sosyal-sınıf, ırk, etnik, din, cinsiyet vb. gruplardan gelen öğrencilerin hiçbir ayrım gözetmeksizin eşit eğitim imkânlarına sahip olmaları için müfredatın ve eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik bir eğitimsel reform hareketidir.

Mülteci: Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri vb. sebeplerden ötürü zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da yaşadığı korkudan dolayı yararlanmak istemeyen ve sahip olduğu korkudan ülkesine dönmek istemeyen yabancıya gittiği ülkede verilen statüdür.

Sığınmacı: Mülteci olarak uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmi olarak tanınmamış olsa bile ülkelerine zorla geri gönderilemeyen ve haklarının korunması gereken kişilerdir.

Göçmen: Hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek (daha iyi bir yaşam standardına kavuşabilmek) hem de kendileri veya ailelerinin gelecekte beklenenlerini arttırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye kendi istekleri ile düzenli veya düzensiz yollarla göç eden kişiler ve/veya aile fertleridir.

Geçici Koruma: Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak Türkiye sınırlarına gelen veya Türkiye sınırlarını geçen ve herhangi bir statüye yerleştirilemeyen (mülteci veya sığınmacı) yabancılara sağlanan korumadır.



2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde toplumların nasıl giderek daha yüksek düzeyde heterojenleştiği ve çokkültürlü hale geldiği üzerinde durulmuş, bunun yanında sığınmacı akınları ile gelişen Türkiye'deki çokkültürlülük ele alınmıştır. Bu süreçte çokkültürlülüğün tanımından yola çıkılarak, çokkültürlülüğü doğuran sebepler, çokkültürlülük kuramlarının gelişiminden bahsedilmiştir.

2.1. Dünyadaki Çokkültürlülük ve Kültürel Çeşitlilik Hali

Dünya üzerinde yaşayan toplumların çoğu geçmişte ulus devlet olgusunun sonucu olarak kültürel homojenliği savunsa da artık günümüz toplumları bünyesinde kültürel çeşitliliği barındıran, farklılıklara yer veren bir dönüşümden geçmektedir. II. Dünya Savaşı ile birlikte özellikle Batı Avrupa da yaşanan ve iletişim, ulaşım ağlarını genişleten, sınırları ortadan kaldıran, uluslararası göçlere imkân tanıyan dönüşüm süreci günümüz toplumlarını geçmişteki homojenliğinden uzaklaştırarak kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu toplumlar haline getirmiştir (Göktuna Yaylacı, 2017: 345-351).

II. Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde bütün devletlerin, Eski Yunan'dan bu yana söz konusu olan homojen bir devlet olma amacı doğrultusunda politikalar geliştirdiği söylenebilir. Bu homojen yapı devletlerin istikrarı için ideal kabul edilmiştir. Homojen yapıyı oluşturmak ya da korumak adına farklı kültürel topluluklar ya sürgün edilmiş (hatta soykırıma uğramış) ya fiziksel, ekonomik ve siyasi tecride uğramış ya da baskın kültürde asimile olmaya zorlanmıştır (Kymlicka, 2015: 28). Oysa tarih boyunca en eski insan toplulukları bile çok-etniklilik özelliği sergilemiştir. Neredeyse hiçbir toplum saf bir millet olma özelliği taşımamaktadır. Toplumların çeşitlenmesi, farklılaşması bugün neredeyse bütün toplumlara çoğulcu bir kimlik kazandırmıştır. Özellikle II. Dünya savaşı sonrasında yaşanan gelişmelerle ulaşım ve iletişim ağları zenginleşmiş, insan hareketlilikleri coğrafi ve siyasal sınırları aşan bir nitelik kazanmıştır (Göktuna Yaylacı, 2017: 348).

İnsan hareketlilikleri eğer iletişim veya ticaret maksadıyla yapılmamışsa, bu hareketliliğin en önemli sebebi göçtür. Bir yerleşim bölgesindeki nüfusta meydana gelen hareketlilik o ülkenin ya göç almasını ya da göç vermesinin göstergelerinden biridir. Dünyadaki nüfus dalgalanmalarına bakıldığında göç rakamlarının küresel ölçekte bütün dünyayı, insanları ve toplumları etkileyecek boyutlara ulaştığı görülmektedir. Küreselleşmenin de etkisiyle çok büyük bir ivme kazanan göçlerle insanlar birden fazla yerde yaşayabilmekte, birden fazla yerde ve kültürde yer alarak çokkültürlü, çok-kimlikli toplumların oluşmasına yol açmaktadır. Bu bakımdan küreselleşmeyle birlikte artan insan hareketliliği günümüzde hiçbir devletin homojen bir ulus olmasına imkân tanımamaktadır (Adıgüzel, 2018: 9-19).

Göç, esasen insanlık tarihi kadar eski bir hareketliliklerdir. İnsanlık tarihiyle birlikte sürekli hız kazanmıştır. Bugün her şey yer değiştirebilmektedir. Özellikle insanlar artık ulusal sınırlar dışına da çıkmıştır. Uluslararası boyuta ulaşan göçlerde daha iyi ekonomik fırsatlara ulaşabilmek için olabildiği gibi, ekolojik nedenler, devlet baskısı ya da savaş gibi zorunlu koşullarda etkili olmuştur. Bu bağlamda göç, sosyal, ekonomik, kültürel, politik değişimler

sonucunda ortaya çıkan mekânsal bir dönüşüm, yer değiştirme ve insan hareketliliğidir (Tümtaş ve Ergun, 2016: 1347). Dünyadaki ikili yapı bu göçlere yol açmaktadır. Bir başka ifadeyle göç zorunlu nedenlerden kaynaklı olabildiği gibi gelişmemiş ülkelere gelişmiş ülkelere doğru daha iyi fırsatlara ulaşma hedefiyle bireysel tercihlerden de kaynaklı olabiliyor. Dünyanın kuzey/güney, doğu/batı ülkeleri arasında her açıdan gelir düzeyi, sağlık, güvenlik, eğitim vb. açılardan büyük farklılıklar vardır. Bu bakımdan bu farklılıkları gidermeye yönelik insan hareketliliği doğudan batıya, güneyden kuzeye yönelen göçü sürekli kılmıştır (Ekici ve Tuncel, 2015: 13-14).

Kaynak ülke ve bölgedeki istikrarsızlığa yol açan politikalar, iç savaşlar ve çatışmalar, uluslararası ekonomik farklılıklar nedeniyle insanların maddi-manevi beklentilerini karşılayabilmek için uluslararası göçlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu göçlerle bir yandan çağdaş siyasal ve toplumsal değerler yeniden sorgulanırken, diğer yandan güvenlik, refah, demokrasi, insan hakları, adalet gibi alanlarda kendini gösteren düzensizlikler dengelenmeye çalışılmaktadır. Çünkü artan uluslararası göçlerin sonucunda “ulusal sınırların kayganlığı” (shifting boundaries) kavramı önem kazanmıştır (Abadan-Unat, 2011: 271; Adıgüzel, 2018: 95; Ihlamur- Öner, 2016: 579).

Küreselleşme sonucunda insanlığın yerleşik düzenden göçebe düzene geri döndüğü 21. yy’da ulus aşırılaşan konuların başında göç hareketleri gelmektedir. Göç alan toplumlarda kültürel farklılıkların doğmasıyla birlikte uyum sorunları, iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yollarının aranması öncelikli hale gelmektedir. Uluslararası boyutta gerçekleşen göçlerle beraber birlikte yaşama yollarının aranması, farklılıklarla baş edebilme becerilerinin geliştirilmesi ve iletişim problemlerinin aşılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi bütün toplumlar için neredeyse zorunlu bir şarta dönüşmüştür (Bostancı, 2017: 206). Çünkü göçle şekillenen toplumların hepsinin ortak özelliği ne tür göç almış olurlarsa olsunlar toplum yapısında değişimin ortaya çıkmasıdır. Göçle birlikte demografik, kültürel ve sosyo-ekonomik yapılarda değişim yaşanmaktadır. Çünkü göçle birlikte birey sadece mekânsal bir değişim yaşamamakta aynı zamanda sahip olduğu bütün kültürel unsurları ve kültürel geçmişini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda sosyal yapının bütün basamaklarında etkili bir değişim ve uyum sürecinin başlaması kaçınılmazdır (Adıgüzel, 2018: 1-3; Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015: 62; Tümtaş ve Ergun, 2016: 1352).

Modern dünyada meydana gelen göçlerle birlikte giderek uluslararasılık kazanan ‘göç’ artık toplumsal dönüşümü sağlayan bir güçtür. Toplumda meydana gelen sosyal ve kültürel

değişmelerin ve gelişmelerin bir parçasıdır. Başka bir deyişle toplumda meydana gelen kültürel değişimin hem nedeni hem sonucudur. Kültürel farklılıklardan doğan anlaşmazlıklar bazen göçe sebep olurken, bazen de göç sonucu kültürel farklılıklar bir araya gelerek kültürel çeşitlilik oluşturmaktadır. 21. yüzyıl, bütün insanlığın en son teknolojiyle bulunduğu bir çağda olmasına rağmen, birlikte yaşamının zorluklarıyla en çok karşılaşılan ve sorunlu olarak kendi yurdunu terk etmek zorunda kalanların sayısının en yüksek düzeyde olduğu çağdayız. Yaşanan savaşlar, iç çatışmalar, işsizlik, yoksulluk, gelir dağılımındaki adaletsizlik, doğal afetler, açlık, kuraklık, gibi nedenlerle insanlar göçe zorunlu hale gelmiştir (Adıgüzel, 2018: 11; 103-104).

2.1.1. Dünya ve Türkiye’deki göçlere tarihsel bir bakış

Dünyayı şekillendiren göç süreci Castles ve Miller’a göre (2008: 70-100) beşe ayrılmaktadır:

- 1)17.yy’dan 19.yy’a kadar olan sömürge göçleri
- 2)Sanayileşme bağlantılı emek göçü (1850-1920)
- 3)1945 öncesi uluslararası göç
- 4)1945 sonrası çok gelişmiş ülkelere göç (küresel göç)
- 5)Uluslararası göçün küreselleşmesi.

Göçler insanlık tarihi kadar eski bir süreçtir. İnsanların köleleştirilmesi, geçmişte yapılan fetihler sonucu ortaya çıkan emek göçünün o yıllardaki adıdır. Bu süreç insanlık tarihi ilerledikçe farklı isimlerle hep süregelmiştir. Bu süreçte Kuzey ve Güney Amerika’nın köle ekonomisi, Amerika- Asya ve Afrika üçlüsünün sözleşmeli sömürgeciliği, 19. ve 20. yy’ın Güney Afrikalı maden işçileri, 1945 öncesi Almanya ve Fransa’nın yabancı işçileri, 1945 sonrası Avrupa’nın misafir işçileri ve günümüzde yasadışı işçiler olarak adlandırılmıştır (Castles ve Miller, 2008: 69-92).

Göç süreci ülkeler bazında incelediğinde, bu süreçlerden birincisi 17. yy’dan Birinci Dünya Savaşı sonuna kadar Avrupa devletlerinin emperyal güç olarak ortaya çıkışlarıdır. Bu dönem İngiltere, Hollanda, Portekiz, Fransa ve İspanya’nın ülkelerindeki fazla nüfusu kolonileşmek için kullandığı süreci kapsamaktadır. İkincisi, Avrupa ülkelerinin Afrikalıları köleleştirip yeni kolonilere götürdükleri dönemdir. Üçüncüsü, Birinci Dünya Savaşı sonrası imparatorlukların dağılmasıyla meydana gelmiştir. Dördüncüsü, 1960’larda sömürge

devletlerin bağımsızlıklarını kazandığı bir dönemken, beşincisi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İkinci Sanayi Devrimiyle ortaya çıkan büyük işçi göçleri dönemidir (Castles ve Miller, 2008: 70-91; Çingir ve Erdağ, 2017: 519).

Kısaca, bu büyük insan hareketliliği üç dönem altında toparlanabilir (Adıgüzel, 2018: 95-101):

- 1) Birinci Dünya Savaşına Kadar Olan Dönem: Üç yüzyıl kadar süren bu göç dalgasında bir yanda milyonlarca Avrupalı emperyalist düşüncelerle diğer kıtalara yönelirken, diğer taraftan sömürdükleri ülkelerdeki milyonlarcasını Kuzey ve Güney Amerika'ya taşımışlardır. Böylelikle gittikleri Kanada, Birleşik Amerika, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkelerdeki yerlileri azınlığa dönüştürerek köklü değişiklikler meydana getirmişlerdir.
- 2) İki Dünya Savaşı Arası Dönem: Birinci Dünya savaşının bitmesiyle imparatorlukların çöküşü yeni ulus devletlerin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu ulus devletleşme nüfusun homojenliğine dayandığı için savaş sonrasında çizilen yeni sınırlarla bazı milletler diğer ülkelerin sınırında kalmıştır. Bunun bir engel oluşturmaması için o dönem artan milliyetçilik akımının da etkisiyle nüfus mübadeleleri yapılmıştır ya da insanlar göçe zorlanmıştır. Osmanlı Devletinin Balkanlarda toprak kaybetmesi sonucu Anadolu'ya yönelen Türk ve Müslüman göçleri; 1920'lerde sığınmacı durumuna düşen Yunan, Polonyalı, Macar, Bulgar, Sırp ve Yahudi göçleri; İç savaştan kaçan Beyaz Rusları; Hitler'in zulmünden kaçan Yahudilerin göçleri bu dönemde gerçekleşmiştir.
- 3) İkinci Dünya Savaşı Sonrası Dönem: Bu dönemde sömürgecilik sonrasında yapılan göçler, artan işgücü göçleri ve soğuk savaş sonrası yaşanan göçler gerçekleşmiştir.

Başka bir ifadeyle, 1850-1914 arası dönem Avrupa ve Kuzey Amerika'da sanayileşmenin de etkisiyle kitlesel göçlerin görüldüğü dönemdir. 1914 sonrası göçler bir durgunlaşma dönemine girse de insan hareketliliği ekonomik kaygılarla birlikte 1945 sonrasında beklenmeyen bir hızla tüm dünyaya yayılmıştır.

1945'den itibaren başlayan uluslararası göçler hiç tamamlanmamıştır. Bu artan göç hareketliliğinde üretim-dağıtım ve yatırımın uluslararasılaşmasının yanı sıra dekolonizasyon, ekonomik gelişme, sürekli işgücü talebi, Avrupa Birliğinin genişlemesi, neoliberal ekonomi politikaları etkili olmuştur. Soğuk savaşın bitimi ve Sovyet bloğunun çökmesi küresel yeniden yapılanmaya farklı boyutlar katmıştır. Ve göçlerdeki en önemli unsur ekonomik kaynaklı olmuştur. İşgücü göçü özellikle 1945-73 yılları arasında önem kazanmıştır. Bunu takip eden

yıllarda aile birleşimleri, mültecilik ve sığınmacılık hareketleri giderek artmıştır. 1980'lerin ortalarından günümüze yeniden artan işgücü göçü düzensiz göçlere yol açmıştır. Bu durum hem göç alan hem göç veren ülkelerin ekonomisinde önemli farklar yaratmaya başlamıştır. Ve bu ekonomik etkinin yanı sıra artık demografik ve sosyal yapılarda değişime, politik kurumları etkilemeye ve kültürleri yeniden şekillendirmeye kadar uzanmıştır (Castles ve Miller, 2014: 123).

2.1.2. Kültürel çeşitliliğe verilen tepkiler

1990'lı yıllarla birlikte kültürel çeşitlilik ve yönetimi giderek önem kazanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen politikalar ise geçmişten günümüze ayrımcı, asimilasyoncu ve çokkültürcü modeller olarak şekillenmiştir (Kabakuşak, 2018: 105). Günümüz uluslarının sahip olduğu süper-çeşitlilikle birlikte ortaya çıkan entegrasyon modelleri değişen sosyo-ekonomik statüleri, ayrımcılığa maruz kalma, dilsel değişiklikler, farklı kültürden/ milletten bir yabancıyla evlenme gibi asimilasyon süreçlerini ortaya koymuştur. Birçok yer ve zamanda, etnik azınlıklar ve göçmenler bu süreçlerden geçmişlerdir. Bu süreçler süper çeşitliliğin fark edilmesini geciktirmiştir. Ancak zaman ilerledikçe asimilasyoncu politikaların yetersizliği, farklılıkların giderek artmasıyla, farklılıkların tanınma talebiyle birlikte farklılıklar üzerinde daha fazla çalışılması gerekliliğini yaratmıştır (Vertovec, 2007: 1044). Böylece içinde yaşadıkları toplumlarda etnik, kültürel ve dinsel kimliklerini unutmak yerine, bu kimlikleriyle birlikte var olmak isteyen bireylerin sayısındaki artışın da çok önemli etkisi vardır. Giderek farklı kimliklerin güçlenmesiyle birlikte de 1960'lı yıllardan itibaren çokkültürcülük modeli önem kazanmıştır (Kaya, 2014: 13).

Sömürgecilikten demokratik düzene geçildikçe, iletişim, ulaşım ve dolaşım ağlarının gelişmesiyle, küreselleşmenin ve insan hareketliliklerinin dünyanın her yerine yayılmasıyla beraber asimilasyoncu politikalar yerini tanınma taleplerine çözüm sunan politik anlayışlara bırakmıştır (Taylor, 2014: 28; 56; Doytcheva, 2016: 9). Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası dönemde azınlıklara yönelik daha farklı politikalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. 1970'lere kadar insan hakları düzleminde bu ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır. Farklı kültürel topluluklara örgütlenme, düşünce ve inanç özgürlüğü sağlanması ile kendi kültürel toplulukları içinde bir korunma sağlanacağı ve böylece bu topluluklara daha fazla hak tanınmasına gerek kalmayacağı düşüncesinden hareket edilmiştir. Ancak, farklı kültürel toplulukları sadece insan hakları kategorisinde değerlendirmenin yeterli olmadığını fark eden toplumlarda farklı çözüm yolları aranmaya başlamıştır. Çözüm olarak çokkültürcülük düşüncesi ortaya çıkmıştır

(Kymlicka, 2015: 29-31). Terim olarak çokkültürlülük geçmişte farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Farklı milliyetlerden oluşan imparatorluklar, sömürge toplumları, ırk ayrımına dayanan rejimler de aslında farklı kültürlerin dilini, dinini, ırkını tanıyan entegrasyon politikaları uygulamıştır. Ancak bu dönemlerde uygulanan politikalar demokrasiden önce ya da demokratik değildi. Bu bakımdan çokkültürlülük politikaları demokrasiyle beraber gelişmiş, demokratik toplumlara yayılmıştır (Doytcheva, 2016: 17).

Yaklaşık elli yıldan beri demokrasinin hâkim olduğu ülkelerin tamamında kültürel farklılıkların tanınmasına yönelik az ya da çok değişimler, gelişmeler yaşanmıştır. Bu değişimlerde Kanada ve Avustralya'daki gelişmelerin, o ülkelerin deneyimlerinin önemli etkisi olmuştur. Kısaca çokkültürlülük kavramı olarak bir toplumu meydana getiren farklı kültürlerin tanınmasına dönük çalışmaların adı olarak görülmüştür (Doytcheva, 2016: 61).

Siyasi olarak da farklılıkların kabul edilmesiyle başlayan ve bununla beraber özellikle göçmenlerin geldikleri kültüre bir yandan uyum sağlarken bir yandan da kendi kültürlerini korumalarına fırsat tanıyan bir anlayış olarak çokkültürlülük ortaya çıkmıştır (Moodod, 2014: 16). Çokkültürcülük düşüncesi 1970'lerde göç alan Avustralya ve Kanada hükümetlerinin ülkelerinde yaşayan farklı toplumların kültürel farklılıklarını tanınması ve buna dönük politikaları teşvik etmesiyle başlamış ve sonrasında demokratikleşmiş ve/veya demokratikleşmekte olan ülkelere yayılma göstermiştir (Doytcheva, 2016: 12). İçinde yaşayan toplumsal/ kültürel çeşitliliğin farkında olmaya başlayan bir diğer ülke İngiltere olmuştur. 17.yy'dan itibaren Hindistan, Afrika ve Uzak Doğu ülkelerinden aldığı geniş ölçekli göç dalgalarının bu durum üzerinde etkisi büyüktür. II. Dünya Savaşı sonrasında artan göçlerle birlikte İngiltere göçmenlerin baskın topluma uyum ve entegrasyonuna yönelik kamusal, dilsel, dinsel pek çok alanda tanınmalarına yönelik etnik azınlıklar politikasını yürürlüğe koymuştur (Karadeniz ve Onur, 2015: 111-112).

Azınlıkların, etnik grupların ve göçmenlerin taleplerine karşılık devletlerin ya da ülkelerin verdiği tepkiler ya da cevaplar doğrultusunda çokkültürlülük politikaları şekillenmiştir. Ancak günümüzde geçmişten gelen asimilasyoncu uygulamalar yerine karşılıklı etkileşim ve uyuma dayanan uygulamalar daha çok gündeme gelmektedir. Özellikle geçmişte Batılı ülkelerin uyguladığı 'erime potası', 'Anglosakson uyum modeli' yerlerini karşılıklı etkileşime, tolerans görmeye/göstermeye ve uyuma bırakmıştır. Böylece karşılıklı etkileşim, tolerans ve uyum ve farklı kültürlerin özgün yapıları, kültürel görelilik düşüncelerinin yarattığı olumlu değişimle asimilasyoncu uygulamaların yetersizliği ortaya çıkmıştır. Bu durumun

kabulü özellikle Batılı ülkelerin toplumsal ve siyasal dönüşümünde çok kültürlülüğe geçişin kaynağı olmuştur (Yanık, 2013: 14-15). Bu durum bireylerin öz kimliklerinin ve kültürlerinin değerli olduğu, saygın olduğu anlayışıyla pekişmiştir. Bu anlayışla artan tanınma ve kimlik talepleri, eşit tanı(n)ma, kimlik kavramları ve taleplerinin artık her yerde geçerlilik kazanmasını sağlamıştır (Taylor, 2014: 28; 56; Doytcheva, 2016: 9).

2.2. Çokkültürcülük ve Çokkültürlülük

Bir toplumun çokkültürlü sayılabilmesi için en az iki veya ikiden daha çok kültürel çeşitliliğe sahip topluluklardan oluşması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle çokkültürlülük birbirinden farklı kültürel çoğulculuk biçimleridir. Bir toplumun çokkültürlülüğe dönük sergileyeceği iki tutum vardır: çokkültürlülüğü desteklemek ya da asimile etmek. Toplumun farklı kültürlere, değerlere sahip çıktığı toplum çokkültürcüdür. Çokkültürlü terimi bir toplumda birden fazla farklı kültürel topluluğun varlığına işaret ederken, çokkültürcülük bu durumun benimsendiği tavidir (Parekh, 2002: 7, Kymlicka, 2015: 39). Taylor da çokkültürlülüğü bir toplumun çokkültürlü olması durumunu ifade ederken, çokkültürcülüğün bu toplumun sergilediği bir tavır, tanınma politikası olduğunu vurgulamıştır. Başka bir ifadeyle çokkültürcülük daha çok politik uygulamalara karşılık gelmiştir. Moodod da çokkültürcülüğü ulus devlet öncesine kadar uzanan çokkültürlü olma halinden doğan ortak mevcudiyet fikrinin, yani farklı etnik ve dini toplulukların bir arada yaşamasına dayanan demokratik bir siyaset felsefesi olarak ifade etmiştir. Bir bakıma Taylor'ın siyasi yaklaşımıyla Parekh'in felsefi bakışının bir uzantısı olarak da görülebilir (Taylor, 2014: 9; Moodod, 2014: 169).

Bütün yaklaşımlar incelendiğinde, çokkültürcülüğün bir toplumda siyasal olarak da çokkültürlülük politikasının uygulanmasını ifade ettiği söylenebilir. Söz konusu siyaseti/felsefeyi tanımlamak için çokkültürcülük terimi ABD' de kullanılmaya başlanmıştır. Bu siyaset insan hakları, eşit yurttaşlık gibi düşüncelerin dile getirilmeye başlandığı bir dönemde, toplumda yaşayan bireyleri olduğu gibi kabul etmek, toplumun kültürel değerlerine sahip çıkmasına imkân vermek, kültürel mirasına saygı duymak ve bunun kamusal alanda tanınmasını sağlayıcı politikaların uygulanmasına dönük olarak verilen mücadelenin adıdır (Modood, 2014: 14).

Doytcheva, ilk olarak 1941 yılında “çokkültürlü” kelimesinin bir sıfat olarak bağımsız bireylere sahip, önyargısız ve kozmopolit bireylerinden oluşan birçok kültürlü olma durumu olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Çokkültürlülüğün demokratik bir anlam kazanmasını ise, çokkültürlü bir toplumda sadece farklılıkların kabul görmediği, aynı zamanda toplumun

kamusal alanında ve siyasi kurumlarınca da çokkültürlülüğün onaylanması ve temsiline dayanan siyasi bir programa dönüşmesi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle, çokkültürcülük somut bir ideolojidir, giderek heterojenleşen dünyada, artık kesin sınırların kalmadığı bir dünya üzerinde neredeyse bütün ülkelerde kendisine uygulama alanı bulmuştur. Çünkü toplumsal ve siyasal gerçekliklere dayanmaktadır. Çokkültürcülük eşitlik, saygı, bütünleşme, intibak gibi bütün toplumun bireyleri için geçerli olacak, farklılıkları olduğu gibi kabul edecek bir anlayış geliştirmek üzerine yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Modood, 2014: 168-169). Bu çalışmaların amacı, bireyi toplum içinde farklı kılan tarafı olduğu gibi kabul ederek bireyin kendine özgü kimliğiyle, kültürüyle toplum içinde görünür kılınmasıdır (Taylor, 2014: 59).

Çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmalarda farklı kültürlerle sahip bireylerin nasıl ortak bir toplum kimliği oluşturacağı, farklı kültürlerin birbirleriyle nasıl iletişim kuracağı, farklı kültürlerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve nasıl tanımlanmak istedikleri üzerinde durulmaktadır. Habermas'a göre demokratik bir toplum bu sorulara verdiği cevaplarla anayasal çözümler üretebilmektedir ve ancak bu şekilde uygulanan demokrasilerin insanların eşit hak arayışlarına sınıf, ırk, etnik köken, ulus ayrımcılığı gözetmeden cevap verebileceğini vurgulamıştır (Taylor, 2014: 15-18).

Kültürel unsurlar sürekli değişim içindedir. Kültürel değerler bazen değişme direnirken, bazıları da zamanla toplumsal değişime ayak uydurur. Benzer biçimde insanların kimliği de toplulukların karşılıklı etkileşimine bağlı olarak değişim göstermektedir (Taylor, 2014: 29). Göç alan toplumlarda bu değişimler daha belirgindir. Göçmenlerin kültürleriyle yaşadıkları toplumun kültürü karşılıklı etkileşime girerken, zamanla bazı değerler değiş tokuş edilerek harmanlanmaktadır. Böylece farklı kültürlerin bir araya gelerek zenginleşmesi hedeflenmiştir. Bu durum çokkültürlülük politikalarının özünü oluşturmaktadır (Doytcheva, 2016: 119).

Heterojen bir toplumda bütünleşme karmaşık bir süreçtir. Her toplumda, hatta her grupta farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bu durumda farklılıkların bütünleşmesi monotip değil çokludur. Çokluğun belirleyici unsurları arasında gruplar/farklılıklar, ırkı, dini vb. farklı kültürler/ topluluklar, farklı grupların öncelikleri sayılmaktadır. Bütün bu unsurları taşıyan bir toplumda bütünleşme bütün toplumlarda farklı bir şekilde gerçekleşmiştir. Hepsinde çoğulluk mevcuttur. Ve çoğulluğu oluşturan parçaların hem kendi sesini duyurmaya hem de toplumsal yapıya entegre olarak toplumun sesi olmaya ihtiyacı vardır. Buradan hareketle şunu

söyleyebiliriz, çokkültürcülük demokratik ve demokratikleşmekte olan ülkelerde bu ihtiyaca yönelik verilen siyasi mücadeleyi ifade etmektedir (Modood, 2014: 162-173).

Çokkültürlülük kavramının felsefi köklerine bakıldığında Rawls'ın Adalet teorisi gündeme gelmektedir. 1971 de John Rawls'ın Adalet teorisi isimli kitabından hareketle eşitlik ve toplumsal adaletin günümüzdeki karşılığını bulma çabaları çokkültürlülük anlayışıyla örtüşmektedir. Rawls'ın teorisinden ortaya çıkan tartışmalarda bir yanda herkesin eşit olduğu anlayışına vurgu yapılırken diğer yanda kültürel farklılıkların her zaman varlığını sürdüreceği ifade edilmiştir. Bu ikisi de Rawls'ın adil bir toplum için öne sürdüğü iki prensibe işaret etmektedir. Birincisi herkese aynı hak ve özgürlüklerin tanınmasını gerektirirken, ikincisi herkese farklılıklarına rağmen fırsat eşitliği tanınmasına dayanmaktadır. Devletin herkese karşı tarafsızlığı ve adil olması ve devlet tarafından kişilerin ortak yaşamlarında/ kamusal hayatta kültürel farklılıkları yüzünden zarar görmemesinin garanti altına alınması olarak karşımıza çıkmaktadır (Doytcheva, 2016: 43-46).

2.2.1. Çokkültürcülük kavramının doğduğu ülkeler

Çokkültürlü olduğunu kabul eden ve bunu devlet politikalarında da uygulayan üç başat ülke: ABD, Kanada ve Avustralya'dır.

1970'lere kadar bir toplumun çokkültürlü olma durumu yaygın olsa bile bu duruma gösterilen tavır, siyasi yaklaşım farklı olmuştur. Ülkede yaşayan farklı topluluklardan kendilerine ait geçmişi, kültürü tamamen bırakıp içinde yaşadıkları ana toplumun değerlerini, kültürünü hatta geçmişini özümsemeleri beklenmiştir. 19.yy sonları 20. yy başlarına hâkim olan bu yaklaşım asimilasyondur. Bu anlayışa "Anglo-uyum " modeli de denilmektedir. Asimilasyoncu yaklaşım ülkedeki istikrarın temeli olarak görülmüş, farklı kültürlerin inkârıyla da geçerlilik kazanmıştır (Kymlicka, 2015: 45). Bu durum, bir anlamda ulus-devlet olma anlayışının getirdiği milliyetçilik anlayışının uygulanmasıdır. Böyle bir toplumda ortak bir kültür ve eğitime tek bir baskın kültürle ulaşılmaktadır. Çoğunluğun kültürü baskın kültür olarak azınlık topluluklarına dayatılmakta ve bu topluluklar kendilerine özgü kültürlerini terk ederek ana topluma asimile olmaktadır (Doytcheva, 2016: 29). 1970'lere kadar ABD, Kanada ve Avustralya üçlüsü Anglo-uyum modelini benimseyerek asimilasyoncu bir politika uygulamışlardır. Bu asimilasyoncu politikanın ABD'deki karşılığı ise Erime Potası'dır. Aslında Erime Potası ile asimilasyon arasında ince bir çizgi vardır. Asimilasyonda farklı olan kültürün baskın kültür lehine dönüşmesi söz konusu iken, Erime Potasında farklı kültürlerin çözülmesinden ziyade baskın kültürde değişiklikler yaratarak yeni bir hale dönüşmesi, yeni

kültür kalıpları yaratması söz konusudur. Ancak nihayetinde her ikisinde de tek kültürcülük hâkimdir (Vatandaş, 2001: 101-116).

1970’lere gelindiğinde ise farklı kültürlere değer veren, farklı kültürlerle bir arada hoşgörüye dayanan birlikte yaşama kültürü benimsenmeye başlamıştır. Bu durum ise zamanla kültürel çoğulculuğun benimsendiği çokkültürlülük fikrini doğup geliştirmiştir (Doytcheva, 2016: 27). Artık çokkültürcü bir toplumda etnik çeşitlilik sergileyen topluluklardan egemen kültüre asimile olmaları beklenmemektedir. Aksine bu topluluklardan kendi kültürel kimliklerini, değerlerini korumaları beklenmektedir. Farklı kültürel toplulukların artık kültürel kimliklerini koruduğu, kültürel kimliklerine saygı gösterildiği bir toplum anlayışı yerleştirilmektedir. Anglo-uyum modelinin terk edilmesiyle etnik toplulukların kültürel miraslarını özellikle evlerinde ve toplulukları içinde korumalarına izin verilmiştir. Aynı zamanda ana kültürde kamusal alanda da azınlık kültürlerin tanınmasına yönelik iyileştirme çalışmaları da yürürlüğe girmektedir. Farklılıkların kabulü, tanınması, korunması, karşılıklı etkileşimi ve yenilikler yaratması şeklinde ilerleyen süreçte asimilasyoncu uygulamalar yerini çokkültürcülük uygulamalarına bırakmıştır (Kymlicka, 2015: 145).

1970’lerden itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde ayrımcılığın önüne geçecek birçok politika hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu politikalara çokkültürcülük politikaları denilmese de zamanla toplum içinde gerçekleştirilen uygulamalarla toplum hayatında, medyada yer bulmuştur. Bu politikalar öncelikle eğitim alanında uygulamaya konulmuş ve okul müfredatlarının değiştirilmiştir. Buna 1987’de Standford üniversitesinin değerlerin ve kültürlerin çoğulluğunu vurgulayan programlara yer vermesi öncülük etmiştir. Bu noktada eğitimin toplumu bütünleştirici ve iyileştirici rolü devreye girmiştir. Böylece farklı kültürel değerlere sahip çocukların ayrımcılığa uğramasının önüne geçilerek yaşadıkları topluma ait hissetmeleri planlanmıştır. Okul pratiklerinin yanı sıra kamusal alanda pozitif ayrımcılık şeklinde görülmüştür. Okul programları etrafında şekillenen bu çokkültürlülük düşüncesiyle Amerika Birleşik Devletleri uyruğu ne olursa olsun kendi topraklarında bir araya getirdiği herkesi uyguladığı politikalarla (hakların eşitliği, eğitimin bedava ve mecburi olması, eğitimde birlik gibi) Amerikalı kimliğinde birleştirmiştir. Böylece Amerikan Birleşik Devletleri ayrımcılığa karşı bakış açısını kökten değiştirmiştir (Doytcheva, 2016: 61-64).

Amerika Birleşik Devletleri’nde görülen bu anlayışın benimsenmesinde halkların bir potada erimesi ve asimilasyon anlayışını birleştiren “birçoktan tek bir” anlayışının bütün halklara uygulanamamasının etkisi büyüktür. “E Pluribus Unum (birçoktan tek bir)”

anlayışıyla başlarda Amerika yasal haklar tanımadan kültürel özelliklerini koruyabilen toplulukların tanınması anlayışını benimsemişti. “E Pluribus Unum” çok çeşitli ırklardan, kültürlerden oluşan Amerikan halkının birlikteliğini sağlayacak inancı ifade etmektedir. Bu bağlamda Amerikan modelinde yaşayan gruplar ulusal dinleri, dilleri, kökenleri farklı olsa dahi kamusal alanda tanınan ve hakları korunan bir siyasi anlayışa sahiptir (Kastaryano, 2000: 68-70). Ancak özellikle Afro-Amerikalılar bu sisteme entegre olamamıştır. Afro-Amerikalıların hak arayışları bütün göçmen grupları da harekete geçirmiştir. Eşitlik ve ayrımcılığa karşı olmaya dayanan Vatandaşlık Hakları Yasası, 1965 tarihli Oy Verme Yasası ve ırkçı uygulamaları kaldıran Göçmenlik Yasasının çıkmasıyla talep edilen haklar daha da artmıştır (Doytcheva, 2016: 32-33). Böylece ABD’de yer alan göçmenlere yönelik her göçmen grubun kendi kültürünü taşımakta, kültürel pratiklerini yerine getirmekte özgür olduğu ancak devletten bunun tanınmasını ya da desteklemesini beklemediği bir anlayış geliştirilmiştir (Taylor, 2014: 33). Bu anlayış, göçmen grupların ABD gibi çokkültürcülük politikasına sahip ülkelerde bireysel haklarına sahip çıkarak kendi kültürel özlerini terk etmeden toplumun bir parçası haline gelmeleri hedeflenmiştir. Taylor’ın da dediği gibi göçmen toplulukların çokkültürlü bir topluma bağlılıkları ancak bu şekilde gerçekleşebilmektedir. Amerika örneğinde olduğu gibi, bütün toplulukları Amerika’da birleştiren ortak değerleri olmamasına rağmen ortak kimlikleridir (Kymlicka, 2015: 312-316).

O dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri İnsan Hakları Yasasını da çıkaran ilk devlet olmasına rağmen, azınlık haklarının tanınmasına daha hazır değildir. Amerika Birleşik Devletleri göçmenlerden oluşan bir devlet olmasına rağmen bir insan hakları bildirgesi ortaya çıkarmakta sınırlı kalmıştır. Bu yüzden çokkültürlülük Amerika’da değil, Kanada da ortaya çıkmıştır. Oradan Avustralya’ya yayılmıştır. Bu iki ülke de Amerika Birleşik Devletleri gibi göçle kurulmuşlardır. Ancak daha genç, milli kuruluş dönemi yaşamamış toplumlar olması çokkültürlülüğün daha kolay yeşermesini sağlamıştır. Oysa üç ülke de 1960’lar sonrasında ırkçılık karşıtı politikalar benimsemiş ve Avrupalı göçmenlerden oluşan ana topluma entegre olacak büyük göçler almıştır (Doytcheva, 2016:33-35).

Çokkültürlülük terimi böylece çokkültürcülüğün kendine daha kolay yayılma fırsatı bulduğu Kanada da ortaya çıkmıştır. Kanada çokkültürlülük teriminin yaygınlaşmasına da öncülük etmiştir. Kanada Sözleşmesi yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bu eğilimin insan hakları sözleşmesi boyutundan bir adım daha ileri taşıyarak ayrım gözetmeksizin bütün renk, ırk, dinden olan herkese eşit muamele gösterilmesinin yolunu açmıştır (Taylor, 2014: 73-74).

Hem çokuluslu hem de çok etnikli olduğunu resmi olarak tanıyan birkaç ülkeden biri olan Kanada bu çerçevede hem iki dilliliğe dayanan çokkültürcülük politikası uygulamakta hem de Aborjinlerin haklarını tanımaktadır (Kymlicka, 2015: 58-59). Kanada'nın çokkültürlülük tarihi 1971 Kanada Çokkültürlülük Yasası'na uzanmaktadır. Ayrıca bu yasanın dışında da Kanada'da insan haklarını korumak için dört temel mekanizma vardır: Kanada Haklar ve Özgürlükler Beyannamesi, Kanada İnsan Hakları Yasası, Kanada İnsan Hakları Komisyonu ve Kanada İnsan Hakları Mevzuatı. Bütün bu mekanizmalarla sağlanmak istenen tüm vatandaşların kimliklerini ve kültürel değerlerini koruyarak, kendi özüne bağlı bir aidiyet duygusu geliştirmeleridir (Canadian Heritage Department). Bu süreçte şu değerler üzerinde durulmaktadır: eşitlik ve hakkaniyet inancı, istişare ve diyalog geliştirme, uzlaşma ve hoşgörünün önemi, çeşitliliğin desteklenmesi, şefkat ve cömertlik, doğal çevreye tutkunluk, özgürlük, barış ve şiddete dayanmayan değişim. Bu değerlerle Kanada'da sosyal birlik adına zemin oluşturulması hedeflenmektedir (Kymlicka, 2015: 311). Kanada bu zemine dayalı çokkültürlü anlayışı hâkim kılmak için şu uygulamalara yer vermiştir: farklı kökenden gelen bireylerin okul, medya, sosyal hizmetler vb. bütün kamusal alanlarda görünür kılınması, iş bulmalarının önü açılması, medya aracılığıyla da göçmenlerin kültürlerinin tanıtılması, geleneklerinin gösterilmesi, göçmen sanatçıların eser vermesinin özendirilmesi, kamu çalışanlarının kültürel farklılıklarla ilgili eğitilmesi, bu konuyla ilgili araştırma ve tartışmaların yapılması, bunun teşvik edilmesine dönük araştırma merkezlerinin açılması, bu konuya yükseköğretim programlarında yer verilmesi ve yayınlar çıkarılması. Bu değerlerin hepsi çokkültürlü bir anlayışı geliştirme araçları arasında sayılmaktadır (Doytcheva, 2016: 39).

İki kurucu unsurlu bir devlet olan Kanada'da 1930'lara hâkim olan sömürgeci anlayış yerine 1946'larda Kanada vatandaşlığı ve uluslararası özerklik tanınmıştır. 1960'lara gelindiğinde ise Kanada Haklar Bildirgesini yayınlamıştır. 1970'lere kadar hükümet ve halk arasında ciddi bir hiyerarşik yapılanma söz konusudur. Hiyerarşik yapılanmanın önüne geçebilmek adına federal hükümet pozitif ayrımcılık programlarını yürürlüğe koymuştur. Ancak uygulama Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kadar yeterli olmamıştır. Bunun üzerine hükümet, 1969 yılında iki dilli olduğunu ilan etmiştir. Irkçılık, ayrımcılık vb.'ne dönük uygulamaları kaldırmış, göçmenlerin haklarını genişletmiştir. Buna rağmen başta Quebec halkı olmak üzere artan milliyetçilik ve özerklik taleplerinin önüne geçememiştir. Bunun üzerine 1971 de çokkültürlülük politikasını hayata geçirmiştir. Amaç Kanada'da yaşayan bütün bireylerde tarih, kültür, ırk, dil ayrımına bakmadan bir Kanadalı kimliği yaratmak ve bütün bireyleri bu kimlikte birleştirmektir. Bütün bireylerin eşit hak, tanınma, saygı ve değer gördüğü

bir çeşitlilik politikası yürütülmüştür. Bütün bunları birleştirdiğimizde Kanada çokkültürlülüğü bütün kademelerde hiyerarşik yapılanmanın terk edilerek herkesi ortak bir Kanada kimliğinde birleştiren bir kültürel farklılıkları tanıma projesi olarak tanımlanabilir (Doytcheva, 2016: 36-38).

Hem ABD hem Kanada aldıkları yoğun göçler sonucu Anglofon ve salt Anglosakson soydan gelenlerin azalmasıyla ırka/soya dayalı devlet politikalarını bırakarak çokkültürcü politikalara yönelmek zorunda kalmıştır. Her iki ülkeye bir yüzyıldan fazladır önce Kuzey Avrupa'dan, sonra Güney ve Doğu Avrupa'dan yoğun olarak göç akımları gerçekleşmiştir. Günümüzde ise Asya ve Afrika kaynaklı göçler devam etmektedir (Kymlicka, 2015: 59).

Kanada ve ABD' den sonra en fazla göç alan ve bunun sonucunda çokkültürlülüğe yer veren ülkelerden biri de Avustralya'dır. Avustralya'nın tarihine bakıldığında göçlerle kurulduğu görülmektedir. 18.yy'da İngiliz ve İrlandalı hükümlüler ile göçmenlerin gelerek kurduğu bir kıta olan Avustralya belli dönemlerde göç alımını engellese de özellikle 1980'lerde çok yoğun göç aldığı için 1980'lerden itibaren etnik çeşitliliği ve kültürel farklılıkları kabullenmiştir. 90'lara gelindiğinde ise ülkedeki Lübnan, Tayvan, Çin, Malezya, Hindistan ve Kore'den gelen vatandaşların sayısı oldukça artmıştır. Yaşanan yoğun göçler sonucunda ise 2000'lerde çokkültürlülük bir politika olarak uygulanmaya başlamıştır. Çokkültürlülüğe geçişte Aborjinlerin bölgesel talepleri ve göçmenlerin dilsel, dinsel ve kültürel talepleri etkili olmuştur. Ancak Avustralya'da uygulanan çokkültürlülük politikaları her zaman ihtiyaç duyulsa da her dönem aynı kararlılıkla uygulanmamıştır. Halen Anglo-Avustralyalıların baskın kültür olması yönünde taleplerden ötürü çokkültürlülük üzerine tartışmalar devam etmektedir. Bu durumda Kanada'da uygulanan çokkültürlülük politikasına dayalı siyasi haklar bakımından eksik kalmaktadır. Buna rağmen eğitimde çok dilli ve çokkültürlü bir yapı hâkim kılınmış, kamusal alanda gerekli düzenlemelere yer verilmiştir. Çokkültürlülük pratiğinin uygulamadaki bütün sınırlılıklarına rağmen kültürel farklılıklara hoşgörü anlayışı toplumun her kesiminde kabul görmüştür (Yanık, 2012: 194-205).

Ulusal kimliğin kapsamının genişletilmesi çokkültürlü anlayışın ön koşullarından biridir. Bu kapsamda tireli kimlikler ve iç çeşitliliğin artırılması, bütün bireylerin sadece eşit haklara sahip olmasıyla kalmayıp topluma aidiyet duygusu geliştirmesinin ve kendi küçük grubuna sadık kalabilmesinin önünü açmaktadır. Bu durum ABD, Kanada, Avustralya gibi yoğun göç alan ülkelerde daha kolay uygulanmaktadır. Ancak bütün dünyada artan hareketlilikler,

çokkültürcülüğün sadece bu ülkelerle sınırlı kalmayacağına da işaret etmektedir (Modood, 2014: 246-247; 278).

Çokkültürlülük teriminin bittiği yönünde, çokkültürcülük karşıtı birçok çalışma bulunmasına rağmen çokkültürlülük bu iklimde en iyi bütünleşme biçimidir. Çünkü ne kadar karşı çıkan olsa da hala çokkültürcülüğün yerini alabilecek bir kavram henüz geliştirilememiştir (Modood, 2014: 242).

2.2.2. Çokkültürlülüğe kuramsal bakış

İnsan ve fikir hareketliliğinin günümüzde giderek arttığı düşünüldüğünde bütün kültürlerin karşılaşma ihtimalinin çok yüksek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan da hiçbir kültür kapalı bir kültür değildir, her bir kültür karşılaştığında biri etkileyen biri etkilenen kültür konumundadır. Zaten insan doğası gereği bir kültürün içine doğar, o kültür tarafından şekillendirilir, kısaca o kültürler iç içedir. Kültürün doğası gereği ise bir toplumda yaşayan birden fazla topluluk, grup ve her bir topluluğun kendisine ait bir kültürü vardır. Bu alt kültürlerin karşılaşması ile kültürlerarası etkileşim de ortaya çıkmakta ve o toplumun kültürünü oluşturmaktadır. Bu bakımdan düşünüldüğünde, aslında her toplum çokkültürlü olma özelliği taşımaktadır. Çünkü aynı zamanda her toplum kendi içinde bir çoğulluğu da barındırmaktadır (Parekh, 2002: 155; 427-430). Bu açıdan kültürel farklılıklarla birlikte yaşayabilme, geçmişten günümüze kadar insanlığın en önemli sorunlarından biri olmuştur.

Bugün artık birçok çokkültürlü toplumda, her topluluk kendi varlığını sürdürmek istemekte, ülkeler/toplumlar bu talebe daha fazla seyirci kalamamaktadır. Artan insan hareketliliği ile birlikte, yaşanan göç akınları sonucunda bütün toplumlar çokkültürlü hale dönüşmektedir. Ülkelerinde yaşayan bu göçmen gruplar geldikleri ülkede diasporal bir yaşam sürmekte ve artık sadece makul ölçülerde kültürlerine sahip çıkmalarına izin verilmesinden de öte kültürlerine değer verilmesini de talep etmektedirler. Herkese eşit haklar verilmesi, eşit oy hakkı, eşit insan hakları gibi, gündeme alınıyorsa bu hakların gündemde olması kadar farklı kimliklerin kültürlerine dönük bir çaba olan bu eşitlikçi yaklaşımla bu kültürlere değer de verilmelidir (Taylor, 2014: 81-88). Moodod'a göre çokkültürlü bir toplumda yaşayan alt kültürlerin tanınma talebinin altında bu kültürlere sahip bireylerin kendi kimlik ve kültürlerine verdikleri değer, yükledikleri anlam yatmaktadır. Sırf bu sebep bile bu talepte bulunmaları için yeterli ön koşuldur (Moodod, 2014: 93-95). Bu bakımdan bugün birçok ülkede içinde yaşayan toplulukların tanınma talebiyle karşılaşmaktadır.

Tanınma talebi insanların hem temel haklarının korunması hem de kendilerine özgü kimliklerinin, kültürlerinin tanınması istemidir. Kamu tarafından eşit vatandaşlar olarak tam tanınma iki saygı biçimi gerektirmektedir: (1) Cins, ırk ya da etnik köken göz önüne alınmaksızın her bireyin eşsiz kimliğine saygı ve (2) kadınları, Asyalı-Amerikalıları, Afrikalı-Amerikalıları, yerli Amerikalıları ve ABD'deki birçok başka grubu da içeren dezavantajlı grupların üyeleri tarafından özellikle değer verilen ya da onlarla ilişkilendirilen etkinliklere, uygulamalara ve dünya görüşlerine saygıdır (Taylor, 2014: 30).

Tanınma talebi ilk olarak kişisel düzeyde, farklı kültürden bireylerin kurdukları ilişkiler, birbirlerinin tanınma talebine hak verme, saygı duyma konusunda gelişmeler yaşanmasını sağlamış ve bu çerçevede tanınma talebi toplum içinde belirginleşmiştir. Taylor (2014: 162) eşit şartlarda eşit haklar tanındığında bütün kültürlerin birbirlerini olduğu gibi kabul edeceğini belirtmektedir. Aksi zaten söz konusu olmayacaktır, çünkü bir kimsenin ya da grubun olduğundan başka görünmesini beklemeye hiç kimsenin ya da yasanın hakkı yoktur. Taylor'ın tanınma kuramında değindiği gibi, insanlar tanınma ile var olurlar ve bu karşılıklı tanınma bir çözüm halidir. İnsanlar ancak tanınma ile yaşadıkları toplumda huzurlu, o toplumun parçası olarak hissedecektir. Taylor'a göre kimlik ve tanınma en insani gerekliliklerdir. İnsanlar sahip oldukları kimliklerle toplumda tanınma isterler. Devlet ise bu farklı kimlikleri tanımalı, farklılıklara saygı ve değer vermeli, eşitlikçi politikalar uygulamalıdır (Doytcheva, 2016: 55-58). Eşit tanınma çokkültürcülük anlayışına sahip demokratik bir toplum yaratılmasında en etkili çözümdür. Aksi takdirde birini dışlamak, aşağılayıcı tavır takınmak bireyi yaşadığı toplumda baskılayacaktır. Kendi kültürüne bağlılığı da çoksa üzerinde hissettiği baskı daha da artacaktır. Kısaca bu baskıyı azaltmanın en etkili yolu çokkültürcülüktür (Taylor, 2014: 57).

Taylor kişinin kimliğinin belirlenmesinde içinde yaşadığı çevrede etrafındaki en yakınlarından en uzağına kadar herkesten göreceği olumlu onayın büyük rol sahibi olduğunu belirtmektedir. Hatta insanların bir yere ait olma hissini evrene ait olma, evrenin değerli bir üyesi olduğuna inanma hissinden gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında Taylor'a göre tanınma talebinin kabul edilme ve ait olma hissini derin, temel, evrensel ve insancıl bir yansıması olarak görülmesi gerekmektedir (Taylor, 2014: 115).

Çok kültürlü bir toplumda ortak bir aidiyet hissi, diyalog kurma ve geliştirme becerisi, karşılıklı saygı ve hoşgörü, çeşitlilik sevgisi, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi gibi duygular bir arada bulunmaktadır. Farklılıklara sahip bireyler, eğer yukarıda bahsettiğimiz duygularla çevrili bir toplum içindelerse doğaları gereği yaşadıkları topluma karşı farklı

duyguları olsa da bu bir arada yaşamalarının önünde bir engel teşkil etmeyecektir. Bunun için yaşadıkları toplumun vatandaşı olmalarından da önemlisi o topluma aidiyet duygusu ile bağlanmalarıdır (Parekh, 2002: 430-437). Çokkültürlü bir toplum olabilmenin ve kalabilmenin temel unsuru bireylerin kendilerini o topluma ait hissetmeleridir. Modood'a (2014: 208, 167) göre, farklı gruplara aidiyet hissini kurlmalarını sağlayıcı haklar ve muafiyetler tanınabilir ancak bu haklar ve muafiyetler o toplumda bütün farklılara aynı şekilde uygulanması halinde, o toplumda ortak bir kültürel birliktelik etkisi yaratmayacaktır. Her grubun öncelikleri farklıdır, toplumla bütünleşme biçimleri farklıdır bu açılarından bütün grupları aynı değerlendirmek çokkültürcülüğü tek bir şablona koymak olacaktır. Uygulama bütün ülkeler de aynı gerçekleşmese de, bütün ülkelerde çokkültürcülük olgusunun ortaya çıkış sebebi ortaktır. Toplumdan ayırıştırılmış, dışlanmış bütün grupların temel ihtiyacı hem bireysel hem de toplumsal bütünleşme adına farklılıklarının, kimliklerinin saygı görmesidir. Taylor'ın yaklaşımına ilişkin yorumunda da, Habermas saygı talebinin altında bireyin bütünlüğünü korumanın yattığının altını çizmektedir. Kendi kültürünü yaşatarak bütünlüğünü koruma arzusu ayrımcılığa uğramış topluluklarda daha belirgindir. Haklar ve muafiyetler doğru bir şekilde uygulanırsa, bu bireyin kimliğini, kültürünü oluşturan köklere bağlı bir yaşam sürmesini sağlayabilecektir. Böylece tanınma politikası bireyin bütünlüğünü korumuş olacaktır (Taylor, 2014: 125-131).

Tüm bunlar göz önüne alındığında bugün kamusal alanda kültürel ve dezavantajlı azınlıkların kültürel çeşitliliğini tanıyıp tanımama ve tanınma politikasının nasıl uygulanacağına dönük yapılan tartışma ya da çalışmalar demokratik ve demokratikleşmekte olan toplumların özellikle siyasi anlamda ortak kaygısıdır. Taylor'ın çoğulculuk kuramında, farklı kültürlere karşı "hoşgörü"nün ötesinde, her farklı kültüre eşit derecede saygıya dayalı bir anlayış geliştirilmesi gerektiğini öne sürer. Çünkü tanınma talebi önemli bir insani gereksinimdir. Eğer bireyin kimliği ve kültürü doğru bir şekilde tanınmazsa bu o kültüre sahip bireylerin yanlış anlaşılmasıyla sonuçlanabilir. Bireyin öz saygısını zedeleyebilir ya da toplumda baskıya uğradıkları, dışlandıkları duygusu yaratabilir (Taylor, 2014). Bunun önüne geçebilmek göçmen gruplar genellikle bir arada aynı semtte yaşayarak, bulundukları bölgede komşuluğa dayalı kapalı topluluklar oluşturmaktadırlar. Toplumsal bir bağ arayışı içinde olan gruplar için kültürleri, kimlikleri bir sığınağa dönüşmektedir (Kastaryano, 2000: 104-111).

Taylor için de çoğulculuk farklı kültürlerin tanı(n)masına dayanmaktadır. Taylor'ın tanınma politikasından yola çıktığımızda bireylerin kimliklerinin oluşumunda içinde doğdukları kültürün belirleyici olduğu vurgusu yapılmaktadır. Kişinin bireysel kimliğinin farklı

kültürel kimliklerle kuracağı diyalogla, karşılıklı etkileşimle dönüşebileceğine, topluluklar halinde vb. şekilde birlikteliğini korumaya çalışan göçmen grupların topluma entegre edilebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda da göçmen grupların toplumda görünürlük kazanması adına etkili bir siyasal sürecin yürütülmesinin çoğulculuk için ön koşul olduğunu belirtmektedir (Taylor, 2014: 12-14; 46-47).

Kültürel çeşitliliğin (çoğulculuk) itici güçlerinden ilki ulusal azınlıklardır. Ulusal azınlıkları aynı ülkede yaşayan belli bir toprak parçasında yoğunlaşmış, ayrı ortak dili, tarihi ve kültürü olan topluluklar oluşturur. İkinci sırada göçler yer almaktadır. Bir ülkeden bir ülkeye büyük sayılarda gönüllü veya zorunlu göç edenlerin göç ettikleri ülkede kendi etnik özelliklerini korumaları sağlanıyorsa o ülke çokkültürcü bir politika uygulamaktadır. Ve o ülke kültürel çoğulculuk gösterir. Bir toplumdaki çokkültürlülüğe gönderme yapan üçüncü unsur ise o toplumdan dışlanmış, dezavantajlı konuma düşürülmüş sakatlar, kadınlar, eşcinseller, ateistler gibi sosyal gruplar oluşturur (Kymlicka, 2015: 41-51; Modood, 2014: 16). Kültürel çeşitliliğin ilk iki kaynağı ulusal azınlıklar ve göçler alandaki teorisyenlerin ortak kabulü iken bazı teorisyenlere göre üçüncü kaynak farklılaşmaktadır. Kültürel çeşitliliği Parekh, dini gruplar; Kymlicka ve Modood sakatlar, kadınlar, yoksullar ve LGBTI gruplar; Kastaryano etnik ve dini topluluklar şeklinde sınıflandırmaktadır.

Çokkültürlü bir toplumda azınlıklar, azınlık hakları, göçmenler çok-etniklilik hakları-düzenleme hakları, dezavantajlı gruplar ise eşitlikçi taleplerde bulunurlar. Hepsinin ortak amacı farklılıklarının kabul görmesi, yaşadıkları toplumla bütünleşmektir. Bütün dünyada çokkültürlülük teriminin yaygınlaşmasındaki etnik canlanışı ortaya çıkaran şey, belli bir gruba kendilerini ait hissedenden insanların yaşadıkları baskın kültürde kabul edilmek, saygı duyulmak ve o toplumun kamusal alanında, politikasında, medyasında, eğitiminde kendi gruplarının da kabul edildiğini görmek istemeleridir. Baskın kültürde yer almak, daha fazla tanınma ve görünürlük istemeleri aslında o toplumdan ayrılmak değil, tersine toplumla bütünleşme çabalarının göstergesidir (Kymlicka, 2015: 128).

Kymlicka, çokkültürlülük mücadelesinin kültürel farklılıkları koruyarak siyasal haklar edinmekten geçtiğini belirtir. Bir başka ifadeyle azınlıklara insan haklarından yola çıkarak daha geniş haklar tanınabileceğini göstermek ister. Kymlicka'ya göre bir toplumda üç tür azınlık vardır. Bunlardan ilki İspanya'daki Katalanlar gibi yerli/milli azınlıklardır. Bunlar daha önce başka topraklarda yaşayan ancak uzun süredir geldikleri toprağa entegre olmuş topluluklardır. İkincisi Almanya'daki Türkler gibi göçle oluşan azınlıklardır. Sonuncusu ise toplumdan

dışlanmış LGBTİ, kadınlar, yoksullar, sakatlar vb. marjinalleşmiş gruplardır. Ve bu üç tür azınlığa göre farklı azınlık hakları tanımlar. Çünkü üçünün de talepleri farklıdır. Birinci grubun beklentileri federal sistemde özerkliğe kadar uzanabilir. İkinci grup kendi isteğiyle anavatanını terk ettiği için özerklik talebinde bulunamaz ancak çoklu etnik haklar olarak adlandırılan haklardan talep etmelidir. Bu haklarla göçmen grupları kendi kimliklerine kültürlerine sahip çıkarak toplumda yer edinebileceklerdir. Anadilin öğretilmesi, kamusal alanda ayrımcılığın önüne geçen uygulamalar, kültürlerine özgü hakların korunması bu haklar kapsamındadır. Son gruba ise özel siyasi temsil hakkı olarak adlandırdığı haklar tanınması gerektiğini vurgular. Kymlicka bu üç tür azınlık haklarına sahip bir çokkültürlü vatandaşlık anlayışı tasarlamıştır (Dotycheva, 2016: 51-54).

Kymlicka'nın çokkültürlülük anlayışında azınlık hakları ve çoketniklilik hakları önemli bir yer tutar. Kymlicka'nın "çok etniklilik hakları" göçmen gruplar üzerinden tanımlanabilir çünkü göçmen grupların topluma tam bir entegrasyonunu ifade eder. Bu çalışmalar kapsamında özellikle göçmen grupların baskın kültürde kendilerini oldukları gibi ifade edebilme, her türlü kamusal ve siyasi alanda tanınmalarına yönelik uygulamalara yer verilmektedir. Kymlicka, bu çalışmaların hedefine ulaşabilmesi için bir taraftan göçmen grupların yaşadıkları toplumun anadilini öğrenmelerinin gerektiğinin üzerinde dururken, diğer taraftan toplumun kurumlarının göçmenlerin etnik-kültürel yapılarını inkâr etmeyen ve benimseyen pratiklere yer vermesinin gerekliliğini de vurgulamıştır (Kymlicka, 2015).

Bir toplum kuruluşundan itibaren içinde hem yerel azınlıkları hem de göçmen grupları/ azınlık grupları barındırır. Bu iki grubun beklentileri farklı olsa da ikisini de kapsayan bir yurttaşlık tasarısı geliştirilmesi önemlidir. Bu tasarının hedefi bütün farklılıkları kapsayan 'ortak iyi 'ye ulaşmaktır. 'Ortak iyi' anlayışı çağdaş demokratik liberal bir toplumun kamusal alanda, siyasal alanda, politikasında bütün farklılıklara eşit mesafede ama bütün farklılıklara yer açmasıyla gerçekleşecektir (Kymlicka, 2015: 292-294).

Modood'un çokkültürcülük anlayışı Kymlicka'nın çokkültürcülük anlayışının bir eleştirisi olarak değerlendirilebilir. Günümüzde Kymlicka'nın çokkültürlü yurttaşlık anlayışı çokkültürlülüğe karşı savların önüne geçmeye yeterli olmasa da bu karşıtlığın asıl nedeni çokkültürlülük değildir ve bu durumun çözümünün de çokkültürcülükte yattığını vurgulamaktadır. Modood, çokkültürcülük anlayışını, farklılığın olumsuz olarak görüldüğü bir ortamdan olumluya dönüştürecek yolları arama olarak tasvir eder. Farklılıkların kişilerin özel hayatıyla sınırlandırılmaması, kamusal alana da yayılması gerekliliğini belirtmektedir. Bir ülke

de yaşayan bireyler sadece devlet kanalıyla ya da yasalarla o ülke de varlık göstermemektedir. Aynı şekilde sendikalarda, derneklerde, gönüllü kuruluşlarda, medyada, basında, ibadethanelerde de yer almaktadırlar. Bu nedenle buralarda da verilecek her türlü mücadele, münazara çokkültürcülük adına farkındalık yaratacak farklılıkları kabul ettirecek kamusal alanlardır (Modood, 2014: 174). Modood, Taylor'ın saygıda ve haysiyette eşitlik anlayışıyla kuvvetlendirdiği bir bütünleşme önermektedir.

Modood (2014), bütünleşmeyi dörde ayırır: asimilasyon, bireyci bütünleşme, çokkültürcülük ve dünya yurttaşlığı. Başka bir ifadeyle çokkültürcülük uygulamasını dünya genelinde tek bir şemsiye altına toplamaya çalışmaktadır. Çokkültürcülüğü, çoğunluğu oluşturan bireylerle azınlığı oluşturan bireylerin kaynaşması, birbirinden bir şeyler öğrenerek, birbirlerine eklenerek ortak bir kimlik, aidiyetle toplumun yeniden inşasına alır ve ekler “insanlar, toplulukların ve ulusların sınırlarını aşip birlik olmakta özgür olmalı ve kendilerini birer dünya yurttaşı olarak görmeliler”. Bununla birlikte Modood dünya yurttaşlığını çokkültürcülükten ayırmaz ve çokkültürcülüğün aslında bu dört bütünleşme modelini kapsayan bir model olduğunu belirtir (Modood, 2014: 214-226; 245). Modood çokkültürcülük kavramında göçle birlikte başlayan insan hakları, eşit yurttaşlık gibi kavramların önem kazandığı tartışmalara, gruplar arasındaki farklılıklara da odaklanan etniklik, kadınlık ve eşcinsellik hakları gibi kavramları da ekleyerek yeni bir boyut kazandırmıştır. Modood' un çokkültürcülüğünde bütün bu kavramlar birleşmiştir. Özünde bu talep bir kimlik talebidir. Olduğu gibi kabul edilmek, geçmiş kültürüne, geleneğine sahip çıkmak ve bunun kamusal alanda kabul görmesi için başlatılan bir mücadele. Bu bakımdan çokkültürlülük mücadelesi gruplar arasında eşitliğin ve gruplar içinde özgürlük ve eşitliğin sağlanması için harcanması gereken çabalar toplamı olarak görülmelidir. Hiçbir grubun öteki gruplar üzerinde tahakküm kurmasına izin verilmediği, aynı zamanda belli bir grubun da kendi üyelerini ezmesine de imkân verilmemesi çabasıdır (Kymlicka, 2015: 322).

Öte yandan Modood, çokkültürcülük anlayışını siyasi çokkültürcülük ile sınırlamakta, Parekh ve Taylor gibi felsefi boyutları dâhil etmeyerek daha kapsamlı bir alana yaymamaktadır. Tanımanın temelde herkese eşit mesafede uygulanmasının, başkalarının hakkını gasp etmemesinin ya da egemen topluluğu yüceltip azınlığı yermemesinin üzerinde durulmaktadır. Aynı şekilde farklılıklardan yana olmak, her zaman farklılıkları onaylamak anlamına gelmemektedir. Söz konusu, farklılıklar onaylansın ya da onaylanmasın bu süreçte üzerinde durulması gereken karşılıklı etkileşim ve iletişimidir. Modood'a (2014: 93-121) göre bireysel ve kültürel farklılıklar tanınmalı, baskın kültürde anlamlandırılmalıdır. Ve çoğulculuğa yer

vermek üzere her açıdan dini, kültürel, toplumsal ve ekonomik her alana yayılan çoklu bir yapıda gerçekleştirilmelidir. Başka bir ifadeyle göç sonrası toplumlarda belirginleşen kimliklerdeki değişkenliği, kültürü tek bir çatı altında tektipleştirmemeli, aynı şekilde hiçbir grup bir diğerine üstün tutulmamalıdır. Gruplardaki değişim, melezleşme hepsinde benzer şekilde gerçekleşmeyebilir. Farklılıklardan doğan çeşitlilik olduğu gibi kabul edilmelidir (Modood, 2014).

Günümüzde bireyler yalnızca fiziksel değil aynı zamanda etnik ve ulusal kimlik unsurlarına da sahiptirler. Taylor'ın (1996)'da vurguladığı üzere kimlikler, diyalojik olarak şekillenmektedir; bu bakımdan kimliklere yöneltilen olumsuz duygularla başa çıkabilmek adına bugün farklı kimlikler taşıyan her bir birey olduğu gibi kabul edilmek için tanınma, saygı duyulma, değer görme talebiyle karşımıza çıkmaktadır. Başka kimliklere bürünmeden olduğu gibi kabul edilmesini sağlayacak seçenekler sunulmasını istenmektedir. Bu bakımdan kamu pratiklerinde kendimize özgü kimliklerimiz, ırkımız, dinimiz, etnik kökenimiz artık göz ardı edilmemekte bu kimliklerimizi kabul edip saygı duyarak ve bunların sorgulanmadan kabul edilmesi yönünde adımlar atılmaktadır. Sağlık, eğitim, din ve vicdan özgürlüğü, konuşma, oy verme hakkı gibi haklar en temel, evrensel haklardır. Bu açıdan vatandaş olarak bireylerin özgürlüğünü ve eşitliğini vurgulayan demokrasilerde bireyin özgüllüğünü tanıyan politikalar, bireylerin kendi kültürlerine verdiği değeri, kültürel öğeleri taşımasının bireyin temel hakkı olduğunu belirten evrenselcilikle de uyumludur (Taylor, 2014: 25-27).

Demokratik anlayışın gelişmesiyle beraber bütün bireylerin bir ve eşit olduğu anlayışı toplumları oluşturan farklı kimliklerin, kültürlerin de eşit olduğu anlayışı önem kazanmıştır. Bu anlayış tüm dünyada farklılıklarımızla eşitiz anlayışına dayanmaktadır. Taylor'ın da dediği gibi bu anlayışın altında “evrensel bir eşitlik ilkesi” yatmaktadır (Doytcheva, 2016: 22).

Yukarıda söz edilen çokkültürlülük politikalarının uygulanabilirliği modernleşme ile birlikte daha da artmıştır. Bir toplumda modernleşme ortak ekonomik, politik pratiklerle, eğitimde ortak bir dil ve ortak bir kültüre bilinciyle gerçekleşmektedir. Modernleşmeyle birlikte ekonominin hareketliliği, eğitilmiş, okuryazar işgücüne bağlıdır. Ekonomideki hareketlilik bir refah devleti yaratacaktır. Bu refah devletini korumak adına ise devletlerarası üst düzey dayanışma gerekmektedir. Bu dayanışmayı sağlamak için toplumun bütün üyelerinde güçlü bir ortak kimlik bilinci şarttır. Bu ortak kimliği güçlü kılacak olan ise o ülkede yaşayan topluluklara farklı sınıf, ırk, bölge ayrımı yapmadan fırsat eşitliği vermekten geçmektedir (Kymlicka, 2015: 143). Fırsat eşitliği, hiçbir ırkın, etnik grubun egemen toplum yapısına entegre olmaya

zorlanmadığı, ya da egemen toplumdan ayrıştırılmadığı bir bütünleşme sürecinin özüdür (Modood, 2014: 215).

Çokkültürlü bir toplumda çokkültürlü pratiklere yer açmak karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte en belirleyici unsur o toplumun kendi içinde yaşayan azınlıklar kaynaklı mı yoksa göçlerle ortaya çıkan azınlıklar kaynaklı çokkültürlüleşmesidir. Ve çokkültürlülük politikasını uygulayabilmesi için kendisini ülke olarak nasıl tanımladığı – göçe açık bir Ülke vb. - , kendi öz tanımını farklı kültürlerle bütünleştirecek şekilde nasıl değiştireceği ve buradan hareketle nasıl bir çokkültürlülük politikası geliştireceği önem taşımaktadır. Bu sürece tanınma talebinde bulunanlar da ortak edildiğinde bu gruplar içinde yaşadıkları toplumdan neler bekledikleri kadar o toplumun bir üyesi olmak için nelerden feragat edebileceklerini de dile getirmeleri önemlidir. Habermas, bu önermelerle bu yolun ne kadar çetrefilli olduğunu da belirtmiştir (Taylor, 2014: 134-135; 141). Bu bağlamda çokkültürcülük hala çokça üzerinde konuşulması/tartışılması gereken bir alandır. Bir toplumu oluşturan gruplar, topluluklar o toplumda kendilerine her alanda yer açabilmek için siyasi ve toplumsal olarak örgütlenmekte, çeşitli söylem ve etkinliklerde yer almaktadırlar. Bu bakımdan zaten onlar bir toplumun demokratik öğelerini oluşturmaktadırlar (Modood, 2014: 196-197). Bu söylemler, etkinlikler ve örgütlenme şekilleri toplumsal bütünlük adına kaygı yaratmaktadır. Çokkültürcülük üzerine gösterilen tepkilerin çoğu göçmen gruplarına karşı duyulan korku ya da ırkçı tavrıdan kaynaklanmaktadır. Oysa göçmenlerin geldikleri ülkeye olan bağlılıklarının onlara gösterilecek hoşgörüden ziyade farklılıklarını kabulle arttığı gözlenmiştir. Çünkü aslında büyük çoğunluğu bütünleşmeye gönüllüdür. Bu bağlamda göçmenlerin arzuları çoketnikliliğin dayandığı bütünleştirmeci felsefeyle uyusmaktadır. Göçmen grupların çoketniklilik taleplerinin altında yatan neden aslında toplumdan ayrılmak değil tersine topluma entegre olmaktır (Kymlicka, 2015: 296-299). Çünkü ancak çokkültürlü bir toplumda birey kendi yaşam biçimini, kültürel mirasını çocuklarına, torunlarına aktarma fırsatı bulacağını bilmektedir. Çünkü ancak çokkültürlü bir toplumda kendi kültürünü yaşayacak ve yaşatacak, aksi takdirde yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır. Bu ise farklı kültürlerin birbirini tanıması ve olumlu kabulüyle gerçekleşecektir. Tam da bu noktada anayasal sistemde de onay görme özellikle göçmen gruplarda farklılıkları tanıyan ve farklılıklarla zenginleşen bir toplumun diyaloglarını güçlendirecek, çeşitlilik ve bütünlük duygusunu yaratacaktır (Taylor, 2014: 144-149). Özellikle göçle kurulmuş ya da yoğun göç alan ülkelerde devlet “tarafsız” lığını koruyacak politikalarla göçmen ve azınlık gruplara zorla hiçbir şey dayatmadan bu grupları topluma yöneltmelidir. Aynı şekilde göçmenlerde yaşadıkları ülkenin siyasi kültürüne girmeye en başından gönüllü

olmalıdır. Böylece girdiği toplumda kendi kültürünü yaşama ve yaşatma hakkı kazanacaktır. Bu ise yaşadığı toplumla bütünleşmesini sağlayacak ve o toplumda kendi yaşam biçimini sürdürebilecektir. Bu da toplumsal ayrışmadan, ayrılıkçı altkültürlerden o toplumu koruyacaktır. Bu bakış açısı ise karşılıklı “iyi” ye ulaştıracaktır (Taylor, 2014: 152-153).

Yaşadığımız dünyada bizden başka da kültürler, topluluklar olduğu kabul edilmiş bir gerçektir. Bu bakımdan kendi kültürümüzü ne kadar değerli görüyorsak, başka topluluk içinde kendi kültürü o kadar değerlidir. Bu öz bilinçle eşit değer ön varsayımıyla artık giderek daha fazla farklı topluluklarla, kültürlerle birlikte yaşamakta olduğumuzu da göz önüne alarak suni olmayan ve güce dayanmadan bu topluluklarla kaynaşmanın yolları aranmalıdır (Taylor, 2014: 90-92).

2.3. Çokkültürlü Eğitim

Bu bölümde çokkültürlü eğitimin tanımı, boyutları, uygulanabilirliği, uygulama basamaklarıyla birlikte Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve süreçleri ele alınmıştır.

2.3.1. Çokkültürlü eğitimin tanımı

Günümüz toplumları birer göç ülkesi haline dönüştükçe kültürel açıdan daha heterojen toplumlar haline gelmektedir. Bu bakımdan toplumu oluşturan bütün kültürlerin eşit görülmesini benimseme ve farklı kültürlerle bir arada yaşayabilme özelliği gösterebilmesi özellikle göçlerle şekillenmiş ya da göçe maruz kalan bütün toplumlar açısından önem taşımaktadır (Nohl, 2009: 7). Bu bakımdan birçok farklı kültürel gruplardan insanların uzun göç tarihiyle, çokkültürlü eğitim ihtiyacı ve çeşitliliği kucaklaması giderek önem kazanmaktadır. Çokkültürlü eğitimden ne anlaşılması gerektiğine dair tam net bir tanım olmamakla beraber içeriğe özgü birçok tanım mevcuttur (Özturgut, 2011: 1-5).

Banks ve Banks çokkültürlü eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır: kız ve erkek öğrencilerin, çeşitli ırk, etnik, dil ve kültürel grupların üyesi olan öğrencilerin okulda akademik olarak eşit başarı şansına sahip olabilmeleri için en önemli hedefi eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir fikir, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir (Banks ve Banks, 2006: 3). Başka bir ifadeyle eğitimde eşitlik, kadınlar, etnik gruplar, dilsel azınlıklar, düşük gelirli ve engellilerle ilişkili çeşitli programlar ve uygulamaları tanımlar. Ulusal Çokkültürlü Eğitim

Birliği ise çokkültürlü eğitimi, özgürlük, adalet, eşitlik, değer ve insan onuru/şerefi temelindeki ideallere/amaçlara dayanan felsefi kavram olarak tanımlamaktadır (zturgut, 2011: 1-5).

Çokkültürlü eğitim aslında tam olarak tanımlanabilen bir ders/kurs ya da eğitim programı değildir. Çokkültürlü eğitim, eğitimde eşitlik, kadınlar, etnik gruplar, dil azınlıkları, düşük gelirliiler, LGBT'liler ve engellilerle ilişkili çok çeşitli programlar ve uygulamaları kapsamaktadır. Çokkültürlü eğitim  önemli unsurdan oluşur: bir fikir veya kavram, eğitim reformu hareketi ve bir süreç. Çokkültürlü eğitimin temel savı şudur: bütün öğrenciler, cinsiyetlerine, cinsel eğilimlerine, sosyal sınıfına; etnik, ırk veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın, okulda eşit eğitim fırsatına sahip olmalıdır (Banks ve Banks, 2006: 3-5).

Çokkültürlü eğitimin en önemli hedefi her iki cinsten ve farklı kültürel, etnik, dil gruplarından öğrencilerin eğitim kurumlarında eşit öğrenme fırsatlarına sahip olsunlar diye öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında değişim gerçekleştirebilmektir. Bu hedef eğitim programlarının kavramsallaştırılmasında, düzenlenmesinde ve öğretilmesinde önemli değişiklikler yapılmasını önermektedir. Eğitim yaklaşımlarının etkili çokkültürlü sınıflar ve okullar yaratmak için değiştirilmeleri gerekmektedir (Banks ve Banks, 2006: 10).

Çokkültürlü eğitim, bütün öğrencilere dönük bir fikir olarak onların cinsiyetine, etnisitesine, ırkına, kültürüne, diline, sosyal sınıfına, dinine, cinsel yönelimine bakmaksızın okullarda eşit eğitim görmesini hedeflemektedir. Bazı ğrenciler belli özelliklerinden dolayı, okul yapısı ya da programı gereği yapılan uygulamaların sonucunda diğer bazı grup öğrencilerden daha iyi bir eğitim şansına sahip olurlar. İşte bu noktada çokkültürlü eğitim, okul yapısında gerekli dönüşümlerin yapılmasını sağlayarak bu şansı bütün ğrenci gruplarına okulda eşit başarı gösterme şansı sunmayı hedeflemektedir. Çokkültürlü eğitim, okulu birçok parçadan ve değişkenden oluşan bir sosyal sistem olarak görmektedir. Bu yüzden, okulda eğitimde eşitlik sağlayan değişimleri gerçekleştirmek için, okulun bütün önemli birleşenlerinin büyük ölçüde değiştirilmesi gerekliliğinin üzerinde durulmaktadır. Ders programında değişiklik gibi, sadece bir değişken üzerinde odaklanmak çokkültürlü eğitimi uygulamak anlamına gelmemektedir. Çokkültürlü eğitim okul ve eğitim çevresinin tamamında yapılacak değişiklikleri kapsamalı; sadece ders programı değişiklikleriyle sınırlı kalmamalıdır (Banks ve Banks, 2006: 20-21).

Çokkültürlü eğitim öğrencilerin akademik, sosyal ve dil becerilerine dönük ihtiyaçlarını karşılayacak çoklu öğrenme ortamlarını sağlayan çok disiplinli bir eğitim programıdır. Bu ihtiyaçlar öğrencilerin ırkına, cinsiyetine, etnisitesine vb. farklılıklarına göre büyük ölçüde

değişebilmektedir. Onların temel akademik becerilerini zenginleştirmenin yanı sıra, program öğrencilerin hem kendi geçmişlerini hem de toplumu oluşturan diğer grupların geçmişlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmalıdır. Bu süreç boyunca program, öğrencilerin saygıyı/saygılı olmayı öğrenmesini ve kültürel çeşitliliği kabul edip onaylamasını, etnosentrik ve önyargılı tavırlarının üstesinden gelmelerini ve etnik kutuplaşma, eşitsizlik ve yabancılaştırma koşullarını kalıcı hale getiren sosyo-tarihsel, ekonomik ve psikolojik faktörleri anlamalarını sağlamalıdır. Ayrıca onların eleştirel analiz yeteneklerini geliştirmeli demokratik ve diyalogik araştırma aracılığıyla gerçek-yaşam problemleri, konuları hakkında zekice kararlar alabilmeleri hedeflenmelidir. Sonuçta öğrenciler daha iyi bir toplum algısı oluşturmaları yönünde teşvik edilerek, bütün insanlar için anlamlı bir kimlik geliştirmeye yöneltecek gerekli bilgi, anlayış ve yeteneklerle donatılmalıdır (Suzuki, 1984: 307-308).

Çokkültürlü eğitim okullardaki kültürel çoğulculuğun kurumsallaştırılmasıdır. Kültürel çoğulculuk, çeşitli etnik grupların birbirine karşılıklı saygı duyduğu, eşit haklar tanıdığı ve kültürel geleneklerini koruyup geliştirebildiği ideal birçok etnikli toplum anlayışını ifade eder. Bu anlayışın geliştirilebilmesinde birçok yol izlenebilir. Bunlar arasında uzlaşmacılık, antropolojik evrensellik, evrimcilik, etik evrimcilik, işlevselcilik ve etik evrensellik sayılabilir. Kültürel benzerlikler ya da baskın kültüre odaklanan etik evrimcilik ve evrimcilik anlayışlarının dışında, farklı kültürlerin kabulüne dayanan diğer anlayışlar kültürel göreciliğin, farklı anlam örüntülerinin ortadan kaldırılmasına yönelik bir yol olarak izlenebilmektedir. Günümüz şartlarında da en çok başvurulmuş ve geçerlilik kazanacağına inanılan etik evrensellik anlayışıdır. Çünkü etik evrensellik anlayışı, en son aşama da kamusal alanda da farklılıkların kabulüyle kurumsallaşma yaratmaktadır (Nohl, 2009: 65). Bu bağlamda, kültürel çoğulculuğa erişmek için, çeşitliliğin içinde birlik sağlanmış olmalıdır. Her birey kendi kimliğinin farkında ve kendinden emin ancak aynı şekilde diğerlerine karşı kendisinin görmesini istediği saygıyı ve hakları göstermeye istekli olmalıdır. Başka bir deyişle, kültürel çoğulculukta evrensel ve bireysel değerler birbiriyle diyalektik şekilde dengelenmelidir. Ancak davranışlarda, değerlerde ve insan ilişkilerinde değişim temel yapısal değişimlere eşlik etmedikçe kültürel çoğulculuk ütopyik bir fikir olarak kalmaya devam edecektir. Önyargılara karşı okullarda, öğrencilere gerekli tarihsel bilgi verilerek daha eşit bir toplum inşasına dönük yetenekler geliştirmelerine yardım edilebilir. Okullardaki izleme programları veya spor faaliyetleri, örneğin, öğrencileri birliktelikten yarışçılığa, fedakârlıktan fırsatçılığa, eşitlikten yana olmaktansa seçkinciliğe yöneltebilmektedir. Öğrenciler demokrasi, özgürlük, eşitlik, çeşitliliğe/ farklılığa saygı gibi değerleri sorgulamaya, eleştirmeye cesaretlendirilmeli ve onları kabul veya reddetmeye karar

vermeleri için fırsat sunulmalıdır. Bu koşullara bakıldığında aslında okulların sosyal kontrol aracı olarak işlev gördüğü ve toplumdaki eşitsizliği sürdürdüğü söylenebilir. Bu yüzden eğitimciler öğrencilerin daha iyi bir toplum anlayışı fikrini geliştirmesine yardımcı olacak şekilde bilgilendirmeli ve böyle bir toplumun oluşması için gerekli beceri ve anlayışı kazandırmalıdır (Suzuki, 1984: 300-307).

2.3.2. Kültürlerarası Pedagoji ve Çokkültürlü eğitimin boyutları

İnsan bir kültürün içine doğar ve doğduğu kültür tarafından şekillendirilir. İçinde bulunduğu kültürü sorgulamaz. Bu durumun fark edilmesi kültürlerarası pedagoji açısından çok önemlidir. Çünkü kültürlerarası pedagoji kişinin sadece sorgulamasını hedeflemez, aynı zamanda kültürel kabulün de değişime de yol açmalıdır. Bu da kültürlerarası pedagojiyle çokkültürlü eğitimin bağlantısının Parekh'in (2002: 430) ifade ettiği çokkültürlü bakış açısıyla nasıl bağdaştığını bir kez daha göstermektedir. Çünkü çokkültürlü bakış açısı insanların bir kültürün içine doğduğundan ve farklı kültürel etkinliklerin farkına varılmasının kaçınılmazlığından beslenmektedir. Bu durum ise kültürlerarası pedagojinin beslendiği ana kaynaklardan (Nohl, 2009: 59) bu durumun etkili olmasının başlıca sebebi bir toprak üstünde yaşayan insan topluluğu içinde birçok kültürü de barındırır. Yani aslında her toplum kendi içinde kültürlerarasıdır; bu durum sadece göçle oluşan bir olgu da değildir. Ve hangi sebepler bir araya gelmiş olursa olsun bu kültürlerin bir aradalığı öğrenmesi gerekmektedir. Tam da bu noktada pedagoji bu insanlara rehberlik edecektir (Nohl, 2009: 57;61). Kültürlerarası pedagojinin çıkış noktası da budur.

Kültüre bir yaşam dünyası gözüyle bakıldığında insan topluluklarının dağıldığı topraklarda birden fazla yaşam dünyası ve kültür mevcuttur. Bu topluluklar bazı yönlerden birbirlerinden ayrılabilirler ancak birbirleriyle yaşama düzeni kurarlar. Bu çeşitlilik, kültürlerarasılık sadece göçle ilişkilendirilemez boyuttadır. Ve bu aslında bütün toplumların çokkültürlü yapıda olduğunun vurgusudur. Kültürün üzerinde düşünülerek davranışlara yansıdığı değil, içinde yaşanılanın içselleştirilerek sergilendiğini bilmek; insanın alışlagelmiş eylemlerin dışında farklı eylemlerle karşılaştığı farklı kültürel ortamlarda nasıl davranacağı sorgulandığında kültürlerarasılığın ve çokkültürlü eğitimin önemi açığa çıkmaktadır (Nohl, 2009: 59-61).

Kültürlerarası pedagoji her insanın kültürel bir canlı olarak kabul ederek yani göçmen olsun azınlık olsun toplumu oluşturan bütün insanlara yönelik insanların kültürel bağlarını, sadakatlerini azımsamadan kültürlerin kaynaşmasını hedeflemektedir. Kültürlerarası pedagojinin sahip olduğu topluluk perspektifinde bütün çocukların buna göçmen çocuklar da

dâhil olmak üzere kimsenin eksikliğine bakmadan çocukların sorunlarını kavrayan bir anlayışla çocukları kendi özleriyle bağdaştırmak yatmaktadır. Bu şekilde insanların kendi kültürlerinden başlayarak diğer kültürleri de anlayacağı, onlarla nasıl bir arada yaşayacağını kültürlerarası pedagoji aracılığıyla öğreneceğini savunmuştur (Nohl, 2009: 45-46).

Çokkültürlülük uygulamaları eğitim bilimi açısından incelendiğinde alanda kültürlerarası pedagoji ile bağlantı kurulabilir. Çokkültürlü olma durumu, eğitim alanında kültürlerarasılığa işaret etmektedir. Kültürlerarası pedagoji yaklaşımlarına bakıldığında birçok ülkenin göçle gelen azınlıklara dönük uyguladığı politikalarla paralellik gösterdiği de görülecektir. Kültürlerarası pedagojide de ilk uygulama asimilasyoncu eğitimdi. Geçmişte ülkeye göçle gelen azınlıklara asimilasyoncu politikalar uyguladıkları için bunun pedagojideki yansımaları da asimilasyoncu eğitim oluşturmuştur. Asimilasyoncu eğitimde amaç etnik azınlıkların farklılıklarını, eksikliklerini gidererek çoğunluğun kılığına sokmuştur. Ancak zamanla azınlıklara dönük geliştirilen politikalarla artık azınlıklar ve çocukları eksik değil, farklı olarak değerlendirilmiştir. Ve hiçbir toplumun bir topluma üstünlüğünün olmadığı anlayışıyla, azınlık topluluklarının çoğunluk toplumuyla birlikte çeşitlilik yarattığı kabulüyle bir arada yaşayabilmelerinin mümkün olduğuna dayanan fikri pedagojide ‘klasik kültürlerarası pedagoji’ olarak yer almıştır. Kültürlerarası pedagoji göçmenler ve etnik azınlıklardan doğmuş ama onunla sınırlı kalmayan toplumları meydana getiren farklı kültürlerin bir arada yaşayabileceğini, farklı kültürlerin birbirleriyle anlaşabileceğini savunmaktadır (Nohl, 2009: 45-55).

Kültürlerarası pedagojinin tarihi 1970’lerin sonu 1980’lerin başına kadar uzanmaktadır. Burada pedagoji yol gösterici işlevi görmektedir. Farklı kültürlerden insanların bir arada yaşayabilme sorumluluğuna ve bilincine sahip makul bir ilişki içinde yaşayabilmesi hedeflenmektedir. Bir diğer yaklaşım ‘ayrımcılık karşıtı pedagoji’dir. Bu yaklaşımda amaç ayrımcılığın etnik azınlıklara/göçmenlere dönük uygulandığının görüldüğü yerde çare üretmesi gerekliliği üzerinedir. Bu üç yaklaşımda da üzerinde durulan eksiklik/ farklılık ve ayrımcılıktır. Bu üç koşulu birleştirdiğimizde etnik azınlık olmalarından ötürü kimse eksik olarak algılanmamalı, farklarıyla kabul görmeli ve ayrımcılığa maruz kalmamaları vurgusu önem kazanmıştır. Bu vurgu günümüz çokkültürlülük uygulamaları için de geçerlidir (Nohl, 2009).

Kültürlerarası pedagojinin kurucularından olan Jürgen Zimmer’in kültürlerarası eğitim ütopyası büyük oranda günümüz çokkültürlü eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. 80’lerden

bugüne bu eğitimin içeriği bütün kültürlerin eşdeğer kabul edildiği ve bütün kültürlere A'dan Z'ye bütün derslerde yer verilmesine dayanan, farklılıkların örtbas edilmediği aksine tartışıldığı, projelerde yer verildiği, okul zamanı dışında da çeşitli etkinliklerle bu kültürlerin ve ailelerinin temas halinde olduğu bir eğitim içeriği tasarlanmasıdır (Nohl, 2009: 54). Çünkü kültür ilişkiseldir: sadece bir grupta diğerleriyle ilişkiye girildiğinde ortaya çıkmaktadır. Ve bu karmaşık toplumda kültür sürekli değişmektedir. Diğer kültürlerle ilişki kuruldukça ve yayıldıkça şekillenmekte ve yeniden yaratılmaktadır. İnsanlar kültürel bir sistemle yaşamlarına anlam katmaktadırlar. Kültürel gruplar sürekli etkileşimdedir. Geleneksel kültürün özellikleri sürdürülse de, kültürler birlikte örülür. Kültür öğrenildiği ve paylaşıldığı süreçte kültürel özellikler, inanışlar ve tutumlar birleşmektedir (Gaitan, 2006: 83). Kültürlerin birleşmesinin ve kaynaşmasının yolu da çokkültürlü eğitim uygulamalarından geçmektedir.

Çokkültürlü eğitimle kültürel çeşitlilik ve tolerans kolaylaşmaktadır. Geleneksel seçkincilik ve onun eksikliklerinin üstesinden ancak çokkültürlü eğitimle gelinebilir. Çünkü çokkültürlü eğitim Bernstein'in (1994) dediği gibi asimilasyon çabalarının ve ayrılmış bir toplumun önüne geçmektedir. Farklılıkları görmezden gelmek sadece baskın toplumu normlaştırmaktadır (Özturgut, 2011: 2-3). Eğer insanları ırkçılığa karşı olumlu tavırlarla, bilgiyle ve yeteneklerle donatmazsak; insanlar eşit bir şekilde toplumda yer alamamaktadır. Azınlık öğrenciler, farklı kültürlerden, farklı ırktan ya da sınıftan olan öğrenciler standartların altında eğitim gördüğü süreçte etkili bir şekilde demokratik topluma katılamazlar. Ve onlar toplumda demokratik olarak yer almadıkça, toplumu oluşturan insanlar birbirlerini tanımadıkça, bu sadece kutuplaşmayı artırmaktadır. Bu nedenle Banks, çokkültürlü eğitime yer verilmesinin önemini vurgulamaktadır (Banks ve Tucker, 1998: 1-8)

James Banks (2007), çokkültürlü eğitimi beş boyutta ele almaktadır ve her bir boyut önemlidir ve hiçbirisi tek başına yeterli değildir. Çokkültürlü eğitim bu beş boyutuyla birlikte etkili bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenler ve idareciler/ yöneticiler bu beş boyutun bilincinde olmalıdır. Onlar bu içerikleri farklı gruplara uygulayabilir, farklı disiplinlerle bilgiyi inşa edebilir, bu şekilde gruplar arası davranışları, eğilimleri pozitif yöne dönüştürebilir ve öğretim tekniklerini farklı ırk, kültür veya sosyal gruplardan gelen öğrencilere eşit fırsat tanıyacak şekilde yeniden düzenleyebilirler (Jackson, 2007: 31; Nohl, 2009: 47).

Çokkültürlü eğitimin birinci boyutunda içerik entegrasyonu vardır. Bu boyutta ana konumuz veya disiplinle ilgili teoriler, genellemeler, ana fikir ve yöntemleri gösterirken ders içerisine farklı kültürler ve gruplardan içerikler, örnekler eklenir. İçerik entegrasyonunu sosyal

bilim derslerinde, dil öğretiminde veya müzik dersinde uygulama şansı matematik ve fen derslerinde uygulayabilmekten daha fazladır. Örneğin Sindrella masalları. Her kültürde farklı bir versiyonu vardır. Bunları karşılaştırmak, bu farklılıkların neden kaynaklandığı üzerine konuşmak, farklı kültürlere ait Sindrella masalını almak gibi çeşitli etkinlikler yapılabileceği gibi; matematik dersinde ise ünlü matematikçilerden ve yaşam hikâyelerinden bahsedilebilir, yaşam hikâyelerinden bahsedilen matematikçilerin yaşadıkları kültüre değinilebilir veya öğrencilerin İspanyolca saymayı öğrenmeleri istenebilir. Tabi ki içerik entegrasyonu tek başına yeterli olmayacaktır, diğer boyutlarla birlikte uygulandığında bir anlam kazanmaktadır (Banks, 1992: 12).

İkinci boyut bilgi inşasıdır. Bilgi inşa süreci sosyal, davranışsal ve doğa bilimlerinde bilgiyi oluşturan prosedürlerin tamamını kapsar. Bilgi inşasında çokkültürlülüğe odaklanma, bilginin inşasında etkili olan bir bilim dalının içindeki önyargıları, bakış açılarını, referans çerçevelerini, dolaylı kültürel çıkarım yollarının tartışılmasını içermektedir. Bilgi inşa sürecinin sınavı çokkültürlü eğitimin en önemli parçasıdır. Öğretmenler öğrencilere bilginin nasıl oluştuğunu anlamalarını sağlamada ve bilginin ırk, etnisite, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi faktörlerden nasıl etkilendiğini göstermede yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenin de öğrencilerin bilgi türlerini öğrenmelerini sağlamaya yönelik kendi kültürel bilgisini kullanmasına ihtiyacı vardır. Banks ve Banks (1993), beş bilgi türü tanımlamaktadır. Bunlardan birincisi ailemizden ve çevremizden aldığımız kültürü yansıttığımız kişisel/ kültürel bilgidir. İkincisi medya ve sosyal medya kanallarından edindiğimiz popüler bilgidir. Üçüncüsü kavramlar, teoriler ve açıklamalara dayalı öz kültürünün tarihi, sosyal ve doğa bilimlerinden oluşan ana akım akademik bilgidir. Dördüncüsü çeşitli araştırma, incelemeler sonucu zaman içinde değişebilen dönüşümsel bilgidir. Sonuncusu ise sadece okulda edindiklerimize dayalı okul bilgisidir. Bilgi türleri ne kadar çok olursa olsun burada önemli olan öğrencilerin farklı kültürlere sahip olsalar da bilginin nasıl oluştuğunu anlamalarına işbirlikçi öğrenme yollarıyla, farklı kültürlere ait kitaplar, filmler izletmek gibi çeşitli yollarla yani bilgi türlerini alanına uyarlayarak yardımcı olmaktır (Banks ve Banks, 1993: 25-26).

Üçüncü boyutta eşitlik pedagojisi yer almaktadır. Eşitlik pedagojisi çeşitli ırk, kültür, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştıracak şekilde öğretim metodu düzenlenmelidir. Eşitlik pedagojisi çeşitli öğretme tekniklerini ve yaklaşımlarını birlikte kullanmayı gerektirmektedir. Çünkü bu yaklaşımların çeşitli kültürel ve etnik grupların bireysel taleplerine tutarlı içeriklerle desteklenmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda farklı kültürlerden öğrencilerinde akademik başarısını artıracak sadece sözel derslerde

değil matematikte de, fen bilimlerinde de işbirlikçi öğrenme tekniklerini kullanmayı gerektirmektedir. Konunun içeriğine bakmaksızın, çokkültürlülüğü yansıtacak şekilde öğretim yöntemleri de düzenlenmelidir (Banks, 1992: 12).

Dördüncü boyut önyargıları azaltmaktır. Bu boyutta öğrencilerin pozitif ve demokratik ırksal tavırlar edinmeleri ve öğrencilerin baskın sosyal grubun inanışlarından, tutumlarından ve eğitim bağlamından etnik kimliğin nasıl etkilendiğini anlamaları beklenmektedir. Gordon Allport'un (1954'den akt. Banks ve Banks, 2006) geliştirdiği teori gruplar arası ilişkilere dayalı araştırmaları ve teorileri büyük ölçüde etkilemiştir. Çünkü Allport (1954'den akt. Banks ve Banks, 2006), önyargının gruplar arası iletişimle azalabileceğini varsaymıştır. Ancak bunu sağlayabilmesi için iletişimin şu üç özelliğe sahip olması gerekmektedir: (1) rekabetçi olmak yerine işbirlikçi olmalı, (2) bireysel deneyim eşit statü ve (3) iletişim öğretmenler, müdürler ve aileler gibi yetkililerce onaylanmalıdır. Bunlar bir araya gelerek iletişim kurulduğunda önyargıların azalması beklenmektedir. Bu bağlamda da bu özelliklerin öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çocukların yetişkinlerden getirdiği önyargıları olumluya dönüştürebileceği ilk yer okul ortamı olmalıdır ki buradan da bütün topluma yayılabilsin (Banks ve Banks, 2006: 17-18).

Son boyut okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirmektir. Okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirme cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf farklılıklarını azaltır. Bu boyutun uygulanmasında okul iklimini oluşturan bütün üyelerin bu iklimin yeniden inşasında yer alması gereklidir. Bunu öğretmen tek başına uygulayamaz, bütün öğrenci gruplarını güçlendiren bir okul kültürü yaratmak için öğretmen diğer öğretmenlerle ve müdürlerle işbirliği içinde olmalıdır. Sportif faaliyetlerde, başarıdaki orantısızlıklarda, üstün zekâlı ve özel eğitim programlarına orantısız kayıtlarda, etnik ve ırk çizgisinde öğrencilerle personel arasındaki iletişimde ve uygulamaları gruplarken/etiketlerken her şeyi yeniden dikkatlice gözden geçirilmelidir. Kısaca okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirebilmek adına, farklılıklardan kaynaklı dengesizlikleri ortadan kaldırılmalıdır. Bunu sağlarken bütün okul üyeleri ortak hareket etmelidir (Banks, 1992: 12)

Bu yüzden okul, sosyal bir sistem olarak düşünülürse, çokkültürlü eğitimi uygulamak için bütün okul çevresini kapsayıcı bir değişim stratejisinin gerektiği söylenebilir. Çokkültürlü eğitimi okulda uygulamak için güç ilişkileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sözel etkileşim, kültür, ders programı, ders dışı etkinlikler, azınlık dillerine karşı tutumlar, sınav yapma ve değerlendirme ve grup etkinlikleri üzerine reformlar yapılmalıdır. Aynı zamanda

okulun kurumsal normları, sosyal yapısının, inançlarının, değerlerinin ve hedeflerinin değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Banks ve Banks, 2006: 18-19).

2.3.3. Çokkültürlü eğitimin tarihsel boyutu

Çokkültürlü eğitimin Amerikan tarihine baktığımızda, bu durumun doğmasına neden olan olayların 1880-1920 yılları arasında gerçekleşen doğu ve güney Avrupa kaynaklı büyük göç dalgası ile ilgili olduğu söylenebilir. Amerika'nın nüfusu kısa sürede iki kat artmış, 50 milyondan 100 milyona yükselmiştir. Bu insan seli, o zamanların en büyük göç hareketlerinden biri olmuştur. Bu duruma endüstrileşme, kentleşme ve büyük ölçekli şirketlerin doğuşu eşlik etmiştir. Bu gelişmeler kalabalık kentlerde gettolaşma, suç oranlarında artış, politik çöküş, çalışan sınıf arasında anlaşmazlıklar gibi birçok probleme yol açmıştır. Bu problemlerin önüne geçebilmek için çözüm olarak bir an önce gelenleri asimile etme anlayışı geliştirilmiştir. Bunun gerçekleştirilebilmesinde okullar büyük rol oynamıştır. Bu kapsamda göçmenlerin çocuklarına ağır Anglosakson ders programlarının uygulanması, ana dillerini kullanmalarının yasaklanmasıyla, kendi değerlerinin, ailevi geleneklerinin yok sayılması gibi uygulamalara yer verilmiştir. Aynı dönemde büyük ölçüde zekâ testleri de uygulanmaya başlanmıştır. Yaklaşık 2 milyon askere Birinci Dünya Savaşı boyunca bu testler uygulanmıştır. Ve sonuçlarına göre doğuştan WASP (beyaz, Anglosakson ve Protestan) olanlara göre göçle gelen Avrupalıların zekâ seviyeleri daha düşük çıkmıştır, bu durum hatta ilerleyen zamanlarda doğu ve güney batı Avrupa'dan göçün yasaklanmasına kadar uzanmıştır. Bu duruma karşı çıkan kültürel çoğulculuğu savunan çok az ses yükselmiştir. Ve bu seslerde Amerikan erime potası metaforunun etkisi altında kalmıştır. Erime potası ideolojisi sosyal kurumları ve okulları güçlü bir şekilde etkilemiştir (Suzuki, 1984: 296-297).

1970'lerin başında ise iki önemli gelişme çokkültürlü eğitimin gelişmesini hızlandırmıştır. Bunlardan birincisi Michael Novak'ın erimeyen etniklerin doğuşu hareketidir. Bu hareket özellikle çalışan beyaz kesimin Amerikalılaştırma sürecine karşı bilinçlenmesine yönelik başlamıştır. İkinci önemli hareket ise feminist hareket olmuştur. Feminist hareket yeni bir şey olmamasına rağmen bu dönemde eşzamanlı olarak aynı beyaz etnik grupların ve azınlıkların gibi kadınlara dönük düşük beklenti ve cinsiyet ayrımcılığı gibi konulara dönük olarak doğmuştur. Okullardaki cinsiyete dayalı tek-tipleştirmeyi gidermeye dönük olarak özellikle eğitim alanında ve kadın çalışmalarında gerekli olmaya başlamıştır. 1970'ler boyunca feministler de eğitim kurumlarında farklı etnik grupların karşılaştığı problemlerle karşılaşmışlardır. Kitaplar ve ders programlarında erkekler baskın; kadınlar neredeyse

görünmez kılınmıştır. Feministler tarih kitaplarının tarihi ve askeri geçmişle yani erkeklerin başrol oynadığı alanlarla dolmuştur. Kitaplarda sosyal ve aile geçmişi, sıradan insanların geçmişi yer almamıştır. Feministler Amerika'nın ve dünyanın gelişiminde önemli role sahip kadınlarında kitaplarda yer alacağı şekilde kitapların revize edilmesini gündeme taşımıştır. Ayrıca okullarda yönetici pozisyonuna daha çok kadınların getirilmesinin yolunun açılmasını talep etmiştir. Okullarda öğretmenlerin çoğu kadinken, yöneticiler erkeklerden oluşmuştur. Aynı şekilde o yıllarda diğer marjinal gruplar da insan hakları çerçevesinde daha az ayrımcılığa uğrama ve daha çok hak talebinde bulunmuştur. Ve engelliler, yaşlılar ve gay ve lezbiyenlere dönük yasalarda değişikliğe gidilmesine dönük önemli yol kat edilmiştir. Özellikle engelli çocukların eğitimi hareketi (1975), bu çocukların eğitime ulaşmasına dönük önemli yasal bir zaferi olmuştur (Suzuki, 1984: 298-299; Banks ve Banks, 2006: 4-5)

Bu hareketlerle Amerikan okullarının cinsiyetçi doğasına ve sınıfsal önyargınlığına karşı dikkat çekilmiştir ve eğitim alanında alternatif arayışların artmasına yol açmıştır. Bütün bu hareketlerin, azınlıklar hareketi, beyaz etnik gruplar ya da kadın hareketi, hepsinin ortak amacı hayatın bütün alanlarında eşitlikçi daha demokratik bir toplum arayışı olmuştur. Bu arayışın temeli ise 1776 Bağımsızlık bildirgesine dayanmaktadır. Bağımsızlık bildirgesinde 1776 yılında ifade edildiği dönemde radikal olduğu düşünülen temel ilke Amerika'nın ana kültüründeki anahtar bileşenin insanların Allah tarafından verilen devredilemez haklarla-bunların arasında yaşama hakkı, özgürlük ve mutlu olma sayılmaktadır- eşit yaratıldığı fikri olmuştur. Eşitlik fikri o dönemlerde çok kısıtlı bir anlama sahipken, günümüze gelindiğinde insan hakları açısından ne kadar güçlü ve önemli olduğu daha iyi anlaşılmıştır. Ve 1776'dan beri Amerika'nın ulusal tarihine bakıldığında kadınlar, siyah Amerikalılar, yerliler ve diğer kültürel ve etnik gruplarla genişleyen ve marjinalleşen gruplar bu tanımı kendilerinden yana kurumsal ayrımcılığı bitirmek gibi (cinsiyetçilik, ırkçılık, ayrımcılık vb.) insan haklarını yaymak ve savunmak için kullanmışlardır (Banks ve Banks, 2006: 6-7).

Bu süreçte kültürel çoğulculuk felsefesi özellikle 1960'lardaki sosyal ayaklanma ile sonuçlanan güçlü bir meydan okumayla karşılaşmıştır. 60'lara kadar birçok sosyal bilimci şehirlere göç eden etnik grupları basitçe ırksal azınlıklar olarak gören sözde göç analojisini kabul etmiştir. Ve onlar bu azınlıkların zamanla asimile olacağını tahmin etmişlerdir. Bu yüzden birçok Amerikalı 1960'larda patlak veren kentsel isyanlara hazırlıksız yakalanmıştır. Okul ırk ayrımcılığına son verme ve toplum kontrolü gibi eğitimle ilgili konular üzerinden bu çatışmalar sürmüştür. Azınlık çocuklarının okuduğu okullardaki olumsuz koşullara, acımasız ve ırkçı uygulamalara dikkat çekilmiştir. Azınlıkların böyle mücadelelerin içinde yer

almalarının sonucu birçok azınlık bu koşullar altında Anglo-uyum modeliyle eğitim gören çocuklarının onlara zarar verecek boyutta önyargılarla karşılaştıklarını fark etmişlerdir. Bu durum birçok azınlık grubu okullardaki Anglosakson merkezli ders programlarına alternatif etnik çalışmalar talep etmesine yol açmıştır (Suzuki, 1984: 297-298).

Bu talepler sonucunda ABD’de bazı uygulamalarda değişikliğe gidilmeye başlanmıştır. Bunlardan en önemlilerinden biri de siyahi bir öğrencinin artık beyazlarla aynı okula gidebileceği kararının verildiği 1954 senesidir. Siyahlarla beyazlar arasındaki ayrımcılığın ortadan kalkacağı en önemli yerlerden biri yine okuldur. Bu ayrımcılığın son bulması için sosyal kabulün güçleneceği yerlerden biri yine eğitim alanı olmuştur. Tüm siyah çocuklar adına karma okula (siyahlarla beyazların birlikte okuyacağı) gidecek öğrenciler bir teste tabi tutularak seçilmiştir. 14 Kasım 1960 tarihinde devlet okullarına gitmek üzere 6 çocuk seçilmiştir. Bu öğrencilerden ikisi eski okullarına devam etmek istemiştir. Diğer üçü bir okula giderken Ruby Bridges bu yolda yalnızdır. Ve ilk yıl çok sancılı geçmiştir. Birkaç gün güvenlik korumaları eşliğinde okula gitmiştir. Sınıfındaki tek öğrenci kendisidir. Diğer beyaz öğrencilerin aileleri çocuklarını Ruby’ nin sınıfından almıştır. Ruby’ e ders verecek öğretmeni bile zor bulmuşlardır. Bu süreçte babası işinden olmuştur. Alışveriş yaptıkları yerlerden alışveriş yapamaz hale gelmişlerdir. Ama bir taraftan da destek verenler çoğalmıştır. Birkaç gün sonra protestolar da azalmıştır. Bir yıl sonra Ruby artık karma eğitim verilen okuluna rahatlıkla gitmiştir. Beyaz öğrenciler okuluna dönmüştür ve artık siyah öğrencilerde okula gelmiştir. Ruby Bridges’in karma eğitime başlaması, eğitim eşitsizliği, ırkçılık gibi konularda harekete geçildiğinin ve bu eşitsizliğin giderileceğinin ilk göstergelerinden biri olmuştur (Aşır, 2015: 111-116)

Kısaca tarihsel boyutuna tekrar değinilecek olursa, çokkültürlü eğitim 1960’ların insan hakları hareketinden doğmuştur. 10 yıllık süreçte siyahi Amerikalılar daha önce Amerika’ da o zaman kadar görülmemiş şekilde haklarını aramaya başlamışlardır. Bu hareketin temel hedefi konaklama, yerleşme, istihdam ve eğitim alanlarında ayrımcılığı bitirmek olmuştur. Bu hareket eğitim de önemli etki yaratmıştır. İlk başta siyahi Amerikalılar daha sonra diğer gruplar okullarda ve diğer eğitim kurumlarında kendi deneyimlerinin, tarihlerinin, kültürlerinin ve bakış açılarının ders programlarına yansıtılmasını talep etmişlerdir. Tatiller ve diğer özel günler, etnik kutlamalar ve bir etnik gruba odaklanan adetler 1960’lar ve 70’li yılların başlarında etnik ve kültürel çeşitlilikle ilişkili okul reformlarının baskın karakteristikleridir (Banks ve Banks, 2006: 4). Bu anlayışla, geleneksel eğitim yapısı özellikle Amerikan eğitim sistemi hem çeşitli etnik grupların alternatif eğitim programları arayışlarıyla hem de öğrenci

nüfusundaki kültürel çeşitliliğin artmasıyla sarsılmıştır. Birçok okul bu duruma eğitim sisteminde çokkültürlülüğe geçerek yanıt vermiştir.

2.3.4.Çokkültürlü ders programlarında uygulanan yaklaşımlar

Çokkültürlü eğitimin uygulanmasında en az üç büyük yaklaşım tanımlamaktadır: müfredat reformu, edinim ve gruplararası eğitim. Müfredat reformu yaklaşımları, çokkültürlü eğitim uygulaması olarak okul veya üniversite ders program içeriklerinde eklemeler veya değişimleri gerektiren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşımların temel hedefi müfredatta yer alan etnik, kültürel, cinsiyete dayalı grupların seslerini, mücadelelerini ve deneyimlerini programa dâhil etmektir. Bu kategorideki yaklaşımlar kavramlaşması, hedefleri ve sonuçları bakımından çok çeşitlilik göstermektedir. Banks, bu noktada katkı yaklaşımı, etnik katkı yaklaşımı, transformasyon yaklaşımı ve karar alma ve sosyal eylem yaklaşımlarının uygulanması gerektiğini savunurken, diğer teorisyenler düşük gelirli renkli öğrencilerin, kadınların ve engelli öğrencilerin akademik başarısını artırıcı stratejileri, teorileri kazandıran yaklaşımları desteklemektedir (Jackson, 2007: 43).

Banks (2006: 141-143), ders programlarının çokkültürlü bir içerikte yeniden düzenlenmesine dönük dört yaklaşım tanımlamıştır:

- 1) Katkı yaklaşımı: etnik içerik ders programlarında 1960’lardan beri vardır. Katkı yaklaşımı etnik canlanış hareketinin entegrasyonunun birinci adımında en çok kullanılan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda ders programında yer alan ana akım kahramanların seçiminde kullanılan kriterlere dayanarak ders programlarına etnik kahramanlarında eklenmesinden oluşmaktadır. Ana akım ders programı yapısı, hedefleri ve belirgin karakterleri bakımından değişmeden kalmaktadır. Katkı yaklaşımının bir değişik versiyonu da kahramanlar ve tatiller yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, etnik içerik, etnik olaylar ve kutlamalarla ilişkili özel günler haftalar veya aylarla sınırlıdır. Özel günler geçtikten sonra, etnik gruplara dâhil öncesinde veya sonrasında doğru düzgün hiçbir şey yapılmamaktadır. Kahramanların, tatillerin ve katkıların etnik konularda öğretilmesi ayrıca onların ırkçılığa karşı mücadelesi, güç arayışları, etnik gruplara uygulanan baskı ve mağduriyetleriyle ilgili konular önemli içerikler böylece göz ardı edilmektedir. Bu yaklaşım genellikle etnik kültürlerin önemsizleştirilmesi, tek tipleştirilmenin güçlenmesi, yanlış anlaşılmalara sonuçlanmaktadır. Etnik kültürlerin tek bir yönüne ve katkılarına odaklanıldığında öğrenciler onları bir bütün olarak tamamen anlayamamaktadırlar.

2) Etnik katkı yaklaşımı: etnik içeriğin ders programına eklenmesinin bir diğer önemli yanı ana yapıyı, amaçları ve karakteristik özellikleri değiştirmeden etnik içeriğin, kavramların, konuların, bakış açılarının programa eklenmesidir. Aslında bu yaklaşımda etnik konular, kavramlar ve bakış açıları eklenirken ders programının yapısı içeriği yeniden yapılandırılmaktadır. Ancak bu yaklaşım uygulanırken içerik ana akım tarihçilerin, yazarların, bilim insanlarının bakış açısına göre eklemlendiği için ders programının yeniden yapılandırılmasını tam olarak içermemektedir. Ayrıca bu yaklaşımda öğrenciler toplumu çeşitli kültürel ve etnik perspektiften tam olarak algılayamamakta ve ulusun çeşitli etnik, kültürel ve dini gruplarının tarihini, kültürünü, bağını anlayamamaktadır.

3) Transformasyon yaklaşımı: bu yaklaşım ders programının ana varsayımlarını değiştirmekte ve öğrencilerin kavramları, konuları ve problemleri birçok farklı etnik bakış açısından görmesini/ anlamasını sağlamaktadır.

4) Karar alma ve sosyal eylem yaklaşımı: bu yaklaşım transformasyon yaklaşımının bütün unsurlarını içermektedir ve buna ek olarak öğrencinin çalıştığı üniteyle ilgili içerik, konu veya problemle ilgili eyleme geçmesi ve karar vermesini gerektiren aşamalar bulunmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci şöyle bir sosyal problem üzerinde çalışmakta, “okulumuzda önyargıyı ve ayrımcılığı azaltmak için neler yapmalıyız/ hangi eyleme geçmeliyiz?” bunun üzerine öğrenciler gerekli bilgiyi toplamakta, değerlerini ve inanışlarını analiz etmekte, bilgisini ve değerlerini sentezlemekte ve alternatif eylem planını tanımlamakta ve önyargıyı, ayrımcılığı azaltmak üzere eyleme geçmektedir. Kısaca karar alma ve sosyal eylem yaklaşımının hedefleri öğrencilere düşünmeyi öğretmek ve karar verme becerilerini geliştirmek, yetki vermek ve politik olarak etkin oldukları hissini edinmelerine yardımcı olmaktadır.

Ancak yukarıda bahsedilen yaklaşımların her biri gerçek öğrenme durumunda genellikle karıştırılarak kullanılmaktadır. Çünkü bir öğretmenin doğrudan sosyal eylem yaklaşımını uygulaması beklenmemektedir. Yerine etnik içeriği birinci aşamadan ilerleyen seviyelere doğru kademeli olarak, birikimsel şekilde kazandırması beklenmektedir.

Ders programlarında köklü dönüşümler özellikle insan hakları hareketinden sonra başlamıştır. Ancak yapılan değişimlerin hep eksik kaldığı belirtilmiştir. Çünkü ders programı değişimi yaşanan sürekli değişimlerden dolayı hiç bitmeyen bir süreçtir. 1960’ların insan hakları hareketinden beri, eğitimciler çeşitli şekillerde ders programlarının ana-akıma bağlı uygulanması yerine, çokkültürlü içerikte entegre etmeye çalışmışlardır (Banks, 2007: 247-249).

Bu yaklaşımlarla ders programlarının çokkültürlü bir içerikte tasarlanması hedeflenmiştir. Bunlara ek olarak yaklaşımların uygulanması öğretmenlerin kullanacağı aktivitelerle desteklenmelidir. Bu aktiviteler öğrencilerin toplumdaki farklı ırk, etnik ve kültürel gruplara karşı pozitif tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Ders programında ek kimlik, etnik katkılar, dönüştürülebilir ders programı içeriği, karar verme ve sosyal eylem aktiviteleri olarak da yer almalıdır. Böylelikle öğretmenlerin eşitlik pedagojisini güçlendirmesine, bütün grupların akademik başarısının artırılmasına ve karar verme-sosyal eylem hareketiyle okul iklimini güçlendirmeye katkı sağlanmaktadır (Jackson, 2007: 26)

Öğrenciler ders programları kendi kültürlerini, deneyimlerini, bakış açılarını yansıttığında daha iyi öğrenmektedirler. Ana akım ders programları diğer etnik, ırk, kültür, dil ve dini grupların deneyimlerini, kültürlerini ve tarihlerini göz ardı etmektedir. Bu da hem baskın grup için hem de azınlıklar için aslında olumsuz etkilere sahiptir. Ana akım ders programı okullarda, liselerde, üniversitelerde ve toplumun genelinde ırkçılığı kuvvetlendirmektedir. Baskın grubun öğrencilerine üstünlük duygusu vermekte, o öğrencilerin diğer gruplardan öğrencilere karşı yanlış düşünceler geliştirmesine yol açmakta ve diğer kültürlerin, grupların deneyimlerinden, bilgilerinden yararlanma fırsatını yakalayamamaktadırlar. Ayrıca kendi kültürlerine diğer kültürlerin bakış açısından bakma şansını bulamamaktadırlar. Bu da diğer kültürlerin gözünden kendi kültürünü değerlendirebilme, kendi kültürünü daha iyi anlama; kendi kültürünün eşsiz ve farklı yönlerini keşfetme; diğer kültürlerle nasıl bağ kuracağını görme özelliklerinden mahrum kalmak demektir (Banks, 2007: 247-248). Bütün bunlar göz önüne alındığında neden ders programlarının çokkültürlülüğü esas alan bir şekilde düzenlenmesi gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır.

2.3.5.Çokkültürlü eğitim pratiği

Çokkültürlü eğitim dört basamaktan oluşur. Bunlardan birincisi bir topluluğun içindeki etnik grupları anlamak ve analiz etmeye dayanan etnik çalışmalardır. İkinci basamakta okullardaki eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya dönük genel manada bir okul reformunu gerektirir. Üçüncü basamakta toplumda ayrımcılığı hisseden farklı cinsel yönelimlilerin yanı sıra engelliler, kadınlar gibi diğer grupların endişelerine de ortak olmaktır. Ve son basamakta ırk, sınıf, etnisite, din, çeşitlilik, yaşlılık, cinsiyet gibi değişkenlerin ilişkisine dayalı teori ve pratiğin geliştirilmesine odaklanılır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim çok yönlüdür: bir idea olarak çokkültürlülük, bir eğitim reformu olarak çokkültürlülük ve bir süreç olarak çokkültürlülük. Bu üçü çokkültürlülüğün farklı yönlerden manifestosudur (Jackson, 2007: 24)

Bir eğitim reformu olarak çokkültürlülük, 1960'lar ve 1970'lerde gerçekleşen protestolardan doğan uluslararası bir harekettir. Çokkültürlülüğün etnik azınlıklara dayalı tarihi zamanla bütün öğrencileri kapsayan bir harekete dönüşmüştür. Bu bakımdan okul reformu sadece öğrencilerin çokkültürlülüğe dönük bir yeterlilik geliştirmesini değil aynı zamanda bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı sağlamaktadır. Her yıl artan göçlerle, farklı dilde konuşanların sayısının arttığı, zenginle fakir arasındaki uçurumun açıldığı toplumlarda demokratik eğitimi sağlamanın yolu çokkültürlü eğitimden geçmektedir. Bu bağlamda okullar öğrencileri toplumun etkin bir katılımcısı, vatandaşı olarak yetiştirecek etnik ve kültürel çeşitliliği yansıtan bir toplumda ulusal birliği ve kamu yararını gözeten bir eğitim anlayışının verildiği kurumlar olmalıdır. Bu bakımdan okul reformu çokkültürlü eğitim hedeflerinin başında gelmektedir (Jackson, 2007: 25-27).

Çokkültürlü eğitimin başlıca amacı öğrencilerin kendi mikrokültürlerinde, diğer mikrokültürlerle ve küresel toplumla kaynaştıracak bilgi, tutum ve beceri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Okul baskın bir kültür ve birçok mikrokültürlere sahiptir. Bütün bireyler-öğretmenler ve öğrenciler de dâhil- çokkültürlüdür çünkü bir kültür ya da gruptan daha fazlasının bileşenleri onların davranışlarını etkilemekte ve davranışlarıyla etkilenmektedir. Bu yüzden öğrenciler bütün kültürlerde etkili olabilecekleri bilgi, tutum ve beceriler edinmelidir. Çünkü her biri kendi mikro kültürünün ve ulusal makro kültürün birer temsilcisidir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim planını formüle ederken, eğitimciler diğer sosyal sistemler gibi okulu normlara, değerlere, statülere ve hedeflere sahip bir mikro kültür olarak algılamalıdır (Banks ve Banks, 2006: 18-21).

Çokkültürlü eğitim; bütün öğrenciler için güvenilir, anlamlı, başarılı bir öğrenme ortamı yaratmak, öğrencilerde küresel konularda farkındalık oluşturmak, kültürel ve kültürlerarası bilinci güçlendirmek, çoklu tarihi perspektiflerde bakış açısı kazandırmak, eleştirel düşünmeyi sağlamak ve önyargılarla ayrımcılığı önlemeyi hedeflemektedir. Bunların etkili bir şekilde uygulanabilmesinde en etkili kişi öğretmendir. Diomand ve Moore (1995'dan akt. Jackson, 2007), çokkültürlü eğitim sürecinde öğretmenin sergilemesi gereken rolleri üç kategoride ifade etmiştir. Bu süreçte öğretmen kültürel tasarımcı, kültür uzlaştırıcısı ve sosyal bağlam tasarımcısıdır. Kültürel tasarımcı ve sosyal bağlam tasarımcısı olarak, en yakından en uzağa bütün kültürlerden bahsetmeli; farklı etnik kökenden gelen öğrencilerinde sesi olabilmeli aynı zamanda onların kendi düşüncelerini ifade edebildiği, onların deneyimlerinden de yararlanıldığı eğitim öğretimi sosyokültürel süreçlerle uyumlu kılan demokratik bir sınıf ortamı yaratabilmelidir. Kültür uzlaştırıcısı olarak, öğrencilerin etnik kimliklerini ifade edebilmelerini

sağlamalı, diğer kültürlere saygı duyabilmelerini ve hepsinin kendi öz kültürüne saygı duymasını sağlamalı, pozitif kültürlerarası ilişkiler geliştirmelerini sağlamalı ve öğrencileri önyargılarından, ırkçı düşüncelerden arındırabilmelidir (Jackson, 2007: 42-43)

Çokkültürlü eğitim demokratik değerlere ve inanışlara dayanan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır ve kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda kültürel çoğulculuğu teşvik etme çabasıdır (Banks, 1994: 4). Çokkültürlülük ırk, etnisite, kültür, cinsiyet, cinsel yönelim, din ve sosyoekonomik sınıflara dayalı grupları kapsamaktadır. Öğretmenin bu süreçte görevi eğitimin iyileştirici yönüyle ana kültürle kültürel açıdan farklı olan arasında köprü kuran bilgiyi aşılmasıdır (Jackson, 2007: 33-35).

Çokkültürlü eğitim bütün çocuklarda bilgiyi, kültürü, yardımseverliği ve aktif bir vatandaş olma bilincini güçlendiren bir harekettir. Ancak uygulamadaki en önemli eksiklik öğretmenlerin sınıflarında bu eğitimi vermeleri için çok fazla sayıda farklı etnik gruptan öğrenci olması gerektiğini düşünmeleridir. Bu eğitimin “diğerleri” için olduğu yaygın görüşüdür. Oysaki çokkültürlü eğitim anlayışı sınıfında farklı etnik, dil, din vb. olsun ya da olmasın bütün öğrencilere kazandırılması gereken bir anlayış ve bakış açısıdır (Banks, 2006: 129-130).

Bu bağlamda ilk önce öğretmenin bu yeterlilikte olması, kendisinin de önyargılarını sınıf dışında bırakması, kültürel çeşitliliği kabul eden bir anlayış geliştirmesi çok önemlidir (Garcia, 2009). Eğer öğretmen etnik unsurlara sahip bir sınıfa girdiğinde bu duruma dönük yeterli bilgi, tutum, beceriye sahipse bu koşullara uygun şekilde konuları anlatabilmektedir. Bunu başarabilmesinde en etkili yollardan biri sınıfındaki etnik gruplar hakkında bilgi edinmekten geçmektedir. Etnik gruplara dönük bilgi edinmek etnik içeriği etkili bir şekilde öğretebilmek için gereklidir. En azından o etnik gruplara dönük bir iki kitap okuması faydalı ve etkili olabilmesini sağlamaktadır. Bu sayede ders içeriklerini, sınıf ortamını bu farklılıkları göz önüne alan bir şekilde dönüştürebilecektir. Örneğin farklı grupların takvimini sınıfa asabilir, o grupları yansıtan posterler sınıfa ekleyerek etnik, dini çeşitliliği sınıf ortamına yansıtabilmektedir. Çeşitli sınıf içi etkinliklerinde bu farklılıkları bazen hissettirmeden vurgularken, bazen gözler önüne serebilmektedir. Bunları yaparken doğru ve adil materyal seçimleri yapması gerektiğinin bilincindedir. Öğrencilerin kendi kültürel ve etnik mirasıyla derse katkı yapmasını sağlayan içerikler hazırlanmalıdır. Ve bütün bunlar gerçekleştirilirken en önemlisi sınıfta ırkçı tutumlara, davranışlara, söyleme karşı hassas hareket edilmelidir. Öğretmen kendi kişisel görüşleri farklı olsa bile bu hassasiyeti koruyabilmelidir (Banks, 2006: 262-265).

Bu süreçte tek başına öğretmenin çabası elbette yeterli olmayacaktır. Çokkültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmek için hem öğretmenler hem idareciler çokkültürlü eğitime bütün boyutlarıyla katılmalıdırlar. Çokkültürlü eğitimin önemli hedeflerinden biri okul müfredatı vasıtasıyla ırk ilişkilerini geliştirmek ve bilgi ve ders içeriğiyle öğrencileri güçlendirmektir (Jackson, 2007: 31). Çünkü bilgi asla tek başına konuşmaz ve öğrencilerin sınıfa getirdiği ideolojik ve kültürel deneyimlerle ortaya çıkmaktadır. Yani bilgi tek başına değerli değildir, kültürel, tarihi ve etnik ve dilbilimsel açılarla şekillenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde çokkültürlülük okullarda duyguların ve değerlerin paylaşılmasına dayanan gruplar arası eğitim aracılığıyla çeşitliliğin kabulünü teşvik edici çabalardır. Bu çabaların gerçekleşmesinde ders programı tasarısı da öğretmenin rolü kadar önemli bir role sahiptir. Ders programının planlanması sadece çeşitlilik kavramının verilmesi açısından değil, aynı zamanda kavramsal çerçevenin verilmesi açısından da önemlidir (Jackson, 2007: 36-38).

Çokkültürlü eğitimin okulda uygulanması demek, sadece bu görevi öğretmenin üstlenmesi demek değildir. Bu eğitimin verilmesi sürecine bütün bölümleriyle okul, okul çalışanları, aileler de dâhildir. Uygulamaya konulması için ise öncelikle devlet politikası olarak çokkültürlü eğitimin benimsenmesi, ona uygun eğitim stratejileri geliştirilerek, uygun müfredatla okulların vizyonu ve misyonu düzenlenmelidir. Kısaca, çokkültürlü eğitim pratiği eğitime dâhil olan bütün parçaların bütünleşmesi ve birleşmesini gerektirir (Banks, 2013: 132).

2.4. Türkiye’ de Kültürel Çeşitlilik ve Çokkültürleşme

Türkiye’nin göç tarihine bakıldığında, Anadolu’nun yüzyıllardır hem göç alan hem göç veren bir coğrafya oluşu dikkat çekmektedir. Özellikle Osmanlı Devleti’nin gerilemeye başlamasıyla kaybedilen topraklardan, farklı toplumsal ve etnik gruplara ev sahipliği yapan Anadolu’ya kitlesel göçler başlamıştır. Cumhuriyet öncesi dönemdeki bu göçlerle Balkanlar, Kafkaslar ve Kırım’dan 5 milyondan fazla Müslüman Anadolu’ya gelmiştir. Cumhuriyet’in kurulmasından sonra da bu göçler devam etmiştir. Bu yüzden her dönem yaşanan göçlerin nedenleri, sonuçları, etkisi farklılaşsa da Anadolu coğrafyası göçle şekillenmiştir (Adıgüzel, 2018: iii).

Cumhuriyet öncesi döneme bakıldığında bu topraklarda etkili olan göç hareketliliğinde 93 Harbi, Balkan Savaşları ve ardından gelen Birinci Dünya Savaşı etkili olmuştur. Bu olaylar neticesinde Balkanlardan Anadolu’ya yönelen göçmenlerin sayısı tahminen 440 bin civarındır. 1912-1913 Balkan Savaşları sonrasında Osmanlı Devleti’ne 640.000 Müslüman-Türk göç etmiştir. 1859’dan 1922’ye kadar uzanan süreçte ise tahminen 4 milyon Kafkasyalı ve Kırım

Tatarı Anadolu'ya sığınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Osmanlı döneminden kalma hesaplaşmalar sonucunda göçler sürmüştür. Yeni Türkiye Cumhuriyeti'ni Bulgaristan, Yunanistan, Ermenistan, Gürcistan, Rusya, Ukrayna ve diğer bölgelerden gelenler oluşturmuştur. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte başlayan bu göç süreci esasen Türkiye sınırları dışında kalan Osmanlı topraklarında yaşayan çoğunluğu Türk kökenli Müslümanların 'anayurda' göçleridir. Bu göç süreci bazı kaynaklarda 'ulusal inşa' dönemi olarak da adlandırılmıştır. Bu dönem yani çoğunluğunu Türk kökenli Müslümanların anayurda dönüşleri dışarıdan gelen ilk nüfus hareketi niteliğindedir (Adıgüzel, 2018: 37-39; İçduygu ve Sirkeci, 1999: 259; Kirişçi, 2000: 2).

Türkiye'de, 1945'ten 1980'lerde başlayan yabancı göçüne kadar olan süreçte gerçekleşen göç hareketlerini ise Bulgaristan, Yugoslavya ve Yunanistan' dan Türkiye' ye yönelen çoğunluğu Türk ve/veya Müslüman kökenli göçmenler oluşturmuştur. 1945-1980 arası ise Bulgaristan ve Yugoslavya'dan gelen ikinci göç hareketi olarak adlandırılmaktadır (İçduygu ve Sirkeci, 1999: 264; Kirişçi ve Karaca, 2015: 301-304).

Üçüncü dönem, 1980 ve 90'lı yıllarda Afganistan'dan gelen sığınmacılarla birlikte Bulgaristan Türklerinin göç ettiği dönemdir. 1980'lerin sonunda uygulanan asimilasyonist politikalar nedeniyle Türkiye'ye sığınan 300.000 civarında Bulgaristan Türkü'nün yarısından fazlası daha sonraki yıllarda ülkelerine geri dönmüştür. 1985-2005 yılları arasında ise İran, Irak ve Bulgaristan'dan Türkiye'ye mülteci hareketi başlamıştır. Bu süreçte gelenlerin sayısı iki milyona yaklaşmıştır. 1979 İran devrimiyle birlikte Türkiye'ye yönelen ilk büyük toplu sığınmacılık hareketi olarak değerlendirilen bu süreçte de yaklaşık bir milyon İranlı sığınma talebinde bulunmuştur. Türkiye'de bir süre turist vizesiyle barınan İranlıların büyük çoğunluğu, vize sürelerinin dolmasıyla öncü göçmen bağları aracılığıyla Avrupa ülkelerine göç etmiştir (İçduygu, 2000: 360).

1988-1991 yıllarında İran- Irak savaşı ve Körfez krizi nedeniyle Kürt, Iraklı ve Kuveytli 50-60 bin civarında sığınmacı gruplar yer almaktadır. Ancak bu gruplar kısa bir süre sonra geri dönmüştür. 1991 yılında ise yaklaşık yarım milyon Iraklının kitlesel sığınması gerçekleşmiştir (İçduygu, 2004: 90; İçduygu, 2000: 362).

1997 yılından itibaren ise Türkiye Bosna Hersek, İran, Irak başta olmak üzere Somali, Afganistan, Sri Lanka ve Filistin'den kitlesel olmayan sığınma hareketleri başlamıştır. Bu noktada artık Türkiye'nin bir geçiş ülkesi olma özelliği belirginleşmiştir (İçduygu ve Sirkeci, 1999: 259-265; İçduygu ve Toktaş, 2005: 30-31).

Kısaca, 1980'lerden itibaren Türkiye, İran ve Irak'tan, sonrasında ise farklı Afrika ve Asya ülkelerinden gelen artan sayıda sığınmacı ile karşı karşıya kalmıştır. Böylece Türkiye'nin göç alan ülke konumu daha da belirginleşmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden Cumhuriyetin kurulmasından 1980'lere kadar Türkiye 'Türk soyundan gelen veya Türk kültürüne bağlı' göçmenlere kapılarını açmıştır. Ancak 1980'lerden sonra Türk soyundan olmayanların, yabancı kökenlilerin düzensiz göçü başlamıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'nin komşu ülkelerde meydana gelen uluslararası gelişmelerden de etkilendiği kitlesel göçlere tanıklık eden bir ülkeye dönüşmüştür (Adıgüzel, 2018: 83).

Cumhuriyet tarihi boyunca yaşanan göçler sayılarla ifade edilecek olursa 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişi, 1923-1945 yılları arasında Balkanlar' dan 800 bin kişi, 1933-1945 yılları arasında Almanya' dan 800 kişi, 1988 yılında Irak' tan 51.542 kişi, 1989 yılında Bulgaristan' dan 345 bin kişi, 1991 yılında 1. Körfez Savaşından sonra Irak' tan 467.489 kişi, 1992-1998 yılları arasında Bosna' dan 20 bin kişi, 1999 yılında Kosova' da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişi, 2001 yılında Makedonya' dan 10.500 kişi, Nisan 2011-Ekim 2015 arasında Suriye'de yaşanan çatışmalar nedeniyle 2 milyon kişi Türkiye' ye sığınmıştır (GİGM, 2019). Türkiye'nin göç tarihine bakıldığında 1980'ler öncesinde yaşanan göçlerle sonrasında yaşanan göçler arasında en önemli farklardan birinin öncesinde "soydaş" sayılanların ülkeye girişi söz konusuysen, sonrasında "yabancılar"ın ülkeye girmeye başlaması olmuştur.

Türkiye, geçmişten bugüne birçok ülkeden çeşitli nedenlerle gelen farklı din, dil ve ırktan çok sayıda yabancı göçmenin ve sığınmacının yer aldığı ülke konumuna gelmiştir. Bu durum üzerinde özellikle son yıllarda artan göçler ve sığınma hareketleri etkili olmaktadır.

2.4.1. Türkiye' ye dönük artan sığınma talebi ve mültecilik

Birleşmiş Milletler 2015 Göç Raporuna göre, dünyadaki göçmen sayısı 1 milyona yaklaşmıştır ve her geçen gün artmaktadır. Bu duruma bakarak günümüzde her yedi kişiden birinin göçmen olduğu görülmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) 2016 sonu verilerine göre, dünyada zorunlu göçe uğrayanların sayısı 65,6 milyona ulaşmıştır. Bu sayı ikinci dünya savaşından sonraki en yüksek değerdir. 65,6 milyon göçmenden 22,5 milyonu mülteci, 2,8 milyonu sığınmacı ve 40,3 milyonu ülke içinde yerinden edilmişlerden oluşmaktadır (Adıgüzel, 2018: 8-10).

Türkiye’de de her geçen gün göçmen sayısı artmaktadır. Türkiye geçmişten günümüze birçok kez uluslararası göç ve sığınma hareketine ev sahipliği yapmıştır. Kurulduğu günden bugüne çeşitli göçlere tanıklık eden Türkiye, kurulduğu yıllarda nüfus mübadelesiyle yenilenmiş aynı yıllarda büyük bir soydaş göçünü karşılamış, bunu iç göçler ve iş ve beyin göçleri takip etmiştir. Soğuk Savaş, küreselleşme ve Türkiye’nin AB’ye girme sürecine dönük uyguladığı politikalar sonucunda aldığı göçmen ve sığınmacı profili değişmiştir. Artık Türkiye sadece göç alan ya da veren bir ülke konumundan çıkmış, başka ülkelere göç etmek isteyenler için bir geçiş ülkesi konumuna gelmiştir (İçduygu vd., 2014: 3).

Türkiye uluslararası boyutta artan göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülke konumundadır, özellikle coğrafi açıdan üç kıtanın kesişim noktasında bulunması ve göç yollarının tam üstünde bulunması sebebiyle hem transit ülke hem de hedef ülke olarak önemi artmaktadır. Türkiye’nin coğrafi konumu ve göç yolları üzerinde olması bakımından geçiş ülkesi olarak tercih edilmesini kuvvetlendirmektedir. Özellikle Asya, Ortadoğu ve Afrika kıtası ülkeleri Türkiye’yi transit bir ülke ve göç edilebilir bir coğrafya olarak görmektedir. Bu bakımdan Türkiye bu ülkelerden pek çok sığınmacı ve mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu şartlarda Türkiye göç edenler/ edecekler için bir çekim merkezi haline gelmiştir (Bostancı, 2017: 208).

Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesine dayanarak sadece Avrupa’dan gelenlere mültecilik tanırken, Batı Avrupa’ya ulaşmak isteyen Asya ve Afrika ülkelerinden gelenlerin iltica başvurusunu yapabileceği gözde ülke konumundadır. Ve bu konumu yakın çevresinde yaşanan iç savaşlar, istikrarsızlıklar sebebiyle daha önem kazanmıştır. Bu bağlamda Türkiye, yaklaşık 3.9 milyondan fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkedir. 3,6 milyon Suriyeli başta olmak üzere, Afgan, Iraklı, Somalili, İranlı ve diğer uyruklardan (Pakistan, Bangladeş, Filistin, Sudan gibi) ülkelere gelenler için transit ülke konumundadır (Adıgüzel, 2018: 83-85).

Türkiye transit ülke konumuna gelmesiyle birlikte de en çok mülteci ve sığınmacı barındıran ülke olmuştur. Suriyelilerin kitlesel akınından önceki yıllara baktığımızda; 1979 İran İslam Devrimi’nin gerçekleşmesiyle yaklaşık bir milyon İranlı, Türkiye’ye sığınmıştır. 1979 İran Devrimi’nin ardından 1,5 milyon İranlı’nın Avrupa’ya iltica etmek için Türkiye’ye geçtiği ve bunlardan hala yaklaşık 200 bin kadarının Türkiye’de yaşadığı tahmin edilmektedir. Günümüzde de İranlı mülteci sayısının giderek arttığı gözlenmektedir. Özellikle 2009-2011 yılları arasında büyük oranda artış gözlenmiştir (yaklaşık yüzde 72 civarı). Bu artışta etkili olan unsur ise İran’daki baskının artması olmuştur. 1988-1991 yılları arasında 600 binden fazla Iraklı

sığınmacı veya misafir olarak Türkiye’de kalmış daha sonra ülkelerine geri dönmüşlerdir. Iraktan Türkiye’ye sığınanların sığınmasında etkili olan olay Saddam Hüseyin’in zulmünden kaçmaları olmuştur. Ancak hala bu göçmenlerden bir kısmının Türkiye’de kaldığı bilinmektedir. 1979 yılında Sovyetler Birliğinin Afganistan’ı işgali sonucunda, bölgede yaşayan Türk kökenli (Özbekler, Uygurlar, Kazaklar, Kırgızlar) 4500 Afganistan göçmeni Tokat, Hatay, Kayseri, Gaziantep ve Van’a yerleştirilmiştir. Afgan kökenlilerin ayırt edici özelliği ise Türk vatandaşı olarak kendi geleneklerini sürdürmeleridir. 1992 Bosna Savaşı sırasında da 60 binin üzerinde olduğu tahmin edilen Boşnak Türkiye’ye sığınmış, savaş bitiminde büyük bölümü ülkelere geri dönmüştür (Arat, 2016: 368-401; Adıgüzel, 2018: 89-91; İçduygu ve Sirkeci, 1999: 265-266). 2000’li yılların sonlarına doğru ise Türkiye yoğun olarak göç alan ülke konumuna gelmiştir. Özellikle komşu ülkelerde yaşanan olumsuz şartların bu durumda etkisi büyüktür. Irak ve Suriye gibi işgal ve iç savaşların yaşandığı ülkelerle birlikte kimi Afrika ülkeleri, Afganistan ve Bangladeş gibi ülkeler dışında çok daha geniş coğrafyadan ve çok farklı etnik, dini kökleri olan gruplar söz konusudur. Bunlar arasında Sahra Altı Afrika’dan gelen siyahiler, eski Sovyet cumhuriyetlerinden gelen Moldovalı, Romen, Gürcü veya Ermenistanlılar, Avrupa’ya geçmek hayaliyle belirsiz süreler Türkiye’de bekleyen transit göçmenler, Kuzey Avrupa ülkelerinden gelen emekliler ve daha fazlası bu gruplar arasında sayılmaktadır. Bu grupların hepsi Türkiye’deki göçün kaynaklarını oluşturmaktadır (Danış, 2016: 6-11; Adıgüzel, 2018: 8-13).

Geçmişe bakıldığında yerinden olma durumunun yeni bir olay olmadığı görülür; milyonlarca Çerkez, Kırım Türkü veya Balkan Türkünün Anadolu topraklarına gelmesi aslında onları bu topraklarda bugünkü tanımıyla birer ‘mülteci’ yapmaktadır. Anadolu’nun geçmişten günümüze birçok kez göçmen/mülteci akınına uğraması bu toprakların aşına olduğu bir durumdur (Erdoğan ve Kaya, 2015).

Türkiye, 2017 sonu verilerine göre dünyada en fazla mülteci bulunan ülkedir. Yaklaşık 4 milyonu aşkın mülteci barınmaktadır, bunların nerdeyse 3,6 milyonunu Suriyeliler oluşturmaktadır. Türkiye’nin en fazla mülteci barındıran ülke olmasında özellikle 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonucu yaklaşık 3,6 milyon Suriyelinin mülteci (geçici koruma altındaki kişiler veya geçici mülteciler) olması çok büyük bir paya sahiptir (GİGM, 2019). Suriyelilerin göçe yönelmesinin başlıca sebebi Arap Baharı ile 2011’de başlayan buhran ve devamında Suriye’de rejim taraftarı ve karşıtı grupların karşı karşıya gelmesi sonucu artan şiddet ve rejimin baskıcı tutumu olmuştur. Arap Baharı süreciyle, 2011’in Nisan ayında Beşar Esed’in kendisine muhalefet edenlere dönük baskısının giderek artması sonucu Suriyeliler

küçük gruplar halinde Türkiye'ye gelmeye başlamıştır. Suriyeli göçmenlerin Türkiye'yi tercih etmelerinin başlıca sebebi coğrafi yakınlık olmuştur (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016: 1-13).

Suriye'de başlayan olayların henüz ne zaman ve nasıl biteceği bilinmemektedir. Bu açıdan yaşanan olaylar, çıkan çatışmaların iç savaşa dönüşmesiyle beraber başlayan göç dalgası II. Dünya Savaşı'ndan bu yana yaşanan en büyük göçtür. Türkiye Suriyeli sığınmacılara dönük açık kapı politikası uygularken, Suriye'deki Esed rejiminin fazla dayanamayacağı Mısır, Libya gibi hükümetin devrileceğini hesaba katarak sığınmacı meselesinin bu boyuta taşınacağına ihtimal vermemiştir. Tunus, Libya ve Mısırdan sonra Suriye'de de iktidar değişimiyle sonuçlanması beklenen hareket beklenilen yönde olmamıştır. Ve bu durum Suriye'yi daha karmaşık ve kaotik gelişmelere sürüklemiştir. Suriye'deki karışıklığın iç savaşa dönüşmesiyle başlayan mülteci akını böylelikle kalıcı bir mülteci sorununa dönüşmüştür. (Bostancı, 2017: 206; Sayın, vd., 2016: 1-13; Kirişçi ve Karaca, 2015: 298-300).

2011'den bu yana artan sayıda Suriye vatandaşı uluslararası koruma statüsü kazanabilmek için Türkiye'ye yönelmiştir. Türkiye Suriyelilere “geçici koruma” statüsü vermiştir. Geri-göndermeme ilkesine dayalı olarak da hükümet Suriyeli mültecilere sağlık, barınma, eğitim gibi temel insani hizmetler sağlamayı taahhüt etmiştir. “Geçici koruma”nın süresiyle ilgili de herhangi bir sınırlama bulunmamaktadır (Sayın, vd., 2016: 1-13; Kirişçi ve Karaca, 2015: 298-300).

Suriye'de savaşın uzamasına paralel olarak gelenlerinde ülkede kalma potansiyeli artmıştır. Türkiye geniş çapta sığınmacılara dönük sorunlarla karşılaşmakta, sığınmacı/mülteci anlayışında ulusal ve uluslararası boyutta sınanmaktadır. Önceleri sadece sınır illerde yaşayan Suriyeliler çadır kentlerden Türkiye'nin bütün illerine dağılmışlardır. Bu durum göçün doğasına aykırı değildir. Ancak bu durumla beraber Suriyelilerin çoğunluğunun ülkeleri eski haline dönene kadar/yaşanabilir hale gelene kadar ülkelerine dönmeyecekleri tahmin edilmektedir. Buna ek olarak BM'nin bugüne kadarki tüm dünyada gerçekleşen göçlere ilişkin verilere bakıldığında da mültecilerin en az üçte birinin geri dönmeme ihtimali çok yüksek olduğu söylenebilir. Suriye'deki sorunun hala bir çözüme kavuşturulamamış olması Suriye'den Türkiye'ye ve başka ülkelere göç eden sığınmacıların ülkelerine dönüşünü güçleştirmektedir (Bostancı, 2017: 215). Buna ek olarak Suriyelilerin geri dönme sürecini güçleştiren bir diğer etken iç savaş bir gün bitse bile, sosyo-ekonomik sorunlar hala varlığını sürdürmekte ve bu şartlar altında Suriyelilerin gönüllü göçünü zorlaştırmaktadır. Tüm mallarını, evlerini, geçim

yollarını kaybetmiş olmaları, geri döndüklerinde bütün imkânlardan yoksun sağlık, eğitim imkânları çok kısıtlı şartlar onları beklemektedir. Ayrıca rejim karşıtı oldukları için siyasi nedenlerle de geri dönmek istemeyen bir kesimin olduğu bilinmektedir. Bütün bu şartlar göz önüne alındığında Suriyelilerin artık kalıcı hale geleceklerine işaret etmektedir. Ayrıca yapılan birçok araştırma da çoğu geri dönmek istemediğini dile getirmektedir (Özbey, 2015).

Suriyeli sığınmacı sorunuyla beraber Türkiye göçmenler için “transit ülke” konumundan, “hedef ülke” konumuna gelmiştir. Geçmişe kıyasla Türkiye artık göç veren ülke konumundan çeşitli göçmen kategorilerine sahip, göç alan ve transit ülke konumundadır. Türkiye, gelecekte de bireysel ve kitlesel göçlere maruz kalabilme ihtimalini göz önünde bulundurarak insan hakları temeline dayanan ve insani diplomasiyle uyumlu daha kalıcı ve kapsayıcı bir sığınmacı ve mülteci politikası oluşturması artık şarttır. Çünkü gerçekleşen göç hareketlerinin Türkiye’de sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve demografik boyutlarda sonuçlar yaratması kaçınılmaz olmuştur. Ve bu duruma yönelik çözüm arayışları ve uygulamalar söz konusu olmuştur. Bu bağlamda yeni yürürlüğe giren 6458 Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda yer alan bazı maddeler hukuki açıdan göçmenlerin kalıcı olabileceğine işaret etmekle beraber Türkiye’nin bir ‘göç ülkesi’ olma yolunda olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yüzden mültecilerin/ sığınmacıların sorununa kısa vadeliden çok uzun vadede çözüm arayışları gerekliliği Suriyelilerin kalıcılığı üzerinden önem kazanmıştır (Kap, 2014: 33-34; Bostancı,2017: 206-217; Arat, 2016: 416-417).

Türkiye, uyguladığı açık kapı politikasıyla Suriyeli mülteciler lehinde önemli bir rol üstlenmiştir. Bütün bu uygulanan politikalar sonucu ve Suriye’deki krizin hala devam ettiği göz önüne alındığında Türkiye’deki mültecilerin uzun dönemli olacakları daha da belirginleşmiştir. Çok sayıda sığınmacıyı kısa sürede kabul eden ve acil ihtiyaçlarını karşılama noktasında yoğun bir çaba sergileyen Türkiye’nin bu çabalarının kalıcı sonuçlar üretebilmesi için ‘Geçicilik’ üzerine kurulu bütün yaklaşımların eksikliklerini giderecek yeni yaklaşımlara gereksinim bulunmaktadır. Türkiye de artan Suriyeli sığınmacılarla beraber bir diğer kalabalık şartlı mültecilerden oluşan Iraklılar için de uzun vadeli göç planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan daha farklılıkları kapsayıcı, göçmenlerin entegrasyonunu sağlayıcı bütüncül politikalar izlenmesi faydalı olacaktır. Sığınmacıların temel gereksinimlerin karşılanmasının ötesinde onları toplumla bütünleştirecek politikalara gereksinim duyulmaktadır. Bu da sığınmacı ve mültecilerin uzun dönemde Suriyelilerin Türkiye’ye entegrasyonunu gündeme getirmektedir. Yürürlükteki İskân Kanunu’nun sadece Türk soyuna ve kimliğine sahip kişilere vatandaşlık hakkı tanınması neticesinde, bu durum Suriyeli mültecilere vatandaşlık verilmesine

fırsat tanımadığı için, eğitim, sağlık, barınma hatta istihdama dayalı kalıcı çözümler üretmenin daha gerçekçi olacağını göstermektedir (Çingir ve Erdağ, 2017: 522; Kirişci ve Karaca, 2015: 309-311). Bu bakımdan mültecilerin entegrasyonuna yönelik kurumsal düzenlemeler yapılması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır (Kap, 2014: 33-34).

2.4.2.Türkiye’de çokkültürlülük bağlamında eğitim

Ulus devletlerin revaçta olduğu 20.yy dan itibaren göç olgusu çok kimlikli bir yapıyı beslemektedir. Üçüncü Dünya’dan Batı Avrupa’ya yapılan göçler, küresel ölçekteki kültürel dayatmalara karşı bir duruş olsa da, bu durum farklı kültürlerin direnç kazanmasına yol açmıştır. Küreselleşmeyle beraber farklılıklar bir potada eritmeye çalışılsa da diğer yandan farklılıkları tanıyan, farklılıklara temsil gücü veren bir olgudur; bu yüzden aslında her iki yapı birbirine geçmektedir. Homojen bir yapıda toplum bilincine dayanan ulus devlet anlayışının küreselleşmeyle birlikte “ öteki”ni anlamaya ve kabul etmeye çalışması bu durumun bir sonucudur (Cengiz, 2014: 50-57). 1980’lerin başında gündeme gelen ve 1990’larla beraber belirleyici olan küreselleşme, çok kültürlülük, demokrasi, ayrımcılığın önlenmesi, azınlıkların korunması, insan hakları gibi Batıdan tüm dünyaya yayılan değerleri de beraberinde getirmektedir. Bu değerlerle birlikte sosyal entegrasyonu sağlamanın ideal yolu olarak ‘çokkültürlülük’ politikaları gündeme gelmektedir (Adıgüzel, 2018: 167-168). Böylece bir toplumda yaşayan farklı kültürel topluluklar yaşadıkları toplumun ırkına dayanmadan o toplumun dilini, tarihini öğrenerek, o toplumun sosyal ve politik kurumlarında yer alarak o toplumla bütünleşip, ortak kültürün bir parçası olabilmektedir (Kymlicka, 2015: 60-61).

Göçler beraberinde çokkültürlülük tartışmalarını da getirmektedir. Çünkü göç sürecinin en önemli sonuçlarından biri hem göç eden hem göç alan toplumlarda meydana gelen kültürel değişimlerdir. Ancak zorla yerinden edilme ya da zorunlu göç, ekonomik kaynaklı veya diğer tür göçlerden farklılık göstermektedir. Kendi ülkelerindeki silahlı çatışma, savaş gibi ortamlardan dolayı ülkelerinde yaşamları tehdit altında olanların ilk sığındıkları ülkeler komşu ülkeler olmaktadır (Sayın vd., 2016: 5). Göç hem göçmen açısından hem de ev sahibi toplum açısından yeni bir toplumsal ilişki kurulmasını zorunlu kılmaktadır. Göçmenin yaşı ya da konumu ne olursa olsun katıldığı toplumda yeniden sosyalleşmektedir. Sosyal boyutta belirleyici unsur o bölgede uygulanan göçmen politikalarıdır. Göçmenler yerleştikleri bölgede sosyalleşirken o ülke de uygulanan göçmen politikaları göçmenlerin o ülkeye uyumunu zorlaştırmakta ya da kolaylaştırmaktadır. M. Erdoğan (2014), uyum yerine ‘toplumsal kabul’

kavramını önermektedir. Uyumun içinde yerleşilen topluma uymak, onun kurallarına uyum sağlamak varken bir yönüyle asimilasyoncu boyut kazanmaktadır, oysa toplumsal kabulde göç alan bölgeyle göç edene eşit sorumluluk düşmektedir. BM' ye göre göçmen, kendi kültürünü, değerlerini kaybetmeden ev sahibi topluma uyum sağlarken; ev sahibi toplum da göçmenlerin uyumu/ toplumsal kabulü için gerekli çabayı bütün kurumlarıyla göstermelidir (Adıgüzel, 2018: 153-171).

Göçmenlerin yerleştikleri topluma uyumu en başta çözmeleri gereken bir durumdur. Göçmen yabancı olduğu toplumda yer edinmeye çalışmakta, o toplumla bütünleşmek istemektedir. Bu süreçte, o toplumun değer ve normlarını öğreneceği süreçte içinde bulunduğu toplumda yer edinebilmek için yeniden toplumsallaşma yaşamaktadır. Bu sürecin sağlıklı gelişmesine en büyük katkıyı göçü kabul eden toplumun bütün toplumsallaşma araçlarını (aile, akran, eğitim kurumları, medya gibi) bu sürece dâhil etmeli ve uyum içinde yol almaları sağlanmalıdır. Çünkü göçmenlerin manevi kültür değişimleri, ekonomik ve sosyal açıdan entegrasyonu, yaşamdan tat almaları, ev sahibi toplumun göçmenleri ne kadar çabuk tanıdığına ve kabulüne bağlı olarak gelişmektedir. Göçmenlerin entegrasyonu, topluma kabul ve uyumu aşamasında da çokkültürlülük politikalarının devreye girmesi ve eğitimde uygulanması bu açılardan önem kazanmıştır (Adıgüzel, 2018: 156-162).

Türkiye'de en az on ilde 100 binden fazla sayıda mülteci bulunmaktadır. Bu şartlar altında Türkiye'ye sığınanların kaldıkları süreyle de doğru orantılı olarak ekonomik, eğitim, dil, sağlık, yasal düzenlemeler, uyum, sosyal ve psikososyal iletişim gibi konular üzerine yoğunlaşılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sığınmacıların yarattığı olumsuzlukları olumluya dönüştürecek en etkili yol eğitimden geçmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de yaşayan Suriyeli ve farklı ülke vatandaşları özelinde bu durumu değerlendirdiğimizde, Suriyelilerin ve diğerlerinin kendilerini azınlık hissetmeden topluma aidiyet geliştirmeleri yönünde atılacak en önemli adım eğitim uygulamalarında yapılacak değişimden geçmektedir (Bostancı, 2017: 213-216).

Sayısal verilere bakıldığında Türkiye, komşu ülkelere sığınan kayıtlı Suriyelilerin en çok olduğu ülke konumundadır. Türkiye de yaşayan Suriyelilerin yüzde 53'ünden fazlası 18 yaş altındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eylül 2018 verilerine göre ülkemizde 1.234.439 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu çocuklardan %59,39' unun okula erişimi sağlanmıştır. Bu öğrencilerden 534.922'si Türk okullarına gitmektedir. Geriye kalan öğrencilerden 108.136'sı kamplarda ve kamp dışında, açık okullarda eğitim görmektedir. Burada en önemli nokta yaklaşık 400 binin üzerinde çocuk hiç eğitim

görmemektedir. Bu ilerleyen dönemlerde orta ve uzun ölçekte hem Suriyeli mülteciler hem de Türkiye için ciddi problem doğurabilecek alan yaratacağı öngörülmektedir. Bu bakımdan eğitimden yoksun bir ‘kayıp neslin’ yaratacağı olumsuzluklarla mücadele etmek yerine eğitimle bunların aşılması hem toplumsal hem de ekonomik açıdan daha sağlıklı dönütler alınmasını sağlayacaktır (Erdoğan, 2014: 28-29).

Özellikle zengin toplumlar başta olmak üzere artan işgücü göçlerinin yanı sıra zorunlu göçlere de tanıklık eden ülkelerin yerlilerin sayısında azalma ve göçmen geçmişten gelenlerin sayısındaki artış nedeniyle değişen demografik yapıları bu ülkelerin en kısa zamanda göçmen çocuklarla bütünleşmesini sağlayıcı politikaları uygulamaya koymasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Ve bu sadece demografik ve ekonomik kökenli sebeplerden değil toplumsal ahlak açısından da böyle olması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da açıkça eğitim sisteminden geçmektedir (Alba ve Holdaway, 2017: 1-2)

Birçok araştırma göçmenlerin ev sahibi toplumda kabul görmeye daha meyilli olduğunu ve ev sahibi toplumun gerisinde kalmamaya çalıştığını göstermektedir. Bu da onları daha seçici davranmaya yöneltmektedir, özellikle çocuklarının eğitimi söz konusu olduğunda. Bunu da daha çok aynı toplumda az eğitim görmüş yerli halkın çocuklarına göre aynı konumdaki göçmen ailelerin çocuklarının disiplinli olmak, daha başarılı olmaya çalışmak gibi daha pozitif özellikleri olduğu görülmektedir. Bu durum da göçmen ailelerin çocukları için ev sahibi toplumla bütünleşmiş daha iyi bir geleceğe sahip olmalarını isteme beklentisi etkili olmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar, benzer şekilde bazı olumsuz şartlardan gelen ikinci kuşak göçmen çocukların eğitime ayırdığı sürenin daha uzun olduğunu ve daha başarılı olduklarını göstermektedir (Alba ve Holdaway, 2017: 14).

Eğitimde göçmen çocukların etkisinin ne olduğuna dair yapılan birçok araştırmada da göçmen çocukların eğitime olumlu katkısı olduğu belirtilmektedir. Örneğin, OECD 2015 raporunda 2000-2012 yılları arasında yaşanan göçü izlediği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı yürütmüştür. Bu çalışmanın yürütülmesindeki en önemli etken yıllardır mültecilerin göç ettikleri ülkedeki sisteme uyum sağlama sürecinde eğitim gibi alanlarda sıkıntı yaratıp yaratmayacağı sorusuna bir yanıt bulmaktır. Araştırma sonucunda göçmen çocuk sayısı ile okul başarısı arasında bir bağ olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda OECD üyesi ülkelerdeki öğrencilerin yaklaşık %11'inin göçmenlerden oluştuğunu ve göçmenlerin eğitim sistemine bir engel değil kazanç olarak görülmesinin altını çizmiştir.

Çalışmada birçok mülteci ailenin çocuklarının eğitimde başarılı olmasını istediklerine yer verilmiştir (Coughlan, 2015).

Türkiye'nin göçmen ve sığınmacı sayısındaki artışın doğal sonucu olarak yabancı uyruklu öğrenci sayısında da ciddi bir artış olmuştur. Ve bu birçok farklı kültür, dil, din ve eğitime sahip öğrencilerin hepsi kültürel çeşitliliğin önemini öğreterek uygulayacak bir eğitim ihtiyacındadır. Okullar farklı geçmişlere sahip kültürlerden gelen bu öğrencilerle ve daha fazlasıyla ve bundan doğan/ doğacak sorunlarla baş etmek durumundadır. Bu yüzden Türk okullarının evrensel adalet anlayışına hâkim, bütün herkesin eşit eğitim alması gerekliliğinin farkında/ eğitime erişim hakkı olduğunun bilincinde çok kültürlü/ kültürlerarası müfredata sahip olması önem taşımaktadır (Banks, 2013: 277). Bu bağlamda da, Türkiye de yaşayan sığınmacı ve mülteci sayılarını göz önünde bulundurulduğunda bütün farklılıkları kapsayıcı bir eğitim anlayışı/politikası geliştirilmesinin gerekliliği belirginleşmektedir.

2.4.3. Çokkültürlü eğitimin (Türkiye’de) uygulanabilirlik kazanması

Bir toplumun çokkültürlü olduğunun kabulü o toplumda iki yönlü bir uygulama pratiği gerektirmektedir. Bunlardan birincisi hukuksal statüde eşitlik sağlayan toplumsal yapılarda değişiklik, ikincisi ise anlam örüntülerinde değişiklik yaratmaktır. İkincisi pedagojik olarak değerlendirilmelidir (Nohl, 2009: 63).

Toplumsal yapıyı oluşturan unsurlar cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, sosyal sınıf gibi farklılıklardır. Farklı olanı bilme, tanıma sosyal eşitliğin önemli bir manifestosudur. Irksal kategoriler, birinde siyah birinde beyaz olabilir, bir toplumun sosyal, ekonomik ve politik karakteristiklerini yansıtmaktadır. Toplumsal tabakalaşma bütün toplumlarda aynı biçimde ve nitelikte gerçekleşmemektedir (Banks ve Banks, 2006: 12-15). Ancak, bütün toplumlarda bireyler değerleri, sembolleri ve kültürlerine ait diğer birleşenleri sosyal gruplarından öğrenmektedirler. Grup bir kültür taşıyan sosyal bir sistemdir. İnsanlar sosyal bir gruba aittir ve sosyal grubun içinde yaşamaktadırlar. Bir grup birlik duygusu, bir kimliği paylaşan insan birliğidir. Sosyolojide de gruplar önemlidir. Çünkü bireyin davranışlarını şekillendiren grup normlarıdır. Grup bireyleri fiziksel, sosyal ve metafizik çevrelerine adapte olmaları için gerekli davranış kalıplarıyla donatmaktadır. Ayrıca gruplar bağımsız karakteristik özelliklere sahiptir; gruplar bireylerin toplamından daha fazlasıdır. Gruplar bireylerin yaşamlarının ötesine geçen bir sürekliliğe sahiptir. Ortak din, ulus, yaş, cinsiyet, medeni hal ve eğitim gibi faktörler insanların neye inandığı, ne hissettiği, ne yaptığının önemli belirleyicileridir. Birinin ait olduğu grubu bilmek bize o kişinin davranışlarını anlama fırsatı vermektedir. Aynı şekilde bir

öğrencinin grup kimliği, grup içindeki sosyalleşme düzeyi bilinirse daha doğru bir şekilde o öğrencinin sınıftaki davranışı tahmin edilebilir, açıklanabilir ve anlaşılır olmaktadır. Bir öğrencinin yaşadığı zamanda ve yaşadığı toplumda ait olduğu grubun önemini bilmek öğrencinin davranışını anlamlandırmaya da yardımcı olmaktadır. Önceden çoğunluk grubundayken şu anda azınlığa dâhil olan bir kişi için mesela etnik kimlik daha önemli hale gelmektedir. Böyle durumlarda kişinin etnik kimlik duygusu arttıkça daha çok marjinalleşmeye başlamaktadır. Bu marjinalleşme özellikle grup tehdit edildiğinde veya toplumsal bir hareket başlatıldığında daha da artmaktadır. Bu mantıkla eğer biz kendi ulusumuzdan olmayan öğrencileri dışlarsak bu durum daha çok marjinalleşmelerine yol açabilir. Bu da toplumda olumsuz durumlarla bizi karşı karşıya bırakabilir. Bu açıdan bu öğrencileri eğitimle toplumla bütünleştirmenin yolları aranmalıdır (Banks ve Banks, 2006: 10-12)

Türkiye’ de artan sığınmacı ve mültecilerle birlikte eğitim de yapılabilecekler üzerinde durulmaya başlanmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Eylül 2018 verilerine göre Türkiye’ de 1.234.439 eğitim çağında yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 728.211 ‘inin okula erişimi sağlanmıştır (MEB, 2019a). Özellikle Suriye de yaşananlar sonrasında Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki hızlı artış sonucu yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime dâhil edilmeleri, kayıp kuşak olmamaları yolunda birçok faaliyet yürütülmüştür. Bu kapsamda Türkiye’ de yapılanlara baktığımızda düzenli olarak göç ve uyum çalışmaları yapılmıştır. Birçok farklı alanda da bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılarak bu çocukların eğitimine vurgu yapılmıştır. Örneğin Başbakanlık Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü (BYEGM) ile Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği (SGDD) ile işbirliği yaparak düzenlediği “Basın Mensupları için Göç ve Mültecilik Konularında Bilgi ve Farkındalık Projesi” kapsamında konuşan UNICEF İletişim Bölüm Başkanı Sema Hosta, Türkiye’nin bütün kurumlarıyla çocuklara gösterilmesi gereken hassasiyetin üzerinde durmuştur; *Çocuk her yerde her koşulda çocuktur. Bunu aklımızdan çıkarmadan bütün faaliyetlerimizi planlamalıyız* vurgusu yapmıştır. Türkiye’ de 3,5 milyona yakın Suriyelinin olduğunu ve bunlardan 1 milyon 542 bininin 18 yaş altı çocuklardan oluştuğunu belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığından edinilen verilere göre Suriyeli olup okula giden çocuk sayısının 589 bin olduğu ve okula gitmesi gereken daha 390 bin çocuk daha olduğunu söylemiştir. Ve alınacak bütün olumlu ve olumsuz kararlardan en çok çocukların etkileneceğine dikkat çekmiştir (Günaydın, 2017). Bu kapsamda özellikle Suriye’ den gelen göçmen çocuklara yönelik 03.10.2016 tarihi itibarıyla “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” yürürlüğe konmuştur. Projenin ana hedefi geçici

koruma altındaki çocukların eğitime erişimlerini sağlamak ve bu konuda Milli Eğitim Bakanlığına destek olmaktır. Projenin uygulanmasına dönük Türkçe ve Arapça dil ve telafi eğitimleri de verilmiştir (MEB, 2019b).

Çocukların eğitime katılımını artırmaya yönelik yapılan çalışmaların yanında, çocukların başladıkları eğitime devam edebilmelerini sağlamaya dönük maddi teşvik çalışmaları da yapılmıştır. Bu kapsamda kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmelerinin, erkek çocuklarında çocuk işçi olmasının önüne geçilebilmesi için Suriyeli ve diğer mülteci çocuklara dönük Şartlı Eğitim Yardımı (Ş.E.Y.) planlanmıştır. Ş.E.Y. programı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2003 yılından beri yürütülen bir sosyal yardım programıdır. Bu yardım kapsamında düzenli okula giden bir erkek öğrenci için aileye her ay 35 tl maddi yardım, kız çocuk için ayda 40 tl maddi yardım yapılmaktadır. Bu yardımın kapsamı anaokulundan 8. Sınıfa kadardır. Liseye giden erkek öğrenci için ayda 50 tl, kız öğrenci içinse ayda 60 tl yardım yapılmaktadır. Bu kapsamda aileler çocuklarını düzenli olarak okula gönderdikleri takdirde-ayda 4 günden fazla devamsızlık yapmaması- iki ayda bir belirtilen tutarda nakit para yardımı yapılmaktadır (MEB, 2019b).

UNICEF ve Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği (UNHCR) ile MEB Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinasyonunda geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve Türk eğitim sistemine entegrasyonuna dönük faaliyetler yürütmüştür. Bu kapsamda Suriyelilerin geçiciliği üzerinde durulan politikalar değişmeye başlamıştır, güvenlik ve barınmaya ağırlık veren anlayıştan eğitim ve sosyal merkezli modellere geçilmesi yönünde adımlar atılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak kademeli şekilde geçici eğitim merkezleri kapatılarak 2016-2017 eğitim öğretim dönemi itibarıyla Suriyeli öğrencilerin Türkçe müfredatla resmi okullara yönlendirilmesi yapılmıştır. 1,5 ve 9. Sınıf öğrencileri zorunlu tutulmuştur. Sayısı azalan geçici eğitim merkezlerinde ara sınıflarda olan öğrencilere yoğunlaştırılmış Türkçe eğitimi verilerek ilerleyen yıllarda resmi okullara geçişleri planlanmıştır. Suriyeli öğrencilere dönük Türkçe eğitimleri ön plana alınmıştır. Bu kapsamda bakanlığın yürüttüğü ‘Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’ kapsamında 390 bin Suriyeli çocuğa yönelik Türkçe eğitimi vermek üzere 5 bin 600 Türkçe öğreticisi ile 500 rehberlik ve psikolojik danışman, 100 Arapça öğreticisi görevlendirilmiştir. Ayrıca halk eğitim merkezleri aracılığıyla da Türkçe eğitimler verilmiştir. 8 Haziran 2018 itibarıyla kitlesel göçle Türkiye'ye gelen 610 bin 278 öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır. Yeni eğitim öğretim döneminde de 600 binin üzerinde Suriyeli öğrenci ders başı

yapmıştır. Kitlesele göçle Türkiye'ye gelen geçici koruma altındaki Suriyeli ve Iraklı toplam 498 bin 316 öğrenci resmi okullarda Türkçe müfredatla eğitim görmektedir (MEB, 2019b).

Özellikle Suriye'den Türkiye'ye yönelen kitlesele göçün etkisiyle 81 ilde birçok okulda yabancı uyruklu öğrenci sayısı artmıştır. Yabancı uyruklu göçmen çocukların eğitimi hem bu çocukların geleceği hem de Türkiye'nin geleceği açısından en çok üzerinde çalışılan konulardan biri olmuştur. Eğitimde farkındalığın artırılmasına dönük bu süreçte UNICEF ve MEB işbirliği içinde hareket etmiştir. Bu kapsamda UNICEF ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü arasında yapılan projeler yer almaktadır. UNICEF sınıfında yabancı öğrenci olan Türk öğretmenlere eğitim verilmesini talep etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile 81 ilden seçilen 500 rehber öğretmene göçmen öğrencilerin eğitimlerinde tutum, davranış, bilgi, beceri ve yaklaşımlarına ilişkin gelişimlerinin sağlanması için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce Antalya'da farklı üniversitelerden 74 akademisyen tarafından 84 saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimle 500 rehber öğretmen vasıtasıyla sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 25 bin öğretmenin eğitilmesi hedeflenmiştir. Bu eğitim kapsamında öncelikli olarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin içinde bulundukları şartlara yönelik farkındalıklarını arttırmak olmuştur. Ardından, programda kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi, kapsayıcı eğitim için nasıl bir okul ve eğitim ortamının oluşturulması gerektiği, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere pedagojik anlamda nasıl destek olabileceği, bu öğrencileri nasıl değerlendirebileceği, öğrencilerle etkin iletişim kurma yolları ile psiko-sosyal anlamda öğrencilere nasıl destek sağlanabileceği üzerinde durulmuştur. Programın açılışında konuşan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Semih Aktekin, Türkiye'ye gelen göçmenleri yabancı değil 'misafir' olarak kabul ettiklerini belirterek, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında diğer öğrencilerle birlikte eğitim alan Suriyeli öğrencilerin eğitime entegre olmasının amaçlandığını bildirmiştir. Eğitim programının öneminden bahseden Aktekin, "Eğitim farklılıkları bulunan gruplara 'birlikte eğitim' anlayışıyla yürütülmelidir. Başta Suriyeli mültecilere yönelik geçici olan politikalar artık değişmiştir. Türkiye 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmenle 3 milyondan fazla Suriyeliye ve 150 binden fazla Suriyeli öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır ("500 Rehber Öğretmen", 2016).

Bu bağlamda bu eğitim sürecinde en önemli paydaşlardan biri de öğretmen olarak görülmüştür. Özellikle rehber öğretmenlerle birlikte çalışmaların yürütülmesine özen gösterilmiştir. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi

(PICLES) Projesi kapsamında “Suriyeli Çocuklara Yönelik Rehberlik Hizmetleri Geliştirme Çalıştayı” 2 Temmuz 2018 Pazartesi günü Alanya’da düzenlenmiştir. 500 Rehberlik Danışmanına uygulanan “Rehberlik Danışmanları Mevcut Durum Analiz Raporu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü işbirliği ile düzenlenen çalıştay sonucunda Suriyeli Çocuklara Yönelik Rehberlik Hizmetleri Programı hazırlanmıştır (MEB, 2019b).

Çalışmalar sadece rehberlik öğretmenleriyle sınırlandırılmamıştır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlere dönük Yurttaşlık Derneği 2016 yılında “Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Yoluyla Toplumsal Entegrasyonu için Öğretmen Destek Programı” düzenlemiştir. Öğretmenlere dönük düzenlenmiş bu seminerler 6 aya yayılmış ve okul dönemi sonunda öğretmenlerin özellikle Suriyeli mülteci çocukların eğitime kazandırılmasında rol oynaması hedeflenmiştir. Ancak bu programın katılımcı sayısı 20 il ve İstanbul içi ile sınırlandırılmıştır. İlerleyen yıllarda bu çalışma daha kapsamı genişletilerek online eğitim olarak öğretmenlere sunulmuştur (Sivil Düşün Bilgi Sistemi, 2016). Online eğitimi Yurttaşlık Derneği, Beraberce Derneği ile mülteci öğrencisi olan öğretmenlere dönük online seminerler olarak düzenlemiştir. İki derneğin ortaklaşa yürüttüğü ‘Göçmen ve Mülteci Çocukların Eğitim Yoluyla Toplumsal Entegrasyonu İçin Öğretmen Destek Programı’ Eylül-Aralık 2018 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Program 12 online seminerden oluşmuştur. Eğitim süresi boyunca, kapsayıcı eğitim ve ayrımcılığın önüne geçmek, anadili Türkçe olmayan öğrenciler için öğretim/öğrenme süreçlerinin planlanması, zor koşullarda öğretmenlik, travma yaşamış çocuklarla çalışma, demokratik ve katılımcı sınıf yönetimi, göçmen ve mülteci öğrenciler için farklılaştırılmış eğitimi mümkün kılmak, mülteci çocukların yeni yaşamına uyumunda eğitimin rolü gibi konular hakkında seminerler yapılmıştır. Göçmen ve mülteci çocukların eğitim gördükleri okullarda görevli öğretmenlerin katılımına açık Online Öğretmen Destek Programı, göçmen ve mülteci çocukların okula ve topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Online Öğretmen Destek Programı’na özellikle mültecilerin yoğun yaşadığı kentlerde sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin katılması amaçlanmıştır (Yurttaşlık Derneği, 2019). Bu çalışmalara ek olarak ise yakın zamanda “Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı” hazırlanmıştır. Bu kitap göç ve göçün sonuçlarına dair aydınlatıcı bilgilerle donatılmıştır. Özellikle sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan ve giderek yabancı uyruklu öğrencisinin olma ihtimali artan öğretmenlere dönük kapsamlı bir başucu kılavuzu niteliği taşımaktadır (MEB, 2019c).

Sınıflara gelen öğrencilerin çeşililiği arttıkça bu durum öğretim süreci bağlamında yeni ve farklı sorunlara yol açmaktadır. Bu bakımdan çokkültürlülük yaklaşımı eğitim sürecinde nasıl düşünülmesi gerektiği ve pedagojinin nasıl yapılandırılması gerektiğine dair önemli içermelere sahiptir. Nüfusta meydana gelen çeşitliliğin giderek daha çok fark edilmesiyle çokkültürlü eğitim, kültürel duyarlılık ve kültürel pedogoji gibi pedagojik stratejiler yer bulmaya ve doğrulanmaya/ onaylanmaya başlaması bundan kaynaklanmaktadır (Özturgut, 2011: 1). Türkiye'nin de artan göçlerle birlikte çoketnili ve çokkültürlü bir yapıya büründüğü görülmektedir. Böyle bir kültürlerarasılık oluştuğunda ise etnik ve kültürel azınlıklarla uyumu yakalayabilen, onlarla kurulacak ilişkiler temelinde geldikleri kültürlerin darlaştırıcı etkilerinden uzak özgürleştirici bir eğitim desteklenmelidir (Nohl, 2009: 50-51).



3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve çalışma ortamı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı çok sayıda yabancı uyruklunun yaşadığı Ankara'nın Polatlı ilçesi özelinde, çokkültürlüleşen okullardaki eğitimi; yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirebilmek ve çokkültürlü eğitim anlayışı temelinde tartışabilmektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma nitel bir durum çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerden yararlanılan, olaylara dayalı görüşlerin doğal ortamında algılanmasına olanak sağlayan bütüncül bir süreçtir. Burada temel hedef elde edilen bilgiler doğrultusunda daha önce ulaşılmamış bilgilere ulaşılarak konuya dair edinilmiş bilgilerin harmanlanarak yeniden açıklanmasıdır. Durum çalışmaları da nasıl ve niçin soruları çerçevesinde belirli durumun derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte çokkültürlüleşen okullarda eğitimi paydaşların görüşleri doğrultusunda değerlendirebilme amacı doğrultusunda kaynaklara doğal ortamlarında sorulan sorularla araştırılan konuyu farklı boyutlarıyla da değerlendirebileceği bir veri toplama ve analiz süreci geliştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018: 41) vurguladığı üzere nitel araştırma yönteminin en önemli katkısı, araştırılan konuyu konuyla ilgili kişilerin bakış açılarından konuyu değerlendirebilme ve bu süreci şekillendiren sosyal yapıları da değerlendirme imkânı vermesidir. Bu doğrultuda nitel araştırma yaklaşımının bu tezin amacı bağlamında işlevsel olacağı düşünülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı çerçevesinde yabancı uyruklu öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda çalışılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken çeşitliliği sağlamak için farklı kıdem, branş, okullardan katılımcılar/ öğretmenler seçilmiş ve bu doğrultuda amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışma grubunu Ankara'nın Polatlı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi olan okullarda çalışan her kademedeki ve farklı hizmet yıllarına sahip toplam 50 öğretmen ve yönetici, 15 öğrenci ve 10 veli oluşturmuştur (Ek-1, Ek-2 ve Ek-3). Öğretmenlerle odalarında, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleriyle kendi odalarında, öğrencilerle okulda ve velilerle işyerlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 12'si erkek, 38'i kadın olmak üzere toplam 50 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın öğretmen katılımcılarının özelliklerine Çizelge 1' de yer verilmiştir.

Çizelge 1: Katılımcıların Özellikleri/ Öğretmenler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğretmenlik Deneyimi
Ö1	E	38	Sınıf Öğretmeni	15
Ö2	K	35	Sınıf Öğretmeni	13
Ö3	K	35	Sınıf Öğretmeni	12
Ö4	K	32	Okul Öncesi Öğrt	10
Ö5	K	33	Fen Bilgisi Öğrt	6
Ö6	K	42	Sınıf Öğretmeni	17
Ö7	K	36	Sınıf Öğretmeni	11
Ö8	K	28	Sınıf Öğretmeni	5
Ö9	K	56	Sınıf Öğretmeni	33
Ö10	K	29	İngilizce Öğrt	5
Ö11	K	36	Sınıf Öğretmeni	10
Ö12	K	28	Rehberlik Öğrt	5
Ö13	K	34	Sınıf Öğretmeni	6
Ö14	K	35	Bilgisayar Öğrt	10
Ö15	K	38	Fen Bilgisi Öğrt	12
Ö16	K	41	Rehberlik Öğrt	19
Ö17	K	34	Rehberlik Öğrt	8
Ö18	E	42	Sınıf Öğretmeni	16
Ö19	K	34	Sınıf Öğretmeni	12
Ö20	K	26	Sınıf Öğretmeni	2,5
Ö21	E	57	Sınıf Öğretmeni	36
Ö22	E	64	Sınıf Öğretmeni	43
Ö23	K	28	Sınıf Öğretmeni	2
Ö24	E	43	Sınıf Öğretmeni	18
Ö25	K	23	Sınıf Öğretmeni	1
Ö26	K	56	Sosyal Bilgiler Öğrt	27
Ö27	E	43	Sosyal Bilgiler Öğrt	22
Ö28	E	27	Sınıf Öğretmeni	6
Ö29	K	26	Türkçe Öğrt	4
Ö30	K	31	Din K. Öğretmeni	1
Ö31	K	26	Sınıf Öğretmeni	2
Ö32	K	47	Sınıf Öğretmeni	24
Ö33	E	31	Türkçe Öğretmeni	8
Ö34	K	39	Sınıf Öğretmeni	13
Ö35	E	33	İngilizce Öğrt	11
Ö36	K	32	İngilizce Öğrt	8
Ö37	K	31	Sınıf Öğretmeni	7
Ö38	K	28	Türkçe Öğrt	7
Ö39	E	40	Sınıf Öğretmeni	19
Ö40	E	42	Sınıf Öğretmeni	16
Ö41	K	41	Türkçe Öğretmeni	24
Ö42	K	43	Sınıf Öğretmeni	18
Ö43	K	33	Türk Dili ve Ed. Öğrt	10
Ö44	K	38	Matematik Öğrt	14
Ö45	K	37	Biyoloji Öğrt	15

Ö46	K	38	Biyoloji Öğrt	10
Ö47	K	25	Rehber Öğrt	2
Ö48	E	52	Sınıf Öğretmeni	24
Ö49	K	32	Sınıf Öğretmeni	11
Ö50	K	43	Sınıf Öğretmeni	17

Çizelge 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 36,5’tur. Öğretmenlerden en küçüğü 23, en büyüğü 57 yaşındadır. Katılımcıların çoğunu sınıf öğretmenleri (28) oluşturmuştur. Öğretmenlik deneyimi en az 10 yıl ve üzerinde olan 32 öğretmen araştırmada yer almıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin özelliklerine Çizelge 2’de yer verilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin 8’i erkek, 7’si kız öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı 12-16 arasındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 13,5’tur. Öğrencilerin çoğu 5. sınıfa gitmektedir. Türkiye’de bulundukları süre en az 2 en çok 8 yıldır.

Çizelge- 2 Katılımcıların Özellikleri/ Yabancı Uyruklu Öğrenciler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okuduğu Sınıf	Türkiye’de Bulundukları Süre
Y1	E	15	6. Sınıf	3,5 yıl
Y2	E	14	4. Sınıf	3,5 yıl
Y3	K	15	5. Sınıf	7 yıl
Y4	K	13	5. Sınıf	7 yıl
Y5	K	13	7. Sınıf	5 yıl
Y6	K	15	5. Sınıf	3 yıl
Y7	E	12	5. Sınıf	5 yıl
Y8	E	13	5. Sınıf	6 yıl
Y9	K	13	5. Sınıf	3 yıl
Y10	E	13	5. Sınıf	2 yıl
Y11	E	13	5. Sınıf	8 yıl
Y12	K	13	5. Sınıf	8 yıl
Y13	K	12	5. Sınıf	3,5 yıl
Y14	E	16	9. Sınıf	8 yıl
Y15	E	16	9. Sınıf	8 yıl

Görüşülen yabancı uyruklu velilerin özelliklerine Çizelge 3’te yer verilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 9 veli ile görüşülmüştür. Görüşülen velilerin çoğunu erkekler oluşturmuştur. Görüşülen velilerden 7’si erkek (baba), 2’si kadın (anne)’dir. Katılımcıların yaşları 25 ile 54 arasındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 36,5’tur. Türkiye’de bulundukları süre en az 5 en fazla 8 yıldır. Geldikleri ülkelerde birçoğu iş sahibi veya nitelikli çalışan konumundayken, Türkiye’de geçimlerini işçi statüsünde sağlamaktadırlar.

Çizelge- 3 Katılımcıların Özellikleri/ Yabancı Uyruklu Veliler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Türkiye’ de Bulundukları Süre	Ülkelerinde Yaptıkları İş	Türkiye’ de Yaptıkları İş
V1	E	28	5 yıl	İşçi	İşçi
V2	K	31	8 yıl	Ev Hanımı	Ev Hanımı
V3	E	27	5 yıl	Arapça Öğretmenliği 2. Sınıf Terk	Bakkalda çalışıyor
V4	E	29	6 yıl	Fabrika Sahibi	Oto Tamir Dükkânı İşletiyor
V5	E	40	6 yıl	İşçi	İşsiz
V6	E	44	7 yıl	Terzi	Terzi Dükkânı işletiyor
V7	E	48	5 yıl	Fayans ustası	Giyim Dükkânı işletiyor (baba- oğul)
V8	E	25	5 yıl	Üniversite terk	Giyim Dükkânı işletiyor (baba- oğul)
V9	K	54	8yıl	Resim Öğretmeni	Ev Hanımı

Araştırma Ankara’nın Polatlı ilçesinde yürütülmüştür. Polatlı, Ankara ilinin batı kesiminde, Ankara- Eskişehir Devlet yolu üzerinde Ankara’ya en yakın ilçedir. Ankara Türkiye’de yabancı uyruklu sayısının en yoğun olduğu ikinci ildir. Polatlı ise Ankara’nın en yoğun yabancı uyruklu sayısına sahip dördüncü ilçesidir, aynı zamanda en yoğun yabancı uyruklu öğrencisine sahip dördüncü ilçesidir. 2018 Aralık verilerine göre Polatlı’nın nüfusu 122.285’ tir. 2019 yılı verilerine göre Polatlı’ da 10 bin yabancı uyruklu kişi yaşamaktadır. Nüfusa oranla yabancı uyruklu sayısının yoğun olduğu bir ilçedir. Polatlı’nın çalışma bölgesi olarak tercih edilmesinde, Polatlı’da yaşayan yabancı uyruklu sayısı, yabancı uyruklu öğrenci sayısı (948), araştırmacının Polatlı da çalışması ve daha önce Polatlı’da böyle bir çalışmanın yürütülmemiş olması gibi birçok faktör etkili olmuştur.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Çalışmanın verileri öğretmen ve yöneticilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Yarı- yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce görüşme soruları alanyazına bağlı ve çalışmanın amaçları doğrultusunda, alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak sorular hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme kapsamında öğretmenlere ve yöneticilere önceden hazırlanan bu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular öğretmen ve yöneticilere mesleki durumu ve demografik bilgileri, yabancı uyruklu öğrencilere dönük görüşleri ve yabancı uyruklu öğrencilere dönük yapılan çalışmalarda buldukları eksiklikler ve bunların nasıl giderileceğini anlamaya dönük sorulardır.

Katılımcılara sorular yöneltilmeden önce araştırmanın amacına dönük kısaca bilgi verilmiş, gönüllülük esasına dayalı sorular yöneltilmiştir. Soruların ses kayıt cihazına kaydedileceği bilgisi de önceden verilmiştir. Analiz sürecinde kişisel bilgilerine yer verilmeyeceği sadece görüşlerinin çalışmada yer alacağı da belirtilmiştir. Bu açıklamalardan sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğu ses kaydı vermeyi kabul etse de bir öğretmen ses kaydı vermek istememiş, bu kapsamda yapılan görüşme yazılı olarak not edilmiştir. Bir başka öğretmen araştırma sürecine tam dâhil olmak istememiş sadece demografik özelliklerini belirterek kişisel görüşünü tek cümle ile izah etmiştir. İki öğretmen ise kayıtlar kapandıktan sonra çalışma kapsamında gerçek görüş ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Verdikleri bilgiler yazılı olarak not edilerek araştırma da kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerle toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

İlk olarak yarı yapılandırılmış sorular için etik kurul onay belgesi alınmıştır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı ile gerekli yazışmalar yürütüldükten sonra Ankara ili Polatlı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullarda çalışma izni alınmıştır. Çalışma 01/04/ 2019 - 01/06/2019 tarihlerinde yürütülmüştür. Görüşmeler genellikle öğretmenlerle öğretmenler odasında, öğrencilerle okulda, ailelerle ise iş yerlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her hafta yarım gün yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda gözlem yapmıştır. Araştırmacı öğretmenleri, öğrencileri ve öğrenci velilerini sınıfta, teneffüslerde okul bahçesinde, okula giriş çıkışlarında gözlemlene fırsatı bulmuştur.

Verilerin toplanması amacıyla günlük tutma, gözlem ve görüşme yöntemleri bağlamında yapılan çalışmalar şöyle açıklanabilir:

Günlük Tutma: araştırmanın amacına uygun veri sağlayacak şekilde gözlem ve görüşme esnasında ve görüşmelerin dışında araştırmacının haftada bir yarım gün okullarda, sınıf ortamında, okul bahçesinde yaptığı gözlemler de araştırmacı gittiği okulların sırasına, görüştüğü öğrencilerin ve ailelerin sırasına göre her birine dönük olarak günlük tutmuştur. Bu sayede toplanan verilerin yorumlanmasında zenginlik katılması amaçlanmıştır.

Gözlem: Araştırmanın amacına uygun veri sağlayacak şekilde en çok sınıf ortamında, okul bahçesinde, öğretmenler odasında ve ailelerin çalışma ortamlarında gözlemler yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle diyalogları, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla kurdukları diyalog, sınıf ortamındaki ve

okul bahçesindeki ilişkileri, ailelerin çalışma yerlerindeki konumları olmak üzere görüşülenlerin en doğal halleriyle gözlemlenmesi yapılabilmektedir.

Görüşme: Çalışma boyunca Ankara/ Polatlı bölgesinde yaşayan yabancı uyruklu öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerle, yabancı uyruklu öğrencilerle ve yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde derinlemesine görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken de araştırmanın amacına uygun olarak alan yazından seçilen çalışmalar taranmıştır.

Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında ilk önce sorular araştırmacının çalıştığı okuldaki öğretmenlerle görüşmeler yapıldıktan sonra, onların verdiği dönütler doğrultusunda sorulara son şekli verilerek uygulama da kullanılmıştır.

Öğretmen ve idarecilerden oluşan gruptan 50 kişi ile öğrencilerden 15 ve ailelerden 10 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden öğretmen ve idarecilerden oluşan grupla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerin ve ailelerin bulundukları konum itibarıyla sorulara daha rahat cevap verebilmelerini sağlamak adına ses kayıt cihazı kullanılmamış konuşulanlar not tutulmuştur.

Görüşmeler başlamadan önce kayıt için izin istenmiş, kayda başladıktan sonra bu izin sesli olarak onaylanmıştır. Katılımcılardan biri ses kaydı vermek istememiş, görüşmenin tamamı not alınmıştır. Bir katılımcının görüşmesi esnasında ise ses kayıt cihazında sıkıntı yaşanmış, görüşmenin kalan kısmı not tutularak kayda geçirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerden Türkçe seviyesi daha iyi olanlar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşme sırasına göre öğretmenler için Ö1, Ö2... şeklinde, yabancı uyruklu öğrenciler için Y1, Y2 ve aileler için V1, V2 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler genellikle 25 dakikaya yakın sürmüştür. Öğrenciler ve aileleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ise ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşme yerleri katılımcıların kendilerini en rahat ifade edebilecekleri şekilde ayarlanmıştır. Görüşmeler genellikle öğretmenlerle öğretmenler odasında, öğrencilerle okulda, ailelerle iş yerlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde önce katılımcıların demografik özelliklerinin elde edileceği sorular yöneltilmiş, sonrasında yaşadıkları göçle eğitim konusunun bağlantısını ortaya çıkarmaya yarayan sorular yöneltilmiştir. Bazı katılımcıların bazı soruları cevaplarken siyasi kaygılar yaşadığı hatta bu nedenle bazı soruları cevaplamaktan kaçındıkları görülmüştür. Bazı

katılımcılar soruları cevaplarırken daha sonraki soruların cevaplarını da verdiği durumlarda tekrara düşmemek için aynı soru tekrar katılımcıya yöneltilmemiştir.

Görüşme soruları öğretmenlere yönelik Ek-4'te, öğrencilere yönelik Ek-5'te, ailelere yönelik sorular Ek-6'da sunulmuştur. Görüşmelerin hepsi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde, görüşmeye başlanmadan önce katılımcıdan sözel izin alınmıştır, onay vermesiyle birlikte görüşme başlatılmıştır.

Genel olarak görüşmeler yapılırken bazı katılımcıların konuyla ilgili bireysel görüşlerinin, göçmenliğe bakışının genel olarak olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin soruları siyasi bağlamlarla birlikte değerlendirdikleri bu yüzden bazı soruları cevaplamaktan kaçındıkları gözlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerine dönük bir çalışma içinde olunmasını genel olarak yadırgamışlardır ve soruları cevaplamaya başlarken tedirginlik yaşamışlardır; bir süre sonra soruların kendilerinin eğitim durumunda olumlu yönde değişiklik yaratabilmesi umuduyla daha istekli olmuşlardır. Ailelerle yapılan görüşmelerde ise ailelerin kendi durumlarının doğru anlaşılmasını, içinde bulundukları şartların onları buraya yönelttiğini özellikle belirtmişlerdir.

Veri toplamasında karşılaşılan güçlükler şu şekilde ifade edilebilir:

- Görüşme yapılan öğretmenlerin genellikle araştırmacının da öğretmen olmasından ötürü meslektaşına yardım edebilmek adına görüşme yapmaya razı oldukları, aslında çok da konuşma ve görüş bildirme taraftarı olmadıkları görülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunda soruları bir an önce cevaplayıp, görüştürmeyi bitirmek amacıyla hızlı cevaplar vermeleri sorulara tamamen kendi görüşlerine göre cevaplamalarının önüne geçmiştir.
- Görüşmeye katılan göçmenlerin araştırmacıya ve konuya temkinli yaklaştıkları görülmüştür.
- Öğrenci gurubu ise soruları cevaplarırken araştırmacının onlara karşı sürekli güven verici yaklaşımıyla, sözleriyle soruları cevaplamaları sağlanmıştır.
- Araştırma sürecinde en önemli unsurlardan biri olan görüşmeler için uygun ortam ve güvenin sağlanması ve görüşme sürecinin planlanmasında aksaklıklar görülmesine ve sürecin uzamasına neden olmuştur.

Geçerlik-Güvenirlik:

Geçerlik, kontrol etme, sorgulama ve teorileştirme sürecidir; bulgularla gerçek dünya arasında kuralcı benzerlikler kurma stratejisi değildir. Geçerlik, rekabetçi ve çürütülebilir açıklamalar arasından tercih etme biçimidir (Miles ve Huberman, 1999'dan akt. Göktuna Yaylacı, 2012: 189). Geçerlik araştırmada araştırılan olgunun araştırmacı tarafından olduğu gibi aktarılması ve yansız bir şekilde gözlenmesine dayalı olmalıdır (Kirk ve Miller, 1986'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 269). Bu araştırmada da geçerliliğin yüksek olması için Miles ve Huberman' ın (1999'dan akt. Göktuna Yaylacı, 2012: 190) belirttiği ilkelere paralel olarak aşağıdaki çalışmalar yürütülmüştür:

- Araştırmacı haftanın bir günü yarım gün görüşme yaptığı öğretmenlerin okullarında gözlem yapmıştır ve gözlem ve görüşme sonuçlarını tuttuğu günlükteki verilerle sürekli karşılaştırmıştır.
- Araştırmaya katılanların görüş ve düşüncelerine mümkün olduğu sürece olduğu gibi yer verilmiştir.
- Gerçek yaşamla gözlem ve görüşmelerin çeliştiği durumlar da gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.
- Görüşme sorularının hazırlanması, veri toplanması ve bulguların yorumlanması süreçleri kavramsal çerçeveye uygun olarak yürütülmüştür.
- Bulgulardan elde edilen sonuçların bir kısmının araştırmaya katılanlarla paylaşılarak geçerlilikleri saptanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğinin araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine/aktarılabirliğine bağlı olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 271). Bu bağlamda Miles ve Huberman'ın (1999'dan akt. Göktuna Yaylacı, 2012: 189) belirttiği ilkelere de uygun olarak dış geçerliliğin sağlanmasına yönelik aşağıdaki çalışmalar yürütülmüştür.

- Çalışma ortamı ve grubu hakkında detaylı bilgi verilmiştir.
- Araştırma bulguları ve sonuçları araştırma sorusu ve amaçlarıyla tutarlı biçimde ele alınmıştır.

Araştırmada geçerlilik kadar güvenilirlik de önem arz etmektedir. Nitel araştırma, nicel araştırma gibi tekrar edilebilirliği bakımından birebir aynı sonuçlar elde edilemeyeceği için, nitel araştırma da güvenilirlik farklı bir anlam taşımaktadır. Ve geçerliliğe verilen önemle

güvenirlik de sağlanmış olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 272-285). Bu bağlamda araştırma da güvenilirliği sağlamaya yönelik yürütülmüş çalışmalar şunlardır:

- Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak süreçte yer almış, kimliğini uygulama boyunca açıkça belirtmiştir. Çalışılan konu ve insanlarla bağlantılı yürüttüğü okul ziyaretleri, işyeri ziyaretleriyle araştırma sürecinde yaptığı gözlemlerle deneyimler ve bilgiler edinebilmiştir.
- Araştırmada veri kaynağı olan bireyler Ö1, Ö2, Y1, Y2 biçiminde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan görüşmecilere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Ek-1, Ek-2 ve Ek-3'de sunulmuştur.
- Araştırma sürecinde görüşme yapılan ortamlar açıkça belirtilmiştir.

LeCompte ve Goetz' ün (1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 275) nitel araştırmalarda iç güvenilirliği artırmaya yönelik ilkeler doğrultusunda;

- Toplanan veriler betimsel analizi yapılarak doğrudan aktararak bulgular ve yorum bölümünde yer verilmiş, yorumlar ise sonrasında sonuç bölümünde değerlendirilmiştir.
- Verilerin analizi sürecinde alanında uzman bir araştırmacının da sürece katılımı sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ses kayıtları, transkripti yapılan görüşmeler çalışmanın amaçları kapsamında elde edilen bulgulara göre tasnif edilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından ve alanında uzman bir araştırmacı tarafından okunarak temalar çıkarılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel tekniklerden yararlanılmıştır. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, veri analizi süreciyle birlikte araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Görüşme yapılan kişilerin kendi dilleriyle, konuşmanın gerçekleştiği ortam ve bağlamla tanışık olmanın önemi nedeniyle görüşmelerin yazıya dökülmesini araştırmacı gerçekleştirmiştir. Microsoft Word programında yazılan ve birer dosyada toplanan her bir görüşmecinin ses kayıtları daha sonra sorular bazında ayrı ayrı dosyalar olarak tasnif edilmiştir. Tutulan günlük, çalışma ortamı ve görüşülen kişiler bağlamında araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde alanyazına dayalı olarak çözümlenerek yorumlanmıştır.

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki boyutlarda verilmiştir;

1) Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve çokkültürlülük gibi kavramlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin bakış açıları nasıldır?

3) Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4) Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonuna yönelik görüşler nelerdir?

5) Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden beklentileri nelerdir?

6) Yabancı uyruklu ailelerin eğitimden beklentileri nelerdir?

4.1. Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Mülteci, Şartlı mülteci, Sığınmacı ve Çokkültürlülük Gibi Kavramlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere öncelikle sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci sayısında artışa neden olan göç akımları konusunda neler düşündükleri sorulmuştur. Böylece öğretmenlerin göçlerle birlikte yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki bağı nasıl ilişkilendirdikleri ve göç süreçlerine ilişkin kavramlar bağlamındaki farkındalıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda yöneltilen soruya 1. sınıf öğretmeni Ö50 şu şekilde yanıt vermiştir:

“Yani savaşta. Biz olsak biz de göç edeceğiz. Yani onlara evimizi açmamız gerektiğini düşünüyorum.”

Göç akımlarıyla ilgili bu konuya ilgi duyan bir öğretmen bu konuda görüşünü ifade ederken aynı zamanda bu konuyla ilgili bir de öneri de bulunmuştur. Bu bağlamda göç akımlarını değerlendiren 3. Sınıf öğretmeni Ö48 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkiye’ye yönelik göç konusunda çok güzel düşüncelerim var hem de o konuya ilgi duyuyorum. Türkiye acilen bir Göç Bakanlığı kurmalıdır. Kesinlikle yabancı uyruklu öğrencilerin tamamına ayrı eğitim verilmelidir. Artı geçiş yolu üzerindeki Türkiye muhakkak üç bakanlığın Sağlık, İç İşleri, Milli Eğitimin de desteğini alarak göç konusunda ciddi tedbirler almalıdır. Çünkü geçmişte Hindistan, Pakistan arasındaki savaşta, oradaki göçten oluşan terör olayları Afganistan’ı yerle bir

etti. Dolayısıyla göç konusu dünyada gelişmiş medenî ülkelerin tümünün ciddi sorunudur. Biz farkında değiliz henüz. Sadece bir Göçler İdaresi Genel Müdürlüğümüz var, bence çok yetersiz.”

Göçlerin yarattığı sorunlara odaklanan 2. sınıf öğretmeni Ö37 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkiye’ye yönelik göç akımlarının olumlu olmadığını, Türkiye’yi zora soktuğunu düşünüyorum. Hem Türkiye’nin ekonomik açıdan da hazır olmadığını, o kadar gelişmiş bir ülke olmadığını ve bunu bizim yapmamızın doğru olmadığını düşünüyorum.”

Genel olarak bu soruya verilen cevabın olumlu ya da olumsuz oluşu öğretmenlerin diğer sorulara nasıl cevap vereceğinin de işaretçisi niteliği taşımıştır. Çünkü göç akımlarını olumlu değerlendiren öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ve çokkültürlü eğitime daha olumlu yaklaştığı, göç akımlarını olumsuz değerlendiren öğretmenlerin ise yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak eğitim bağlamında atılan ve atılacak adımlara yönelik olumsuz tutum içinde olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenlere sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerinin sayısı göz önüne alındığında öğrencilerinin hukuki statüsüne dair neler bildiklerini anlamak adına da mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve geçici koruma kavramlarının onlar için ne ifade ettiği önem kazanmaktadır. Bu soruya Türkçe öğretmeni Ö38 gibi birçok öğretmen şu şekilde cevap vermiştir:

“Hepsi Suriyeli. Bunlar ülkemize Suriyelilerle geldi. Başka bir şey ifade etmiyor. Çok duymadık yani bunları”.

Aynı soruya sınıf öğretmeni olan ancak şu anda Türkçe eğiticiği yapan Ö23 şu şekilde cevaplamıştır:

“Yani mülteci, şartlı mülteci ya da sığınmacı hepsi benim için aynı şeyi ifade ediyor. Yabancı uyruklu bir kişi ya da kişiler var. Ve bunlar bir şekilde bizim ülkemizde bulunuyorlar. Tabi sebeplerini bilmiyoruz, ne şekilde olduğunu. Yani hepsi benim için aynı kategoride, farklı bir ayırım yapamam”.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı bu kavramlarla Suriyelileri bağdaştırırsa da, bu kavramların ne anlama geldiğini, aralarındaki farkı tam olarak bilmedikleri görülmüştür. Hatta bu kavramlar üzerine düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Bunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni Ö30 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani çok düşünmedim. Ama bunda hani sığınıyor yani savaştan dolayı sığınıyor.”

Sadece görüşme yapılan öğretmen katılımcılardan biri Suriyelilerin geçici koruma kapsamında Türkiye de bulunduklarını dile getirmiştir. Sınıf öğretmeni Ö39 şartlı mülteci hariç diğer kavramları tanımlayabilmiştir. Bu kavramların tanımlarını şu şekilde yapmıştır:

“Mülteci icra ederek yani rücuhen sığınan, geri dönen demek daha doğrusu. Sığınmacı, adı üstünde sığınan, her türlü maddi ve manevi destek isteyen, onda talepte bulunan. Geçici koruma, o da hani belli bir korunma isteğiyle talepte bulunduğu devlet tarafından koruma, güvence altına alınan kimse anlamına geliyor. Şartlı mülteciyi açık söyleyeyim bilmiyorum.”

Türkiye’ ye yönelik artan göç akımlarıyla sınıflarında daha fazla yabancı uyruklu öğrenciye sahip olan öğretmenlerin bu yabancı uyruklu öğrencilere dönük kavramsal olarak hangi statüde okula geldikleri üzerine doğru bir yaklaşıma sahip öğretmenin çok az sayıda olduğu görülmüştür.

Sınıflarında giderek artan sayıda yabancı uyruklu öğrenciye sahip olmaları kapsamında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik sorular sorulmuştur. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni Ö16, homojenliğe ilişkin olumlu bir yaklaşım sergileyerek şu şekilde cevaplamıştır:

“Çokkültürlülük bilincine çok hazır olduğumuzu düşünmüyorum toplum olarak. Hani maddi manevi olarak hazır olduğumuzu düşünmüyorum. Hani böyle ya da bilmiyorum belki ben kendi küçüklüğümü özlediğim için kendi eski zamanlarımızı özlediğim için hani o aynı kültüre sahip olmanın, herkesin birbirine benziyor olması bana daha huzur veren bir duygu ama mesela Balkanlardan gelenlerde böyle bir şey hissetmemiştim.”

Türkçe öğretmeni Ö38 ise kültürel farklılıklara ilişkin bilincin yeterince geliştirilemediğini ifade ederek çokkültürlülüğe bakışını şu şekilde açıklamıştır:

“...Çokkültürlülük, biz zaten daha şeyi yaşatamadık çocuklara. Yani hoşgörü bizim kültürümüz, toplumumuzda var ama gün geçtikçe bu hoşgörü teknolojinin getirdiği şeylerle yok oluyor. Daha biz teknolojik şeylerle mücadele edemezken, farklı etnik kökenleri anlatamazken çocuklara. Farklı bir ülkeden tekrardan bunu daha havuzu büyütmek çok zor. Yani benim gözümde çok zor.”

Çokkültürlülük ve eğitim hakkında genelde olumsuz cevaplar verilse de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerinde duran katılımcılar da olmuştur. Bunlardan Sosyal Bilgiler öğretmeni Ö26 çokkültürlü eğitimin artık günümüz dünyası için kaçınılmaz olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“... Yani dünya artık tek kültürlülüğü kaldırmıyor. Yani ben benim kültürümü öğreneceğim ama dünya benden ibaret değil ki. Ben onu da bunu da şunu da hepsini öğretmek zorundayım yani.”

Benzer şekilde çokkültürlü bir eğitim anlayışını kendi derslerinde uygulamaya çalıştığını ifade eden Türkçe öğretmeni Ö29 gerçekleştirdiği uygulamayı şu şekilde anlatmıştır:

“Yani şöyle; aslında yani klasik bir şey vardır ya bir klişe, hepimiz gökkuşağının farklı renkleriyiz. Bu çok güzel oluyor. Türkçe dersinde de biz işte bunu yöremizle alakalı kullanılan kelimeleri katmaya çalışıyorum, kültürümüzle ilgili, kıyafetlerle ilgili geçen mesela öğrenciler kendi yöresel kıyafetlerini giydiler. Bu bir anda birbirimize hoşgörüyü perçinleyebiliyor. Hani demek herkes aynı değil, demek herkes benim gibi düşünmek zorunda değil...”

Çokkültürlülüğü müfredat bazında değerlendiren öğretmenlerden Bilgisayar Bilişim öğretmeni Ö14 çokkültürlülük bilincine dayalı soruyu şu şekilde cevaplamıştır:

“Ben kendi eğitim sistemimizde zaten çok fazla gedik olduğunu, çok fazla eksik olduğunu düşündüğüm için buna hazır olmadığımızı düşünüyorum.”

Birinci sınıf öğretmeni Ö2 de müfredatta çokkültürlülük konusuna yer verilmesine ilişkin olarak yöneltilen soruyu şu şekilde cevaplamıştır:

“Yani çokkültürlülüğün geçmesi de çok doğru bulmuyorum yani müfredat olarak. Ama ben kendim kültürel özelliklerim, farklılığımı biliyorum ve buna dair ders işlerken hani bunların normal olduğunu veya işte hepimizin farklı değerlere sahip olduğumuzu da söylüyorum. Müfredat değil öğretmenin ders içinde parantez açmasını daha doğru buluyorum. Müfredatta ayrıca onlar için farklı bir konu olup yani onların farklılığını da göze batırmanın bir anlamı olmadığını düşünüyorum.”

Çokkültürlülüğe sıcak bakmayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çokkültürlülüğü farklı kültürlerden insanların hepsini ele alarak değerlendirmediklerini, sadece Suriyeliler üzerinden değerlendirme yaparak kimi zaman ötekileştirme olarak adlandırılabilir söylemlerde bulunmaları dikkat çekicidir. Öte yandan çokkültürlülüğün eğitim bağlamındaki uygulamasından olumlu bir biçimde bahseden öğretmen görüşleri de olmuştur. Müfredatta çokkültürlülüğe nasıl yer verileceğine dair görüşlerini sınıf öğretmeni Ö6 şöyle açıklamıştır:

“...Onların devamı için çalışmaysa ayrı yapılacaksa evet yapılabilir. Ama değilse bütün çocuklara yönelik bir değişiklik olmalı. Hani onlarla ilgili olarak ekstradan konulabilecek belki hani ötekileştirmeyi engelleyecek, sadece onlar için değil bütün ötekileşen ya da işte zorbalığa maruz kalan tüm bireyler için ek çalışmalar daha yoğun olarak yapıp herkesin empati geliştirmesi için çalışmalar geliştirilebilir...”

Branşı sınıf öğretmenliği olan müdür yardımcısı Ö39 ise yabancı öğrencilerden çok kendi öğrencilerine sağlayacağı katkıdan hareketle çokkültürlülüğe ilişkin bakışını şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim politikalarında tabi ki çokkültürlülüğe yer vermeliyiz. Yani tek tip bir yapı içerisine girmeye çalışırsak kendi insanımız, kendi öğrencimiz dış ortama girdiğinde orada bocalayabilir. Tabi ki kaynaşması gerekiyor.”

Çokkültürlülüğe eğitim içeriklerinde yer verilmesi üzerine görüş bildiren öğretmenlerden çoğunluğu Ö6 ve Ö39 gibi olumlu görüş bildirmiştir. Ancak olumlu görüş bildirse dahi öğretmenlerin çoğunun bu konu üzerinde yeterince düşünmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu özellikle sınıflarında yabancı uyruklu öğrencileri olsa bile hiçbir şekilde o öğrencilerin kültürlerine yönelik tek soru bile yöneltmediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacının günlük raporlarından elde ettiği verilerle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime bakış açıları örtüşmektedir. Araştırmacı öğretmenlerin birçoğunun sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencileri büyük ölçüde görmezden geldiğini gözlemlemiştir. Bu bakımdan yabancı uyruklu öğrencilere dönük sorular sorulduğunda öğretmenlerin eleştirel bir yaklaşım içinde olması anlaşılır bir durumdur.

4.2. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Bakış Açıları

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciye yönelik bakış açılarını anlamak adına öğretmenlere sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci olmasıyla ilgili ne düşündükleri ve çocuklarıyla yabancı uyruklu öğrencilerin aynı sınıfta ders görmesiyle ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Bu soruları 3. Sınıf öğretmeni Ö31 ve Ö18 şu şekilde cevaplamıştır:

“Yani eğitim evrenseldir. Ben onları normal öğrencilerimden ayrı görmemeye çalışıyorum. Elbette ki negatif yönleri oluyor, Türkçeyi iyi bilmedikleri için ya da zor şartlar altında geldikleri için. Ama benim için bütün çocuklar aynı.”

“...bunlar da bir değerdir ülkemiz açısından. Bence eğitim- öğretim görmek bütün öğrencilerin hakkıdır, bir şekilde onların da eğitim- öğretim sürecine katılmasını isterim yani.”

Aynı soruyu Türkçe öğretmeni Ö29 ise bu öğrencilerin topluma sağlayacakları katkı bağlamında şu şekilde cevaplamıştır:

“Öğrencilerin eğitim hayatına devam etmesi çok iyi bir şey. En azından ülkeye gelmişken bir faydalarının dokunması ve kendinin de gelişimini tamamlamaları adına olması gereken de bu. Okula devam etmeleri gerekiyor.”

Birinci soruya çocukların okula gitmesi, eğitim görmesinin daha doğru olduğunu belirten öğretmenlere ikinci soru sorulduğunda ise daha farklı bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Bilgisayar- bilişim öğretmeni Ö14 ikinci soruya şu şekilde cevap vermiştir:

“Çocuğumun sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olmasını istemem. Açıkça söyleyeyim istemem. Niye istemem? Çünkü okulumuzda yeteri kadar olduğu için çok ciddi sıkıntılı öğrencileri görüyoruz. Ve kötü örnek teşkil edebilecek durumlar ortaya çıktığı için istemem. Artı hastalık boyutu var işin.”

Benzer şekilde İngilizce öğretmeni Ö35 soruya şöyle yanıt vermiştir:

“Hiç olumlu bakmıyorum. Çünkü bizde hep kötü örnekleri var. Yani iyi örneğine daha rastlamadım da bizim ülkemize gelen yabancı öğrenci portföyü belli, katiyen istemem. Hatta bu konuda ciddi endişelerim var. Çocuğumun geleceği ve ülkemizdeki sığınmacılar konusunda evet.”

Öğretmenlerden sadece ikisi kendi çocuğuyla yabancı uyruklu öğrencilerin aynı sınıfta okumasına olumlu baktığını belirtmiştir. Başka bir ifadeyle kendi çocuğuyla yabancı uyruklu öğrencinin aynı sınıfı, aynı sırayı paylaşmasında bir mahsur görmemiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yabancı uyruklu öğrenciye bakış açısı değerlendirildiğinde bu öğrencilere eğitim verilmesi konusuna oldukça insani yaklaşırken, kişisel olarak bu öğrencileri ele aldıklarında olumsuz bir yaklaşım sergilemişlerdir. Birçoğu kendi çocuğuyla birlikte yabancı uyruklu öğrencinin aynı sınıfı, aynı sırayı paylaşmasından rahatsızlık duyacağını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın katılımcılar oluştursa da yabancı uyruklu öğrenciye bakış açıları değerlendirildiğinde bariz bir şekilde kadın ya da erkek öğretmenler şeklinde bir sınıflandırma yapılabilecek bulgulara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin genelinde hâkim olan bakışta etken unsur çokkültürlü bir eğitim politikası eksikliğini hissetmeleri ve kendi eğitim hayatlarında da çokkültürlülük içeren derslerin verilmemiş olmasıdır. Benzer şekillerde öğretmenler ve yöneticiler arasında görüş farklılıkları olsa da bunun kurumsal bir yansıması olmadığı anlaşılmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime adaptasyonları sürecinde karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve alınan yanıtların şu alt temalar etrafında toplandığı belirlenmiştir: “Dil Bilmeme”, “Akran İlişkileri”, “Şiddete Eğilim”, “Önyargılar ve Yabancı Düşmanlığı”, “Eğitim Profili”, “Kültürel Farklılıklar”.

Dil bilmeme

Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunların temel nedeninin ev sahibi toplumun dilini bilmemeleri olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar yabancı uyruklu

öğrencilerin dile hâkim olamadıkları için kendilerini ifade edemediklerini, uyum problemi, akran sorunları yaşadıklarını ve akademik başarılarının zayıfladığını ifade etmişlerdir. Dile hâkim olmama beraberinde farklı sorunlara da yol açmaktadır. Dil bilmemeden kaynaklanan kendini ifade sorununu üçüncü sınıf öğretmeni olan Ö3 şu şekilde ifade etmiştir:

“...Birinci sınıftan beri gelenler artık bu sene kendilerini ifade edebiliyorlar. Şu anda üçüncü sınıftayız. 1,2...2. Sınıfta kendilerini ifade etmeye başlamışlardı. Ama yeni gelenler, senenin başında gelenler şu an işte “Tuvalet gidebilir miyim?”, “Karnım ağrıyor” öyle genel şeyleri tekrar edip kendilerini o şekilde ifade edebiliyorlar...”

Aynı durumu birinci sınıf öğretmeni Ö1 ve Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni Ö17 ise şu şekilde ifade etmiştir:

“...Dil problemi varsa çocuk kendini ifade etmiyor. Zaten bana karşı da ifade edemiyor. Ama Türkçe öğrendikten sonra parmak kaldırıyor, bana derdini anlatabiliyor. Yani idare ediyoruz...”

“Öğrenciler arasında çok zeki ilerleyebilecek öğrenciler de var, çok vasat öğrencilerde var. Ama ben içlerindeki potansiyeli tam manada çıkartamadıklarına inanıyorum. Yani en baştaki bahsettiğimiz problem. Dilleri anlaşılmadığı için kendilerini ifade edemiyorlar. Bu da başka sosyal problemleri, psikolojik problemleri de getiriyor aslında. Çocuk kendisini ifade etmekten çekindiği için, birçok şeyde çekimser kalıyor, derslere katılmıyor. Bilse de mesela sorunun cevabını kendini nasıl ifade edebilme korkusu onu biraz daha geriye itiyor”.

İngilizce öğretmeni Ö10 ise bu durumu öğrencinin açısından değerlendirerek dil problemiyle ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bazen mesela arkadaşlarıyla Türkçe konuşuyorlar, bize bilmiyorum diyorlar. Arkadaşlarından duyuyoruz. Artık hani birazcık kolaya kaçmak hoşlarına gidiyor. Çünkü çocukları da anlamak lazım. Seni anlayabiliyor ama dersi anlayacak kadar yine de öğrenemediği için. Mesela bir konuyu anladığında sadece ona katılıyor. Sonraki konuyu anlayamıyorsa çocuk hani kopuyor.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin birinci sınıftan itibaren okula başladığı takdirde, Türkçe bilmediği halde yaşı gereği kendisini birden üst sınıflarda bulanların aksine, daha başarılı olduklarını gözlemlediklerini Fen bilgisi öğretmeni Ö5 şu şekilde belirtmiştir:

“Bazı öğrenciler gerçekten bayağı ilerleme kaydettiler. Ama bazıları okula çok geç başlamışlar. Zaten bir kısmı gelir gelmez hemen başlamışlar, eğitime girmişler ama bir kısmı da buralarda 4-5 yıl böyle okulsuz kaldıktan sonra okula başlamışlar. O yüzden onlarda bu dil problemi çok daha fazla ortaya çıkıyor.”

Özellikle dil bilmemelerinin derslere karşı ilgisiz kalmalarına yol açtığını hatta giderek konuşulanları anlasalar dahi kendilerini ifade edebilecek olsalar bile susmayı tercih ettiklerine dair bir anısını Fen bilgisi öğretmeni Ö15 şu şekilde anlatmıştır:

“Bir öğrenciden örnek vereyim. Ben dil bilmiyor sanıyordum. Ben bu sene geldim çünkü. Ne söylesem bana hep el işaretiyle “Hayır” diyor. İşte kurs açıldığında fark ettim, “İsmin yok” dedim, “Seni kursa göndereceğim”. Ben Türkçe biliyorum dedi. Birçoğu da kullanıyor.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında sessiz kalmayı tercih ettiklerini ama onlara yönelik açılmış destek eğitimi (Türkçe eğitimi) sınıfında aslında ne kadar aktif olabildiklerini Türkçe öğreticisi Ö23 şu sözlerle ifade etmiştir:

“...mesela 1. Sınıf öğretmeni az önceki öğretmen diyorum ki hani bu öğrenci okuyor bütün harfleri biliyor hocam birkaç harfte eksikliği var ona yönelikte harfler verebilirsiniz, ya da şeyler verebilirsiniz dedim, ondan sonra aaa hayır bana hiç okumuyor ya da bende yazmıyor diyor, diyorum ki bende gayet güzel yazıyor, bu şeyden kaynaklanıyor öğrenciler bazı öğrenciler hepsi için demiyorum bizim, benim sınıfımın tamamı Suriyeli olduğu için daha rahat hissediyor ve daha rahat kendini ifade edebiliyor, kendi sınıfında çekiniyor, konuşmak istemiyor, kaldırmak istemiyor ya da utanıyor o yüzden hani ders katılımı sağlayamıyor, bilmiyormuş gibi gösteriyor...”

Dil bilmemelerinden ötürü ya da dil üzerinde çok eksiklikleri olduğu için bu öğrencilerin akademik başarısı büyük ölçüde çok düşük oluyor. Bu durumu Fen bilgisi öğretmeni Ö5 şu şekilde açıklamıştır:

“...Dediğim gibi birkaç tane başarılı öğrencimiz var. Bunlar tabi ki dil sorununu aştıkları için başarılılar. Ama büyük çoğunluğunda dil problemi olduğu için maalesef akademik başarıları da düşük. Derse katılımları da az.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan kendini ifade edememe sorunsalı bu öğrencilerin olumsuz hal ve hareketlerde bulunmasına da yol açmaktadır. Bu durumu 1. sınıf öğretmeni Ö49 şu şekilde dile getirmiştir:

“...Küçük olan Türkçeyi anlamakta zorlanıyor. Anlamadığı için hani benim direktiflerimi yapamıyor. Yapamadığı için kendini çok fazla yaramazlığa vuruyor ya da böyle hırçınlaşıyor.”

Görüşmelerden elde edilen bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı Türkçe probleminin etkisinin sadece dil bilmemekle kalmadığının, aynı zamanda sosyal, davranışsal ve akademik açıdan pek çok yönden diğer problemlere de yol açtığının düşünüldüğüne işaret etmektedir.

Akran ilişkileri

Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunlarda öne çıkan diğer tema akran ilişkileridir. Yeterince dil bilmemelerinden ötürü kendilerini ifade edememelerine bağlı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin kendi içine kapandığını ya da kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık kurduğunu ve diğer arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler geliştirdiğini üçüncü sınıf öğretmeni Ö18 şu şekilde dile getirmiştir:

“...En büyük sorunu kendilerini ifade konusunda yaşıyorlar. Yani özellikle diğer arkadaşlarıyla problemler yaşıyorlar. Biz şimdi öğretmen olarak onlarla bir şekilde anlaşabiliriz ama diğer arkadaşlarıyla bu iletişim problemini çözemedikleri için bu ister istemez aralarında kavgalara neden olabiliyor maalesef...”

Benzer şekilde İngilizce öğretmeni Ö10 akran ilişkilerinde karşılıklı dil bilmemenin grupları içlerine kapattığını şu şekilde anlatmıştır:

“...Yabancı uyruklu öğrenciler genellikle birbirleriyle iletişim kuruyorlar. Çünkü mesela Türkçe konuşan çocuklar Arapça bir şey söylendiğinde “Küfür ediyor bana” diye düşünüyor. Ne dediğini bilmediği zaman tedirgin oluyor. O yüzden bazen dışarıda Yabancı uyruklu öğrenciler birbirleriyle daha yakın...”

Yabancı uyruklu öğrencilerin bir arada olma duygusunun yalnızca dil bilmeme ile açıklanamayacağı aynı zamanda “birlikte mücadele etme” duygusuyla hareket etmelerinden kaynaklandığını 4. Sınıf öğretmeni Ö11 şu sözlerle anlatmıştır:

“...Kendi aralarında oluyor. Onlar kendilerini, birbirini sınıksız tutuyorlar kendi aralarında. Çünkü bir tartışma , mesela çocuklar arasında bir problem olduğu zaman bile onlar hemen bir araya gelip hep birlikte mücadele ediyorlar....”

Yabancı uyruklu ve Türk öğrenciler arasında kurulan akran ilişkilerinde dil bilmeme, konuşulan dili anlamama veya o dilde cevap verememe ve birbirini anlamamaktan kaynaklanan dışlama, kendi içine kapanma, bir arada kalmaya çalışma gibi problemler yaratsa da bu problemlerin zamanla, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmesiyle azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şiddete eğilim

Bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin gözlemledikleri bir diğer problem yabancı uyruklu öğrencilerin şiddet eğilimli olmalarıdır. Bu

durum üzerinde duran 4. Sınıf öğretmeni Ö9, biz ve onlar ayrımına dayalı bir biçimde konuyu şu sözlerle değinmiştir:

“Yani şu anda sınıfta bazen birbirlerini anlamadıkları veya tartıştıkları falan oluyor. Genelde Suriyeli öğrenciler bizimkilere şiddet uyguluyor, onlar şiddete meyilli olduğu için. Sonuçta ortaya girmek zorunda kalıyoruz. Bir şekilde sulh oluyor”.

Yabancı uyruklu öğrencilerde özellikle şiddete eğilim göstermelerinin sebeplerine değinen sınıf öğretmeni Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Önce onların belli ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak gerekiyor, ondan sonra ancak bir üst seviyeye geçebilirsiniz, Maslow’ un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi. Temel ihtiyaçları karşılayacaksınız, sevmesevilme karşılayacak. O kadar kalabalık bir arada yaşıyorlar ki kim kiminle belli değil belki. Kim kimi seviyor ailede onu da bulamadığı için bir şekilde dışavurumsal olarak şiddet uyguluyor. Tenefüslerde falan gördüğüm bazı çok hareketli çocuklar var, onlar da kendilerini hep dışavurumsal olarak ifade ediyorlar. Yani kavga, dövüş...”

Yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemlenen şiddet eğilimini öğrencilerin bilinçli bir şekilde yapmadığını, ailevi yapılarının farklılığından dolayı bu şekilde davrandıklarını belirten birinci sınıf öğretmeni Ö1 bu durumu şu şekilde izah etmiştir:

“Bizim işte birinci sınıfın altıncı ayı, başlarda çok şey oluyor, böyle şiddet olayı. Bu mesela aileden bu şekilde görüyordu. Normalde yaptığını hani şiddet olayı olarak görmüyordu. Sanki normal bir davranışmış gibi görüyor. Ama bu durumu eğitimle hallettik”.

Bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade edememelerine ve zorlu şartlar altında yaşamlarını idame ettirmelerine bağlı olarak aile ortamlarındaki koşullardan ötürü kolayca şiddete başvurma yolunu seçebildikleri vurgulanmıştır.

Ön yargılar ve yabancı düşmanlığı

Bulgular öğrencilerin karşılıklı olarak önyargılar taşıdıklarına ve birbirleri hakkında olumsuz etiketlemeler kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde birbirleri hakkındaki bakış açılarının etkisiyle olumlu ilişkiler geliştiremedikleri gözlemlenmiştir. Bu durumu İngilizce öğretmeni Ö36, şu şekilde ifade etmiştir:

“İlişkileri çok açık söyleyeyim mi? Suriyelileri direk gördükleri anda dövüyorlar. Tenefüs olur aşağı inene kadar birbirlerini döverler. Türk olan çocuklar da geçinemiyorlar, kendi içlerinde de birbirlerini dövüyorlar...”

Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri sorulduğunda benzer bir durumu Türkçe öğretmeni Ö29, öğrencilerin birbirleri hakkındaki olumsuz etiketlemelere dikkat çekerek şu sözlerle ifade etmiştir:

“...Kavga durumu hemen patlak verebiliyor.... Diyorum ki birbirinize pis diyemezsiniz. Yani birbirlerine yardım ediyorlar bazen teknoloji tasarım derslerinde görüyorum, malzemeler getirmedikleri zaman paylaşıyorlar. Suriyelilere karşı biraz daha hani cimri olabiliyorlar, vermek istemiyorlar. Ya da Suriyeliler onlara karşı.”

Bunun yanında öğrencilerin etkileşimlerini daha olumlu bir biçimde değerlendiren katılımcılar da olmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin zamanla diğer öğrencilerle kaynaştıklarını, dil engeli aşıldıkça ve birbirlerine karşı önyargıları zamanla kırıldıkça daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurulabildiğini ikinci sınıf öğretmeni Ö13 şu şekilde belirtmiştir:

“Birinci sınıfta Türk öğrencilerim kabul etmek istemediler, işte hani “onlar pis” , “onlar Suriyeli” . Çok bu kelimeleri kullandılar. Ama zamanla kendilerinin arkadaş ilişkileri güçlendi. Ben biraz etkili oldum. Sonuçta işte ülkemize geldilerse, savaş mağduru insanlar, mecbur kabul etmek zorundayız. O şekilde oyunlarla destekledik. Şu anda böyle Suriyeli, yabancı uyruklu falan olayı yok geçen yılki gibi.”

Öğrencilerin yabancı düşmanlığı olarak yorumlanabilecek yaklaşımlarından bahsederken, öğretmen katılımcılardan biri de benzer düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“...Bu Suriyeli çocukların sınıfta olmaları buradaki Türk çocukların okuldan kaçmasına neden oluyor. Ben önümüzdeki sene yokum, emekli olacağım, emin ol burada çok öğrenci gider. Sınıfları terk ediyor. Ben de çocuğun okumasını istemiyorum, her türlü pislik var çocukta.”

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sahip olunan önyargılar ve yabancı düşmanlığı olarak yorumlanabilecek düşüncelerin bir başka örneğine, araştırmacı gözlem yaptığı sırada bir okul yöneticisinin odasına biri Türk diğeri yabancı uyruklu iki öğrenciyi öğretmenin sınıfta yaşadığı bir problem nedeniyle getirdiğine tanıklık etmiştir. Öğretmen öğrencilerden birinin diğerine kemerle vurduğu dile getirilmiştir. Ancak hangi öğrencinin diğerine kemerle vurduğu yönünde net bir bilgi vermemiştir. Bu durumun daha öncede yaşandığı, yabancı uyruklu öğrencinin bu girişimde bulunduğu dile getirilmesine rağmen, yabancı uyruklu öğrencinin neden böyle bir girişimde bulunduğu veya gerçekten bu eylemi onun mu yaptığı tam olarak ifade edilmemiştir. Ancak olumsuz davranışı sergileyen mutlaka yabancı uyruklu öğrencidir tutumunun hâkim olduğu gözlenmiştir. Bu ve benzeri durumlar üzerinden araştırmacı günlük raporlarında bu gibi durumların yaşanmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip olduğu önyargılar ve kalıp yargıların etkisi olduğuna yer vermiştir.

Kültürel farklılıklar

Yabancı uyruklu öğrenciler açısından kültürel farklılıklar önemli bir sorunsal olarak ortaya konulmuştur. Okul öncesi öğretmeni Ö4 yabancı uyruklu öğrenciler de görülen içine kapanıklığı, özgüvensizliği geldikleri yerin kültürel özellikleriyle bağdaştırmıştır. Bu durumu şu şekilde açıklıyor:

“...Onların kendi aile ortamlarında genelde ataerkil bir aileden geldikleri için çok fazla söz sahibi olmadıklarını ve evin içinde öyle yetiştirildikleri için. Burada da mesela bir kızım vardı, onu hatırlıyorum, oyun oynamıyordu onu fark etmişim. “Niye oyun oynamıyorsun? “ dediğimde, annesi demiş ki “Kızım bak kızlar oyun oynamaz, sen öğretmenine sadece yardım et. Öğretmenin yanında dur. “ demiş. Çocuk evcilik oynamıyordu yani. İşte “Yardım edeyim mi? “ , “Bir iş yapayım mı?”. Genelde öyle empoze ederek yetiştirdikleri için çocuklar o tür davranıyorlar yani.”

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni Ö16 ise yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilere göre daha vurdumduymaz bir yapıda olduklarını şu sözlerle ifade ediyor:

“Diğer mesela bizim Türk öğrencilere müdahale ettiğinde olumsuz bir çekinceleri oluyor. Gün içinde “Özür dilerim. “ falan böyle bir sözünü dinleme. En azından bir iki derste olsa bir kendine çeki düzen verme durumuna giriyorlar. Ama bunlarda hiç ben onu yaşayamıyorum ne yazık ki. Hiç yani hiç dinlemiyorlar beni. Böyle anlıyorlar ama dediklerimi yapmıyorlar. Ve bilmiyorum ne kadar doğru ama sanırım kendi ülkelerinde erkek öğretmenler varmış, sanırım bayan öğretmen yokmuş. Onun verdiği bir şey.”

Eğitim profili

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim profillerini devam-devamsızlık kapsamında değerlendiren öğretmenlerin çoğu yabancı uyruklu öğrencilerin okula düzenli gelmelerinin sebebini bu öğrencilerin ailelerine yapılan maddi yardımlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durumu 4. Sınıf öğretmeni Ö37 şu şekilde açıklamıştır:

“Okula gelme sebeplerinin maddi yardım olduğunu düşünüyorum. Çünkü bunlar belediyeden ya da kaymakamlıktan yardım alıyorlar, okula gönderdikleri için. O yüzden büyük ihtimal devam ediyorlar. Bir de hani mesela Suriyeli öğrencilere aşırı derecede işte kıyafet yardımındır, işte ayakkabı, kırtasiye mesela onlar da çok geliyor okulumuza. Büyük ihtimal o yüzden geliyorlar.”

Aynı durumu Türkçe öğretmeni Ö23 şu sözlerle ifade etmiştir:

“... Mesela öğrenciye diyorum ki “Oğlum okumak istemiyorsan neden geliyorsun, burada haşerelik yapıyorsun. E sınıfına da gönderemiyorum kursun var. O zaman bugün gelme ya da yarın gelme, biraz dinlen ondan sonra gelirsin” diyorum. “ Hayır annem beni zorla gönderiyor. “ diyor. Ailesi

zorla gönderiyor. Gidecek diyor ama bunun arkasında büyük ihtimalle maddi yardım olduğunu düşünüyorum.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin okula geliş amaçlarının, bir hedeflerinin olmadıklarının üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda da öğrencilerin büyük çoğunluğunun derse karşı ilgisizliğine değinilmiştir. Sadece ailesi üzerine düşen, eğitime önem veren çocukların ya da belli bir hedefi olan çocukların ilerledikleri belirtilmiş, bu öğrencilerin sayısının da bir elin beş parmağını geçmeyeceği söylenmiştir. Bu durumu Türkçe öğretmeni Ö29 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben çok fazla hedef sahibi olduklarını sanmıyorum, bir iki öğrenci dışında, istisnalar dışında. Yani bazen kompozisyon yazma şeylerinde gibi hayallerimizi konuşalım istiyorum. Genel olarak zaten yeni nesilde böyle bir eksiklik var. Ama Suriyelilerde zaten hani burasının bir okul olduğunu ve buraya bir eğitim amaçlı gelme hani hedefle gelme durumu yok. Yani gelelim, ortam iyi. Gelelim, evde çünkü internet yok veya işte burada akıllı tahtayla oynayabilirim. Geleyim evde ne yapacağım, sıkılacağım. Ya da ev soğuk, burası sıcak. Hani daha fizyolojik ihtiyaçlardan dolayı geldiklerini düşünüyorum. Hani biraz daha kendimi geliştireyim, adam olayım, eğitim göreyim diye değil, eğlenelim diye geliyorlar.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin birçoğu eğitimde daha iyi konumda olan öğrencilerin genellikle eğitim hayatına Türkiye’de başladığı ve erken yaşlarda, yaşlılarıyla okuyan öğrenciler olduğu üzerinde durmuştur. Bu durumu Türkçe öğretmeni Ö33 şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim profilini şöyle; yani gelen yabancı uyruklu öğrencilerin genellemesini yaptığımız zaman, mesela 100 öğrenci diyelim, bu 100 öğrencinin içerisinde belki 10 tanesi ya da 5 tanesi kendini geliştirmiş, sınıfta öne çıkan öğrenci oluyor. Diğerleri daha çok geri planda kalan, yani arkalarda oturan, davranış sorunu olan öğrenciler olarak gözlemliyorum ben açıkçası çünkü yani çoğu burada mesela son birkaç yıldır gelenler var sanırım. Onlar da uyum sürecini henüz atlatamamışlar. Bu mesela 5 ya da 10 dediğim sayı da daha önceden gelip belli bir eğitim almış, Türkçeyi iyi bilen öğrenciler var sınıflarımızda. Onlar mesela bizim normal öğrencilerimize göre bile ön plana çıkabiliyorlar açıkçası.”

Aynı durumu 1. Sınıf öğretmeni Ö25 şu şekilde izah etmiştir:

“Eğitim profili, çocuğun ilgisine, isteğine bağlı. Benim sınıfımda dediğim gibi bir öğrencim var Suriyeli. Ama kendi milletimizin çocuklarından daha parlak geleceği. Böyle verdiğini alıyor. Ama o çocuk ilgi, istek diğerlerinden yaşça büyük değil, hepsiyle aynı yaşta. Mükemmel bir şekilde ilerliyor. Ama diğer Suriyeli çocuklarıma bakarsam yok, yok o. Hani çocuğun tamamıyla ilgisi, isteğine bağlı.”

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle erken yaşlarda eğitime başladıklarında daha başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Ancak büyük çoğunluğunun dil bilmeleri nedeniyle akademik başarılarının düşük olduğu vurgulanmıştır. Bu durumu Fen bilgisi öğretmeni Ö5 şu şekilde ifade etmiştir:

“Açıkçası büyük çoğunluğunun eğitim profili çok düşük. Bazı öğrenciler gerçekten bayağı ilerleme kaydettiler. Ama bazıları okula çok geç başlamışlar. Zaten bir kısmı gelir gelmez hemen başlamışlar, eğitime girmişler ama bir kısmı da buralarda 4-5 yıl böyle okulsuz kaldıktan sonra okula başlamışlar. O yüzden onlarda dil problemi daha çok olduğu için maalesef akademik başarıları da düşük. Derse katılımları da az.”

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kesimi yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle akran ilişkilerinde, eğitim ve öğretim basamaklarının hepsinde çeşitli sorunlara yol açsalar ve çeşitli sorunlarla karşılaşsalar da bu öğrencilerin topluma kazandırılmaları gerektiğini düşünmektedir. Bu sorunların çözümünde eğitimin önemini vurgulayan 4. Sınıf öğretmeni Ö19 bu durumu şu şekilde izah etmiştir:

“...Bunlar artık bizim çocuğumuz. Ve bunları topluma kazandırmazsak yarın öbür gün bizi daha kötü sonuçlar bekliyor. O yüzden bunda hani diğer öğrencilere gösterdiğimiz özeni belki iki katını gösterdik ama bu çocukları topluma kazandırmamız lazım yani. Eğitimsiz ve cahil birini topluma saldırdığınız zaman, bizim vatandaşımız için de geçerli, nasıl problem yaratıyorsa, mülteci olanlarda aynı şekilde problem yaratacak. Bunun çözümünde en büyük eğitimle yine giderileceğini düşünüyorum.”

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları dil bilmeme, eğitim seviyelerinin ve akademik başarılarının düşük olması, akran ilişkilerinde zayıflık, şiddete eğilim olarak sıralanmaktadır. Bütün bu sorunların hepsinin büyük ölçüde dil bilmemelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel farklılıklarının da eğitim sürecinde etkisi olduğu üzerinde durmuştur. Ancak öğretmenlerin genelinde dil engelini aşılmasıyla birlikte eğitimle birlikte bütün sorunların üstesinden gelineceği yönünde bir kaniya sahip oldukları da gözlenmiştir.

4.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Yönelik Görüşler

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha uyumlu olabilmeleri adına görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu öğrencilerin eğitim hayatına başlamadan önce

iyi bir Türkçe eğitiminden geçmeleri gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bu durumu 4. sınıf öğretmeni Ö37 ve 3. Sınıf öğretmeni Ö18 şu şekilde ifade etmiştir:

“...ya sınıfta biz hani çok kalabalık olduğumuz için hani ekstra onlar için bir şeyler yapamıyoruz. Ama onların daha çok kendini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanabilir diye düşünüyorum. Çünkü sınıfta zor çok zor. Farklı bir sınıfta olabilir. Farklı bir okul da olabilir. Çünkü burada hem çocuklar çok zeki öğrenciler de var ama kayboluyorlar. Belli bir süre kalıp mesela belli bir seviyeye geldikten sonra tekrar okula gelebilirler yani.”

“...yani en azından önce bir Türkçe eğitimine, Türkçe dil problemini aşmaya yönelik bir çalışma yapılırsa. Ondan sonra eğitim sürecine gelse daha iyi olur.”

Aynı durumu 4. sınıf öğretmeni Ö34 ve İngilizce öğretmeni Ö10 ise şu şekilde açıklamıştır:

“...bir kere her şeyden önemlisi eğitim bir kere dille çok ilintili. Yani Türkçe bilmeyen bir çocuğa ders anlatmak çok zor. İletişim kuramıyorsun, ona işlediğin derslerle ilgili hiçbir şey veremiyorsun. Yani o yüzden anlamakta zorlandığım bir şey, ben fen bilgisi anlatsam, matematik anlatsam ne yazar? Yani o yüzden bence Suriyeli öğrencilerin kendi bünyesinde bir ilkökul aşamasından geçtikten sonra tamamen Türkçe öğrenimi yapıldıktan sonra bence okullara ve sınıflara dağılım yapılması gerekiyor.”

“Yani bence Türkçe sınıfıyla normal ders sınıfı birebir yürümüyor. Çocuk bizimkileri kapamıyor. Önce tıpkı bir İngilizce hazırlık sınıfı gibi tek sene dil sınıfı olmalı bence. Çocuk öğrenip öyle başlamalı. O şekilde biz verim alabiliriz diye düşünüyorum.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçelerinin geliştirilmesine ek olarak farklı etkinliklerle öğrencilerin kaynaşmasının gerekliliği üzerinde de durulmuştur. Bu durumu rehberlik ve psikolojik danışma öğretmeni Ö49 şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela onların kültürel olarak kaynaşmaları için okul dışında faaliyetler olabilir, hafta sonunda ya da okul çıkışlarında olabilir; ya da okul çıkışlarında hafta sonlarında isteyen öğrencilere ek kurslar açılabilir; yine çeviri için Arapça öğretmenleri olabilir mesela hani onlar belki anlamadıkları noktalarda yardımcı olabilir, yapılabilir. İki kültüründe birbirini tanıması için planlanarak birlikte geziler olabilir, çeşitli konserdir ya da tiyatro etkileri olabilir, birlikte aynı ortamı paylaşacakları etkinlikler olabilir.”

Kimi katılımcı öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinin farklı bir okulda gerçekleşmesi gerektiği üzerinde de durmuştur. Bu durumu üçüncü sınıf öğretmeni Ö21 ve Fen Bilgisi öğretmeni Ö5 şöyle açıklamıştır:

“...Ayrı bir Suriyelilerin olduğu bir okul. Eğitim tam onlara göre, onların hocası gelsin, onların anlayacağı dilden, kavramlarını anlatacak bir öğretmen olsun. Arapçayı bilen öğretmenlerin ders yapması daha iyi. Mesela çocuğa burun diyorsun burnunu gösteremiyor. Öteki adam der ki burun işte Arapça...”

“...Tercihim var olan, mevcut sistemi iyi bir dil eğitimiyle adaptasyonlarını sağlanması. Belki öğrencilerin hepsi öncelikle böyle iyi bir dil eğitiminden geçirildikten sonra okul hayatına dâhil edilebilirler. Veya okul hayatı içerisinde daha yoğun bir dil eğitimi olabilir. Veya hani bu öğrenciler için ayrı bir okul, çünkü çok fazlalar gerçekten ülkemizde ve çok dağınık bir durumdalar şu an. Belki bir yerde toplanabilirler.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime daha çok katılabilmeleri adına ailelerinde Türkçe öğrenmeleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda bu durumu Matematik öğretmeni Ö44 şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani ailesel etkinlikler yapılabilir, aileleri de topluma katmak için, işte ortak atölyelerin olduğu, bu şekilde merkezler kurulabilir; halk eğitim merkezleri gibi, orda onlara hitap eden, çünkü bakınca insanlar evde kapanmış, işte bulamıyorsa nerde sosyalleşecek, bu merkezler bence uyumu da biraz kolaylaştırabilir.”

Aynı durumu Türkçe öğretmeni Ö23 şu sözlerle açıklamıştır:

“...ailenin Türkçe konuşma anlamında geliştirilmesi gerekir. Onun haricinde okullara Arapça rehberlik öğretmenleri, bazı mesela Ankara’nın merkezi okullarında var ama her okula verilmesi gerekiyor. Türkiye de Türkçe öğretici olan okulların hepsine Arapça rehberlik öğretmenleri ya da bu işi anlayacak rehberlik öğretmenleri gelmesi lazım. Bir de dil tercüman olması gerekiyor. Yani bu şekilde belki bir şeyler yapılabilir...”

Sosyal bilgiler öğretmeni Ö27 ise ailelere tanınacak fırsatlardan şu şekilde bahsetmiştir:

“...ailelerde yaygın eğitim veya halk eğitim vasıtasıyla belki çeşitli kurslarla topluma uyum sağlamaya çalışıyorlar. Birkaç sefer ben halk eğitime gittiğimde görmüştüm. Bunların arttırılması belki topyekûn bir uyumun, sürecinin tamamlanmasını sağlayabilir.”

Benzer şekilde velilere yapılacak uygulamalara ilişkin olarak 3. sınıf öğretmeni Ö3 bazı öneriler getirmiştir:

“Velilere kesinlikle eğitim verilmeli. Okuma yazma eğitimi. Özellikle kültür eğitimi de verilmeli. Benim arkadaşım vardı Kütahya’ da yurt dışı bağlantılarıyla ilgili bir kuruluştaki çalışıyordu. Onlar eğitim veriyorlardı mesela. Iraklı vatandaşlar vardı. Onları çağırıp kültür eğitimi veriyorlardı. Çünkü onlar mesela biraz daha sıcak iklim mevsimi oldukları için gece biraz daha dışarı çıkıp gündüz daha çok uyumaya daha çok meyilliler. Komşular bu konuda rahatsız oluyorlardı. Onların kültürü o. Ama

bizimkiler rahatsız oldu. Yani bu konuda çağırıp toplu bir eğitim verildiğini biliyorum ben. Burada da böyle bir çalışma yapılabilir.”

Katılımcı öğretmenler her geçen gün sayıları artan yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerine özgü bir okul öncesi eğitime tabi tutulmalarının daha faydalı olacağı üzerinde durmuştur. Bu durumu sınıf öğretmeni Ö40 şu sözlerle ifade etmiştir:

“...Biz mülteci olarak bunları karşıladık. Bunlar yavaş yavaş adaptasyonu sağlayacak ülkemize, ülkemize çok katkısı olacaklarını düşünüyorum bu süreçte, genç nüfusları var. Bunu sağlamanın en önemli basamağı eğitimden geçiyor. Bu kapsamda ilk önce okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranları yabancı uyruklular için yapmaya çalışıyor bakanlık projesi. Bence de olması gereken o. Çünkü hem okula hazırlık yani bir hazırlık sınıfı olarak görüyoruz okul öncesi eğitimi, anasınıfını. Hem de dil eğitimi daha kolay, bu süreçte daha kolay tutunabileceklerini görüyorum.”

Yabancı uyruklu öğrencilere, ailelerine dönük belirtilen görüş ve önerilere ilaveten sistemde yer alan öğretmenlerinde daha verimli olabilmesi adına bir eğitim alması gerekliliğinden 4. sınıf öğretmeni Ö8 şu şekilde dile getirmiştir:

“Bence öğretmenler olarak hani bir eğitim almamız gerekiyor açıkçası bu konuda. Hani bizde bilmiyoruz nasıl olacak, nasıl davranmamız gerekiyor ya da aileyle iletişim nasıl sağlayabiliriz? Çünkü çoğu Türkçe de konuşmayı bilmiyor. Yani o şekilde.”

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonuna yönelik görüşlerinden yola çıkarak getirdikleri öneriler şu başlıklarda toparlanabilir: “hazırlık sınıfı”, “yoğunlaştırılmış Türkçe kursu”, “ayrı sınıf ayrı okul”, “okul öncesi eğitimi”, “ailelere yönelik Türkçe eğitimi”, “öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim” ve “kaynaştırma etkinlikleri”. Genel olarak bu önerilerin temelinde dil sorununu gidermek yatmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uyum sürecini kolaylaştıracağına inandıkları önerilere yer verilmiştir. Öneriler üzerinde düşünüldüğünde, getirilen önerilerin uyum ve kaynaştırmaya dönük olanları olduğu gibi, aslında çokkültürlü anlayışla çelişen öneriler getirildiği de görülmüştür. Getirilen öneriler bağlamında çokkültürlü bir eğitim anlayışına olumlu yaklaşan öğretmenlerle çokkültürlülüğe eleştirel yaklaşan öğretmenler ayırt edilebilmektedir.

4.5.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Türkçe kendini ifade edebilen öğrencilerden gönüllü olanlarla yapılan bireysel görüşmeler sonucunda, yabancı uyruklu öğrenciler eğitime başladıklarında karşılırlarına çıkan ilk problemin dil bilmeme olduğunu ifade etmişlerdir. Dil engelini aşmak için öğrencilerin büyük çoğunluğu yaşlarına ve eğitim seviyelerine/hazırbulunuşluluklarına bakılmaksızın ilk önce birinci sınıfa başlatılmış, yaşı büyük olan öğrenciler hızlı ilerleme kaydettikleri takdirde aynı yıl içinde bir üst döneme geçmişlerdir. Bu durumu 12 yaşındaki 5. Sınıf öğrencisi Y7 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Suriye de hiç okula gitmedim, beş yıldır Türkiye’deyiz. Türkiye de eğitime 1.sınıftan başladım, 2. Ve 3. Sınıfı atlayıp 4. Sınıfa geçtim. 4. Sınıfı okudum şimdi 5. Sınıf öğrencisiyim.”

Türkiye’ye gelir gelmez okul araştırdıklarını belirten bir kız öğrenci Y12 okuma hevesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkiye’ ye gelir gelmez ailemiz okul araştırdı ve bir an önce Türkçeyi öğrendik. Türkçeyi seviyorum. Okumayı seviyorum.”

Benzer şekillerde Türkiye’de eğitim gören 15 yaşındaki 5.sınıf öğrencisi Y6 Türkçede çok zorlandığı için yaşadığı dil probleminden ötürü okula devam etmeyeceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Suriye de 1’den 5. Sınıfa kadar okudum. Türkiye de eğitime 2. Sınıftan başladım. 3. sınıfı atlayıp 4. Sınıfa geçtim. Şu anda 5. Sınıftayım. Ailem okumamı istiyor ama ben okumak istemiyorum. Çünkü Türkçe çok zor bir dil. Bu yüzden okumak istemiyorum.”

Y6’nın kendisiyle aynı okulda olan 14 yaşındaki kardeşi ise 7. Sınıfa gitmektedir. Ve Y6, kardeşinin Türkçesi iyi olduğu için okumaya devam edeceğini belirtmiştir. Dil engelini aşabildikleri ölçüde öğrencilerin okumaya istekli olduğu gözlenmiştir. Katılımcı öğrencilere ileride ne olmak istedikleri sorulduğunda birçoğu istediği mesleğin adını belirtmiştir. Kimi öğretmen, kimi hemşire, kimi mühendis olmak istediğini belirtirken Y8’e aynı soru sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir:

“Asker olmak istiyorum ama alırlar mı bilmiyorum.”

Dil engeli dışında okumaya istekli olsalar dahi vatandaşlığa geçmeleri zor olduğu için ortaokuldan sonra eğitimlerine devam edemeyeceklerini düşünen kardeşlerden büyük olan Y3 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“..okumayı seviyorum, hatta doktor olmak istiyorum ancak lise veya üniversiteye geçtiğimizde okuyup okumayacağım belli değil.”

Sınıflarında arkadaş ilişkilerini anlamaya yönelik üstü örtük sorular sorulduğunda, ev sahibi toplumun öğrencileriyle dostluk, arkadaşlık ilişkileri geliştiremediklerini dile getiren öğrencilere yaşadıkları ayrımcılığı daha fazla hissettirmemek adına daha detaylı sorular yöneltilmemiştir. Ancak araştırmacının yaptığı sınıf içi gözlemlerde ne kadar karma şekilde otursalar da sınıf içinde yabancı uyruklu öğrencilerin farklı algılandıkları hissedilmiştir.

Bu örneklerden yola çıkılarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin eğitim konusunda daha istekli oldukları gözlemlendiği söylenebilir. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacının günlük raporları değerlendirildiğinde, aslında Türkçe bilse de bilmese de bütün öğrencilerde okuma isteği olduğu görülmektedir. Maddi imkânsızlıkları nedeniyle çalışmak zorunda kalan öğrenciler ve Türkçe öğrenmekte yaşadıkları güçlüğü öğrencilerin gerçek başarı ve eğitime olan heveslerini gölgelemektedir. Bu durum aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilere yönelik daha kapsamlı bir şekilde Türkçe öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır.

4.6. Yabancı Uyruklu Ailelerin Eğitimden Beklentileri

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıklarını belirttikleri mahallelerde oturan sakinlerden ve çalıştıkları işyerlerinden rasgele seçilen 10 aile ile görüşülmüştür. Görüşülenlerin hepsi Suriye kökenli yabancı uyruklulardır. Katılımcıların 2'si kadın, 8'i erkektir. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde ebeveynlerden annelerin çoğunun hem Suriye de hem Türkiye de ev hanımı oldukları gözlemlenmiştir. Babalar ise genellikle Suriye' de de Türkiye de de çalışan kesimi oluşturmaktadır. Babaların eğitim seviyesinin genel olarak yüksek olduğu gözlenmiştir. Babaların Suriye de yaptıkları işlerle Türkiye de çalıştıkları işler içinde bulundukları imkân/imkânsızlıklardan ötürü farklılaşmıştır. Bu nedenle babalar özellikle yaşları ileri olduğu ve Türkçeyi iyi bilmedikleri için genel olarak çalışmamaktadır, evin geçimi büyük erkek çocuklar üzerindedir. Genel olarak anne babalar Türkçeyi çok az düzeyde bilmektedir. Bu yüzden de çocuklarını bir an önce Türkçe öğrenmeye teşvik etmektedirler. Bu bakımdan önce okula göndermektedirler. Çocuklar dil problemini aştıktan sonra bazı aileler erkek çocuklarını çalıştırmayı düşünmektedir. Bu durumu katılımcılardan 15 ve 14 yaşlarında iki kardeş olan Y1 ve Y2 şu şekilde izah etmiştir:

“8.sınıfa kadar okuyacağım, ancak babam yaşlı olduğu için daha sonra çalışmaya başlayacağım.”

Maddi imkânlar kısıtlı olduğu için çocuklarını çalıştırmak isteyen anne-babalar dışında aslında maddi imkânsızlıkları olsa bile çocuklarını okumaya okutmaya teşvik ettikleri

gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan bütün çocuklara okumaya devam edip etmeyecekleri, ailelerinin okumalarına izin verip vermedikleri sorulmuştur. Kız erkek fark etmeden verdikleri cevap çoğunda “okumaya devam edeceğiz” şeklinde olmuştur. Aynı soru anne-babalara sorulduğunda da çocukları okutmak istediklerini vurgulamışlardır. Sadece çocukların kendisi eğer okumak istemiyorsa okula devam etmeleri konusunda ısrarcı olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu A7 şu sözlerle ifade etmiştir:

“En küçük oğlum ilk önce başka bir okulda okula gitti, sonra gitmek istemedi, yollamadım, daha sonra bu mahallede tekrar okula başladı bu sefer okumaya devam edeceğini söyledi. Onun bir büyüğü kızım 15 yaşında okumak istemediğini söyledi, o şu anda okumuyor evde, biz okumak isteyeniyi okutuyoruz istemeyeni zorlamıyoruz...”.

Erken yaşta baba olan ebeveynler ise genellikle üniversite okurken Suriye’den Türkiye’ye sığınmak zorunda kalarak çalışmaya başlamışlardır. Bu yüzden Suriye’de eğitim görmüş olan ailelerin çocuklarının eğitime de önem verdikleri gözlenmiştir. Kısaca katılımcı ailelerin çoğunluğunun önceliklerinin imkânları dâhilinde çocuklarının Türkçeyi öğrenmesi olsa da uzun vadede çocuklarının ileri düzeyde eğitim görmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu A4 şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ben Suriye’de üniversite 2. sınıf terkim. Çocuklarımın öncelikle Türkçeyi öğrenmesini istiyorum. Ben eğitimimi yarıda bırakmak zorunda kaldım ama kesinlikle çocuklarımın okumasını istiyorum.”

Şu anda evin geçimini sağlayanlar, Suriye’de üniversiteye giden ya da okuyan genç nüfustur. Bu gençler şartlar gereği Türkiye’ye geldikten sonra iş aramaya, çalışmaya başlamışlardır. Ve artık kendilerinin okula gitmesinin mümkün olmadığını ama kardeşlerinin ve çocuklarının okumasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu A9 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Suriye’de üniversitede 1. Sınıftaydım. Ancak o sene Türkiye’ye gelmek zorunda kaldık. Ve eğitimi yarıda bıraktım. Evlendim ve üç çocuğum var. Burada eğitime devam edemeyeceğim için artık çalışıyorum. Ama üç çocuğumu da kesinlikle okutacağım.”

Benzer şekilde anne- baba olarak kendileri çalışmadığı için büyük çocukları çalışan ancak eğitimini burada sürdüren en küçük oğlunun eğitime verdiği önemi de A10 şu cümlelerle ifade etmiştir:

“En küçük oğlum tabi ki okuyacak, 2 abisi okulu bıraktı ama mecburiyetten bıraktılar, Suriye’deyken anne baba çalışıyorduk ve çocuklarımızı okutuyorduk, Türkiye ye gelince anne baba olarak biz çalışmadığımız için büyük oğullarım çalışmak zorunda kaldı bu nedenle çalışıyorlar.”

Katılımcı ailelerin çoğu çocuklarının okumasına önem vermekte ve çocukları ne olmak istiyorlarsa o doğrultuda yönlendirmeye niyetli görünmektedir. Çocuklarının yanında görüşülen bir babanın yanında çocuklarına sırasıyla ne olmak istediklerini sorulduğunda doktor, ressam ve asker olmak istediklerini belirtmişlerdir. Çocukların geleceklerine dönük hayal kurdukları ve ebeveynlerinin bu konuda çocuklarına destek çıktıkları, bunları duymaktan mutlu oldukları gözlenmiştir. 5 çocuk sahibi bu baba A6'nın çocuklarının okumasına önem verdiğini de şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben... Türkçe çok iyi değil ama gördüğünüz üzere çocuklarımın hepsinin Türkçesi çok iyi. Onların eğitimine önem veriyorum tabiki. İlk başta Türkçeyi öğrenmeleri çok önemli. Ancak okumaları da çok önemli.”

Araştırmada yer alan katılımcılardan hem annelerin hem babaların çocuklarının eğitimi üzerinde önemle durdukları görülmektedir. Araştırma da görüşülen kişiler genellikle babalardan oluşsa da annelerin de desteği özellikle görüşülen öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durumu araştırma da yer alan iki anne katılımcının görüşleri de desteklemektedir. Anne babaların ilk başlarda öncelikli hedefleri çocuklarının Türkçe öğrenmesi ve kendilerine dil konusunda yardımcı olmaları olsa da, giderek Türkiye’de kalıcı hale gelmeye başlamalarıyla çocuklarının eğitimine de sadece dil öğrenmeleri açısından yaklaşmamışlardır. Çocuklarının toplumda daha iyi yerlere gelmeleri için eğitim hayatına daha fazla önem vermeye başladıkları gözlenmiştir. Olanakları el verdiği sürece ve çocuklarının eğitim istekleri doğrultusunda özellikle küçük yaşta olanların eğitim hayatının içinde yer almasını ve geleceğe dönük iş imkânlarına sahip olmalarını istedikleri görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara, tartışmaya ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, çok sayıda yabancı uyruklunun yaşadığı Ankara'nın Polatlı ilçesi özelinde çokkültürlüleşen okullardaki eğitimi yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirebilmek ve çokkültürlü eğitim temelinde tartışabilmek amacıyla nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar alanyazına dayalı bir biçimde tartışılarak, giderek daha yüksek düzeyde çokkültürlüleşen okullarda çokkültürlü eğitime ilişkin gereksinim üzerinde durulmuştur. Sonuçlar ve tartışma alt amaçlara dayalı olarak verilmiştir.

5.1.1. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve çokkültürlülük vb. kavramlara bakış açılarına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlere çok kültürlülük üzerine bilgi düzeylerine ölçmek maksadıyla mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve geçici koruma kavramları sorulmuştur. Öğretmenler bu kavramları Suriyelileri bağdaştırırsa da, bu kavramların ne anlama geldiğini, aralarındaki farkı tam olarak bilmedikleri görülmüştür. Araştırma nihayetinde varılan bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Buna göre Ünlü ve Ertan (2013), Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını ve bilgi düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmalarının nihayetinde öğretmen adaylarının bu kavramı tam olarak bilmediklerini bulgulamışlardır. Zira çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili yanlış bilgiye sahip öğretmen adaylarının bu kavramı ve bu doğrultudaki eğitim sürecini; farklı kültürlerin özelliklerinin öğrenilmesi, ERASMUS, COMENIUS, gibi öğrenci alışverişi programları sayesinde oluşan kültürel alışveriş, dil birliğini sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir program olarak algıladıkları kanısına varmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilere bakış açıları bağlamında çokkültürlü eğitime ilişkin durumu da değerlendirmişlerdir. Bu çerçevede katılımcıların bir kısmı yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının eğitim ortamını zenginleştirmesi, sınıf ortamına katılmalarıyla farklılıklara, çeşitliliklere karşı öğrencilerde empati, saygı, hoşgörüyü geliştirmesi açısından olumlu değerlendirmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin beraberinde getirdiği kültürel çeşitliliğe ve çokkültürlü eğitim ortamına olumsuz yaklaşanlar öğretmenlerin varlığı da dikkat çekicidir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları alanyazında yapılan diğer çalışmalarla (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018) da örtüşmektedir. Tosun vd. (2018), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarını hem avantaj

hem de dezavantaj olarak değerlendirebildiklerini bulgulamıştır. Sınıflarında giderek artan sayıda yabancı uyruklu öğrenciye sahip olmaları kapsamında çokkültürlü eğitime dair öğretmenlerin yaklaşımları incelendiğinde en göze çarpan yorum şu şekilde ifade edilmiştir *“Çokkültürlülük bilincine çok hazır olduğumuzu düşünmüyorum toplum olarak. hani o aynı kültüre sahip olmanın, herkesin birbirine benziyor olması bana daha huzur veren bir duygu ama mesela Balkanlardan gelenlerde böyle bir şey hissetmemiştim”*. Katılımcının *“aynı kültüre sahip olmanın verdiği huzur”* şeklindeki söylemi alanyazındaki çokkültürlülüğe eleştirel yaklaşımlara ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Burada katılımcının bir toplumu oluşturan öğelerde homojenlik vurgusu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eleştirel yaklaşımlarda (Başbay ve Bektaş, 2009) sadece çokkültürlülük bir durum ifadesi olarak yer almaktadır. Bu bakımdan katılımcının görüşü çokkültürlülük anlayışıyla zıtlık taşımaktadır. Çünkü çokkültürlülük uygulamaları bu kutuplaştırıcı dil ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yöneliktir.

Müfredatta çokkültürlülük konusuna ilişkin öğretmen yorumlarında en çarpıcı görüşe sahip katılımcının bu konudaki görüşü şu şekildedir; *“Yani çokkültürlülüğün geçmesi de çok doğru bulmuyorum yani müfredat olarak. Ama ben kendim kültürel özelliklerim, farklılığımı biliyorum ve buna dair ders işlerken hani bunların normal olduğunu veya işte hepimizin farklı değerlere sahip olduğumuzu da söylüyorum. Müfredat değil öğretmenin ders içinde parantez açmasını daha doğru buluyorum. Müfredatta ayrıca onlar için farklı bir konu olup yani onların farklılığını da göze batırmanın bir anlamı olmadığını düşünüyorum.”* Katılımcının bu görüşüne istinaden müfredatta çokkültürlülüğe eleştirel yaklaştığı gözlenmektedir. Zira alanyazında çokkültürlülüğe eleştirel yaklaşıma sahip olanların çokkültürlülükte uyum çalışmalarının farklılıkları daha çok belirginleştirdiği söylemiyle karşılaşılmakta katılımcının da benzer görüşünün eleştirel yaklaşımlarla uyuştugu gözlenmiştir. Çünkü çokkültürlülüğe eleştirel yaklaşanlar, çokkültürlülüğün farklılıkları daha çok belirginleştirdiğini vurgulamaktadırlar. Waeve ve diğerlerine göre (1993), çokkültürcülük uygulamalarına yer verilen ülkelerde çokkültürcülük sanılanın aksine farklılıkları daha da belirginleştirerek sosyal uyumu bozmuştur. Tekinalp (2005), çalışmasında çokkültürlü toplumsal yaşam vaadinin, esasen kendi içinde bölünmeyi, ayrılığı ve değişik bir biçimde 'biz' ve 'öteki' ayrılığını getirdiğini ifade ederken Erkal (2005) farklılıkların tanınması ve bunlara saygı duyulması ayrımcılıkların ortadan kaldırılmasına değil, tartışılmasına ve daha ileri safhada çatıştırılmasına sebep olacağını ifade etmiştir. Bir başka araştırmaya göre çokkültürlülüğe karşı çıkanların, bu anlayışın toplumsal yapı içerisinde bütünleşmeyi zedeleyici bir bakış açısını beraberinde getirdiğini vurguladıkları gözlenmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009 ; Çoban vd., 2010). Diğer

yandan müfredat kapsamında çokkültürlülük anlayışına dayalı bir eğitimi destekleyen görüşlerde yer almaktadır. Türkiye’de çokkültürlülük üzerine yapılan tartışmalarda karşıt görüşlerin ön plana çıktığı ve zıt kutuplarda yer alan iki görüşünde yaygın olduğu ve sıklıkla söylemde bulunulduğu bilinmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009 ; Çoban vd., 2010). Araştırma bulgularının işaret ettiği üzere öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin eleştirel yaklaşımları söz konusudur. Bu yaklaşımın öğretmenlerin mesleki benlik anlayışları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bireyin kendi benliğinde yarattığı değerlerin mesleğiyle örtüştürmesi durumu mesleki benlik saygı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel yaklaşımının mesleki benlik saygılarına ilişkin anlayışlarında çokkültürlülük değerlerine yer açmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgu alanyazındaki benzer çalışmalarla (Kutlu ve Soğukpınar, 2015) da desteklenmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre eğitim süreçlerinde ve müfredat kapsamında çokkültürlülüğün gerektirdiği dönüşümlerin gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Alanyazındaki çalışmalar da bu kanıyı desteklemektedir. Parekh’e (2002) göre, tekkültürlü eğitim, bireyin kendi kültürünü temel alarak, diğer kültürleri görmezden gelmeyi, kabul etmemeyi içermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerinde tekkültürlü bir eğitim ortamında yetişmesi, onların da bakış açısını daraltmakta ve farklılıkları görmelerini engellemektedir. Bu da eleştirel düşünce ve farklılıkları kabul etme, diğerlerine değer verme anlayışı yönünde bir engel oluşturmaktadır. Bu bağlamda Parekh (2002) de eğitimde çokkültürlülüğe yer verilmesini vurgulamıştır. Müfredat kapsamında çokkültürlülüğü destekleyenler; çokkültürlülüğe karşın eğitim ortamını bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerektiğini ifade ederler. Onlara göre çokkültürlü eğitim, müfredat ve öğrenme ortamlarının düzenlenişi açısından öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandıran bir eğitim olarak görülmesi gerekmektedir (Parekh, 2002; Geel ve Vedder, 2011; Swick ve ark., 1994).

Alanyazında, müfredat kapsamında çokkültürlülüğü değerlendiren çalışmalarda özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programının çokkültürlü eğitimi yansıtan özellikler taşıdığına işaret edilmektedir. Kazandırılması hedeflenen; empati, farklılıklara saygı, kültürel çeşitlilik, saygı, hoşgörü, kültürel etkileşim, toplumsal uyum, değişim ve süreklilik, kültürel zenginlik, kalıpyargı ve önyargıları fark etme, kültürel-dilsel-dinsel-etnik çeşitlilik gibi becerilerin çokkültürlü eğitim kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim aslında örtük olarak da müfredatta yer almaktadır. Ancak içeriği sadece bazı derslerle sınırlıdır. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda (Beldağ ve Teymur, 2018) da bu

vurgu dikkat çekicidir. Bu kapsamda Türkiye de milli eğitim sisteminde ilköğretim müfredatında yapılan değişiklikler de mevcuttur. İlköğretim müfredatında yapılan değişiklikler eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak, demokrasiye duyarlı eğitim ihtiyacı ve bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı olarak sıralanmıştır. Bu maddelerin çokkültürlü eğitim kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Gür ve Çelik, 2009). Ancak bu değişiklikler çokkültürlü eğitim ihtiyacını tam anlamıyla karşılamamaktadır. Çokkültürlülüğü destekleyen öğeler görülmekle birlikte bunlar yeterince etkinliklerle vurgulanmamıştır. Alanyazındaki benzer çalışmalarda (Açıkalın, 2010) aynı duruma işaret etmektedir. Bu araştırmanın bulgular da çokkültürlü eğitimin müfredatta yer alması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.1.2. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere bakış açılarına ilişkin sonuçlar

Katılımcılarından biri sınıfında yabancı uyruklu öğrenciye bakış açısına yönelik olarak, *“Çocuğumun sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olmasını istemem. Açıkça söyleyeyim istemem. Niye istemem? Çünkü okulumuzda yeteri kadar olduğu için çok ciddi sıkıntılı öğrencileri görüyoruz. Ve kötü örnek teşkil edebilecek durumlar ortaya çıktığı için istemem. Artı hastalık boyutu var işin.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcının bu yöndeki görüşü öğrenciler arasında ayrımcılık yapılabileceği biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin ayrımcılık kanısını gelir farklılığı üzerinden bir örnekle inceleyen Göregenli’ye (2011) göre öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci davranışlarının disiplin yönetmeliğine aykırı olup olmadığını aynı ölçütlerden hareketle belirlemelerinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Sınıfta küçük bir hırsızlık olayı meydana geldiğinde sınıfta ilk şüphelenilen öğrencilerin, göreceli olarak daha yoksul daha düşük ailelerden gelen çocuklar olabileceği algısı çokkültürlülükte farklı etnik grupla özdeşleşmektedir. Bu algı, ‘farklı’ gruplara ait olan öğrencilerle ilişkileri kutuplaştırırken bu öğrencilerin akranlarından hatta okul ortamından uzaklaşmasına ve adaptasyonda güçlük yaşamasına sebep olmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kesimde bile yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak önyargıların bulunması, yabancı karşıtlığı ya da kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz düşüncelerin gözlemlenmesi çokkültürlülük bağlamında öncelikle eğitimcilerin eğitilmesi gereksinimine de işaret etmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin sonuçlar

Araştırma sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar temel düzeyde “Dil Bilmeme” , “Akran İlişkileri” , “Şiddete Eğilim” , “Önyargılar ve Yabancı Düşmanlığı” , “Eğitim Profili” , “Kültürel Farklılıklar” temaları altında incelenmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi bilmemelerinden ötürü akademik başarılarının büyük ölçüde çok düşük olduğuna ilişkin görüşler söz konusudur. Öğrencilerin çoğu, Türkçeyi iyi bilmemelerinden dolayı kendilerini ifade etmekte güçlük çekme, anlama ve anlatma da zorlanma gibi etkenlere bağlı olarak iletişim engelleriyle karşılaşmaktadırlar. Güngör ve Cığerci’nin (2016) çalışmasında da benzer bulgular yer almaktadır. Diğer yandan araştırmanın katılımcıları bu öğrencilerin dil sorunlarının, aynı zamanda onların bu yeni çevrede geliştireceği sosyal, davranışsal ve akademik açıdan pek çok farklı probleme yol açtığını düşünmektedir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Buna göre alanyazında yabancı uyruklu öğrenciler için geçerli olan iki yönlü yarı dillilik durumunun öğrencinin ruhsal yaşamını ve akademik başarısını etkilediği ifade edilmiştir (Meisel, 1990’dan akt. Çakır, 2002: 42).

Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin yeterince Türkçe bilmemelerinden ötürü kendilerini ifade edememelerine bağlı olarak bu öğrencilerin kendi içlerine kapandığı ya da yoğunlukla kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık kurduğu ve diğer arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler geliştirdiği düşünülmektedir. Bu durum alanyazındaki benzer çalışmalarla (Şimşir ve Dilmaç, 2018) da örtüşmektedir. Şimşir ve Dilmaç’ın (2018), çalışmasında da Türkçeyi bilmemelerinden ötürü yabancı uyruklu öğrencilerin kendi dilini konuşmayan arkadaşlarıyla iletişim kuramadıkları bulgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin sınıflarında ve okul koridorlarında, okul bahçesinde gözlemledikleri bir diğer önemli problem yabancı uyruklu öğrencilerin şiddet eğilimli olduğunun düşünülmesidir. Diğer yandan bir katılımcının “*Yani şu anda sınıfta bazen birbirlerini anlamadıkları veya tartıştıkları falan oluyor. Genelde Suriyeli öğrenciler bizimkilere şiddet uyguluyor, onlar şiddete meyilli olduğu için. Sonuçta ortaya girmek zorunda kalıyoruz. Bir şekilde sulh oluyor*” söylemi öğrenciler arasındaki *biz ve öteki* kavramlarının varlığı dikkat çekmektedir. Katılımcının bu görüşüne istinaden müfredatta çokkültürlülüğe eleştirel yaklaştığı diğer yandan ayrımcılığın hâkim olduğu gözlenmektedir. Zira alanyazında bu durum ötekileştirme olarak ifade edilmektedir.

Ötekileştirme; etnik kimlik, belirli bir grubun üyelerinin kendilerini, diğer topluluk üyelerinden ayırt eden, farklılaştıran bir aidiyet duygusudur. Bu grubun üyeleri böylelikle kendilerini “biz” olarak tanımlarken kendi içlerindeki uyumun, benzerliğin aksine “onlar”dan farklılaşmaktadır. “Onlar”dan ayırt edildiği, farklılaştığı oranda “biz” sağlamlaşmaktadır. Bir dizi temsillerle kendini tanımlayan grup kimi zaman da “onlar”a karşı çıkmakta, bunu yaparken de kendine dar bir çerçeve oluşturabilmektedir. “Biz”in bu kadar sınırlayıcı ve kapalı algılanışı beraberinde yanlış ırk düşüncelerini de çağrıştırmakta, kendini överken ve her şeyin üstünde konumlandırırken “biz” aidiyetine dâhil olmayanların dışlanması, kötülenmesi söz konusu olabilmektedir (Uluç, 2009: 57). Benzer şekilde “biz” ve “öteki” ayrımı burada ev sahibi toplumun (baskın toplumun) ev sahibinin kendisi olduğunu göstermesi ve bunu hatırlatması olarak da değerlendirilebilir. Bu durum Derida (2012)’nin misafirperverlik düşüncesini yapısöküme uğrattığı ve aslında misafirperverliğin kendi içindeki çelişkisini, düşmanlığını yansıtmaları şeklinde değerlendirdiği durumla benzerlik göstermektedir. Başka bir ifadeyle ev sahibi toplum kendisini ne kadar misafirperver olarak tanımlasa da buradaki misafirperverliği kendi çizdiği sınırlar kadardır, bu noktadan sonra gelenler, ayrımcılığa, “biz” ve “onlar” ayrımına konu olmaktadır. Hatta bazı durumlarda şiddet bile içerebilir. Buna göre bulgular, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonu ve tüm akranlarıyla etkileşim ve sağlıklı iletişimi için ayrımcılığın önüne geçen, ırkçı düşünceleri çağrıştıracı söylem ve tutumlar hakkında hassasiyet göstermesinin önemine işaret etmektedir.

Araştırma sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim kapsamında yaşadıkları sorunları aileye bağlama meselesini ve önyargılar açısından incelendiğinde ailevi yapılarındaki farklılığın uyumsuzluk sorunu teşkil ettiğini ifade eden katılımcılar olmuştur. Bu görüşteki bir katılımcının *"Bizim işte birinci sınıfın altıncı ayı, başlarda çok şey oluyor, böyle şiddet olayı. Bu mesela aileden bu şekilde görüyordu. Normalde yaptığını hani şiddet olayı olarak görmüyordu. Sanki normal bir davranışmış gibi görüyor. Ama bu durumu eğitimle hallettik"* biçimindeki ifadeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda katılımcılar arasında, yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade edememelerine bağlı olarak ve şu anda bulundukları ortamda zorlu şartlar altında yaşamlarını idame ettirmelerine koşut olarak aile ortamlarındaki koşullardan ötürü kolayca şiddete başvurma yolunu seçebildikleri görüşü hâkimdir. Alanyazında bu durum kültürlerarası farklı şiddet algılarıyla ilişkilendirilmektedir. Zira Aydemir ve Demircioğlu (2017), çalışmalarında bireylerin sorunları algılama biçimleri ve çözme yönünde geliştirdikleri inisiyatiflerinin toplumsal çevrelerinden bağımsız olamayacağını, büyük ölçüde şiddetin öğrenilmiş bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Diğer

yandan çalışma kapsamında öğrencileri şiddet eğilim sonuçlarına ilişkin tutumlar için alanyazında kültürel farklılıkların uyuşmazlık yarattığı görüşü yer almaktadır. Buna göre kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışma, birbiriyle uyuşmayan ilgileri, bakış açıları, geçmiş ve amaçları olduğunu fark eden, birbirine bağlı iki grup arasındaki şiddetli görüş ayrılığına yol açtığı ifade edilmektedir (Ting-Toomey vd., 2000:47).

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, çözüm önerisi olarak yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı bir sınıf hatta ayrı bir okulda eğitim görmelerini dile getirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki farklı çalışmalarla (Sarıtış, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017) örtüşmektedir. Bu bağlamda öneride bulunan öğretmenlerin çokkültürlülüğe eleştirel yaklaştığı vurgusu dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak kanaati öğrencilerin karşılaştığı en büyük engelin Türkçeyi bilmemeleri ya da Türkçeyi konuşabilseler dahi bilmiyormuş gibi davranmaya devam etmeleri olduğu yönündedir. Öğrencilerin Türkçe bilmemeleri, Türkçe konuşmaktaki isteksizlikleri ya da kendilerini ifade etmede güçlük yaşamaları öğrencilerin derslere karşı ilgisizlikleri, akademik başarılarının düşük olması, akran ilişkilerinde sorun yaşamaları, okula uyum sağlayamama gibi birçok soruna yol açmaktadır. Bu çerçevede farklı illerde yürütülen benzer çalışmalarda da (Bilecik ili, Denizli ili, Eskişehir ili, Sinop ili vb.) öğretmenlerin tespitleri, beklentileri ve çözüm önerileri bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak ne yapacaklarına ilişkin belirsizlikler ve önyargıların eğitim ortamındaki olumsuz etkilerine ilişkin bulgular söz konusudur (Güngör ve Cigerci, 2016; Sarıtış, Şahin ve Çatalbaş, 2016; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Güllüpınar, 2017; Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017; Güngör ve Şenel, 2018; Tosun vd., 2018).

5.1.4. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonuna yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonları bağlamında akranlarıyla veya diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşim düzeyleri doğrudan etkili olabilmektedir. Öğrencilerin ilişkilerinin negatif düzeyde sürdüğünü ifade eden bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir; *“İlişkileri çok açık söyleyeyim mi?... çocuklarda geçinemiyorlar, kendi içlerinde de kavga ediyorlar...”* Katılımcının bu söylemi öğrencilerin birbirlerine karşı birtakım kalıp yargılara sahip olduğuna işaret etmektedir. Buna göre alanyazında “kafamızdaki resimler” olarak tanımlanan kalıp yargılar, insanın psikolojik bir ihtiyaç olarak istem dışı şekilde

gerçekleştirdiği kategorize etme ve sınıflandırma eyleminin sonucu olarak ortaya çıktığı (Lippmann, 1998: 95) ifade edilmektedir. Bu konuda araştırılması gereken bir diğer husus ise çocukların bu kalıp yargılara sahip olma kanallarıdır. Alanyazında kalıp yargıların, genelde üç kaynak tarafından bireylere öğretildiği ifade edilmektedir. Bunlar: yakın çevre, kısıtlı kişisel etkileşim ve kitle iletişim araçlarıdır (Samovar vd, 2009: 246). Diğer bir önemli husus bu kalıp yargıların öğrencilerin ve bireylerin tutumlarını şekillendirme gücüdür. Zira literatüre göre kalıp yargılar sayesinde, bireylerin dâhil oldukları grubun genel özelliklerini normal kabul edip, diğer grupların kendi grubuyla bağdaşmayan yanlarını “öteki” kabul ettiği ifade edilmektedir. Kendi normlarının üstünlüğüne inanan, farklı olanın üstün olana uyum sağlaması gerektiğine dair bir yargı geliştirdiği (Uluç, 2009: 69) belirtilmektedir. Bu aşamada çokkültürlülüğe karşın tüm öğrencilerin kalıp yargılarının olduğu açıktır. Bu durumda öğrencilerin kalıplaşmış yargılarının akranlarıyla iletişimini ve eğitim sistemine adaptasyonunu güçleştirdiği ve güçleştirmeye devam edeceği aşikârdır. Öğrenciler arasındaki saldırganlık tutumları bu yargıyı desteklemektedir. Bu durum literatürde kalıp yargıların sosyal meşrulaştırma işleviyle ilişkilendirilebilir. Buna göre sosyal meşrulaştırma karmaşık durumların daha kolay çözülmesine imkân veren ve düşünme hızını artıran kalıp yargıların, olguları kategorize edilmesini sağlayan yapısıyla gerçekleşmektedir. Kalıp yargıların, bir topluluk olarak yapılan eyleme meşruiyet kazandırdığı ifade edilmektedir. Kişisel olarak yapılması düşünülmeyen veya şahsi değer yargılarıyla örtüşmeyen bir kararı, aidiyet hissedilen grubun tüm üyeleriyle beraber uygulama hususunda çekimser davranılmamaktadır. Gruptan alınan güç ve cesaret, Hogg ve Abrams' a göre (1988: 76) sosyal meşrulaştırmadır. Alanyazında bir çocuğun önyargı tutumları ve gelişim düzeyine değinen Şerif ve Şerif (1996:663), çalışmalarında sosyal öğrenme yoluyla edinilen önyargıların çok küçük yaşlarda aile içinde öğrenilmeye başladığını ifade etmiştir. Çocuğun, bu öğrendikleriyle beraber bazı grup etiketlerini öğrendiği; bu grup etiketleri küçümseyici sıfatlar içermesi halinde, çocuğun bu kelimeleri yalnızca öfkeli olduğunda ya da kötü söz söylenirken kullanıldığını öğrendiği vurgulanmıştır. Çocuğun, okula gitmeye başladığında büyüdüğü mahalle ve çevrenin onu etkilemeye devam ettiği; çevresindeki söylemler, gösterilen davranışlar, yargılamalar, dedikodular, uydurulan lakapların çocukların zihinlerinde izlerini bıraktığı ve çocuklarında ebeveynleri ya da komşuları gibi aynı önyargıları benimsemelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Böylelikle çocuğun gelişen egosunun, "ben neyim" in yanı sıra "ben ne değilim" den oluştuğu, kendi tarafındakilere ve başkalarına "nasıl davranırım" üzerinde kavramlar geliştirdiği ve akran grupların etiketlerini kullandığını belirtmişlerdir. Şerif ve Şerif'in (1996) çalışmasındaki etiket söylemi, Goffman'ın (2014), damga söylemiyle benzeşmektedir. Zira Goffman (2014), damgayı üç şekilde gruplandırmıştır.

İlki bedenın korkunçlukları muhtelif fiziki deformasyonlar, ikincisi zayıf irade, baskıya müstahak ya da doğal olmayan tutkular, sapkın ve katı inançlar ve ahlaksızlık olarak algılanan bireysel karakter bozuklukları üçüncüsü ise bu araştırmanın da konusu olan ırk, ulus ve din gibi olgularla ilişkili etnolojik damgalardır. Bu damgalar, soy bağıyla aktarılmaktadırlar. Dolayısıyla çalışma kapsamındaki katılımcının öğrenciler arasındaki olumsuz ötekiye işaret eden söyleminin keskin ve net ayrımını da bu etiket ve damga söylemleri ardındaki zihinsel arka planı desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerde görülen içine kapanıklığı, özgüvensizliğin geldikleri yerin kültürel özellikleriyle bağdaştıran bir katılımcının söylemi dikkat çekicidir; *“Onların kendi aile ortamlarında genelde ataerkil bir aileden geldikleri için çok fazla söz sahibi olmadıklarını ve evin içinde öyle yetiştirildikleri için. Burada da mesela bir kızım vardı, onu hatırlıyorum, oyun oynamıyordu onu fark etmişim. “Niye oyun oynamıyorsun? “dediğimde, annesi demiş ki “ Kızım bak kızlar oyun oynamaz, sen öğretmenine sadece yardım et. Öğretmenin yanında dur.” demiş. Çocuk evcilik oynamıyordu yani. İşte “Yardım edeyim mi? “ , “ Bir iş yapayım mı? “. Genelde öyle empoze ederek yetiştirdikleri için çocuklar o tür davranıyorlar yani.”* Katılımcının bu görüşü alanyazında çocukların sosyal çevreleri bağlamında zihinlerine yerleşen deneyimlerin etkisi ile ilişkilendirilebilir. Buna göre Hofstede (1984: 82), bir insan grubu ya da kategorisinin üyelerini diğer grubun ya da kategorinin üyelerinden ayıran kültürün insan aklının derinliklerinde bulunduğunu ifade etmiştir. Yine Hofstede (1991), katı bir biçimde ve bilinçsiz olarak ilk çocukluk yıllarında yavaş yavaş kişilerin zihnine yerleştirilen bu değerlerin kökeninde bireyin içerisinde yetiştiği ve hayat deneyimini edindiği sosyal çevrenin olduğunu belirtmiştir (Hofstede, 1991: 4).

Araştırma bulguları kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonunu zorlayıcı unsurların başında dil engeli gelmektedir. Dil engelini aşılması için ağırlıklı olarak katılımcıların çoğunluğu, öğrencilerin okula başlamadan önce hazırlık sınıfı gibi bir eğitimden geçerek okula başlamaları veya haftasonları vb. dil kurslarına yönlendirilmeleri gibi dil engelini ortadan kaldıracak tedbirler alınması üzerinde durmuştur. Araştırmadaki bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla da örtüşmektedir. Farklı bir dille yetişen öğrenciler için dil engelini aşarak okula uyum sağlayabilmesi güçleşmektedir. Bu bağlamda bu öğrencilerin dile daha çok maruz kalmasını artıracak ekstra kurslar düzenlenmesi veya hazırlık sınıflarına yönlendirilmesinin etkililiği üzerinde durulmuştur (Güllüpnar, 2017; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Göktuna Yaylacı, vd.,2017).

Araştırma bulguları kapsamında katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin eğitim sistemi ve toplumsal yapıya uyumları noktasında ayrı bir eğitim verilmesi gerekliliği üzerinde durdukları görülmüştür. Bir katılımcının bu yöndeki söylemi dikkat çekicidir; *“Velilere kesinlikle eğitim verilmeli. Okuma yazma eğitimi. Özellikle kültür eğitimi de verilmeli. Benim arkadaşım vardı Kütahya’ da yurt dışı bağlantılarıyla ilgili bir kuruluştaki çalışıyordu. Onlar eğitim veriyorlardı mesela. Iraklı vatandaşlar vardı. Onları çağırıp kültür eğitimi veriyorlardı. Çünkü onlar mesela biraz daha sıcak iklim mevsimi oldukları için gece biraz daha dışarı çıkıp gündüz daha çok uyumaya daha çok meyilliler. Komşular bu konuda rahatsız oluyorlardı. Onların kültürü o. Ama bizimkiler rahatsız oldu. Yani bu konuda çağırıp toplu bir eğitim verildiğini biliyorum ben. Burada da böyle bir çalışma yapılabilir.”* Bu tür görüşler yabancı uyruklu bireylerin uyumu için karşılıklı etkileşimden ziyade kendi kurallarını içselleştirmeleri yönünde eğilim gözlenmektedir. Zira uyum bir diğer deyişle adaptasyon kavramı; toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlamadır (TDK, 2011). Buna göre yalnızca yabancı uyruklu bireylerden toplumsal çevreye uyması beklenmektedir. Yabancılarla karşın yerli bireylerin bir adaptasyon çabasına girmesine gerek görülmemektedir. Uluslararası öğrencilerin başarılı olabilmelerinin bulundukları kültür ve yaşam biçimine uyum sağlamalarıyla geçerli olabileceğini ifade etmiştir (Dutchin, 1974). Aksini iddia eden çalışmalarda ise eğitimin yalnızca okuldan ve derslerden ibaret olmadığı sosyal yaşamında doğrudan eğitim hayatı ve adaptasyon hususunda etkisi olduğu kanısı hâkimdir. Oysaki uyum karşılıklı çaba ve etkileşim gerektiren bir olgudur. Bireyin topluma adaptasyon süreci literatürde toplumsallaştırmayla ilişkilendirilmektedir. Alanyazında bireylerin bir diğerine ve sosyal bir hayata uyum süreci” olan toplumsallaşmanın, “göç, iletişim, taklit etme, ortak yargıların oluşumu, işbirliği ve ortak zevkler yoluyla gerçekleştiği” (Baldwin, 1902'den akt: Çoştur, 2009:119) ifade edilmektedir. Buna göre toplumsal ortama adaptasyonda bireyin yaşadığı fiziksel ve sosyokültürel ortama uyumu yabancı bireye mahsus değildir. Zira yerleşik birey de fiziksel ve sosyokültürel ortama uyum çabası içerisinde çünkü çocuğunun aynı eğitim ortamını paylaştığı akranlarının ebeveynleriyle de iletişim kurması gerekmektedir. Bir başka çalışmada ise çokkültürlülükte kültürel uyum sürecinde; iki ülke arasındaki kültürel farklılığın boyutu, yani bireyin öz kültürü ile misafir olduğu kültür arasındaki farklılıkların açığa kavuşturulmasının etkili olduğu ifade edilmiştir (Yue, 2009). Yine bu süreçte uyum; yerli öğrenciler veya yerel halk ile sosyal iletişimin kurulmaya çalışıldığı, fiziksel sağlık gibi durumsal değişkenleri içeren ve öğrenci adına denge sağlanana kadar devam eden dinamik ve döngüsel bir süreçtir. Bu aşamada, yabancı uyruklu birey/öğrencide, ani değişiklikler ve

gerilimlerin bireylerin denge kurmalarını güçleştirdiği belirtilmiştir (Gudykunst ve Hammer, 1987'den akt: Lewthwaite, 1996).

Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin adaptasyon süreci bağlamında katılımcılardan birinin açıklaması şu şekildedir; “*Bence öğretmenler olarak hani bir eğitim almamız gerekiyor açıkçası bu konuda. Hani bizde bilmiyoruz nasıl olacak, nasıl davranmamız gerekiyor ya da aileyle iletişim nasıl sağlayabiliriz? Çünkü çoğu Türkçe de konuşmayı bilmiyor. Yani o şekilde.*” Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin adaptasyon sürecinde eğitimcilerin donanımlı olmalarının önemi vurgulanmalıdır. Bulgular da bu kanıyı desteklemektedir. Diğer yandan alanyazındaki çalışmalarda bulgular araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Nitekim çokkültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarını sağlamak ve farklı öğrenci grupları arasında diyalog geliştirmeyi amaçlamaktadır (Banks vd., 2001; Cırık, 2008; Bohn ve Sleeter, 2000). Öğretmenlerin ise bu noktada aldıkları eğitimin sonucunda, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirebilmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlülük anlayışı açısından, öğrencilerin kültürel farklılıklarına da saygı göstererek demokratik bir öğrenme ortam oluşmasında önemli rolleri bulunmaktadır (Ünlü ve Ertan, 2013).

5.1.5. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime başladıklarında karşılarına çıkan ilk problemin dil problemi olduğu görülmüştür. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri dikkat çekicidir; “*Suriye de 1’den 5. Sınıfa kadar okudum. Türkiye de eğitime 2. Sınıftan başladım. 3. sınıfı atlayıp 4. Sınıfa geçtim. Şu anda 5. Sınıftayım. Ailem okumamı istiyor ama ben okumak istemiyorum. Çünkü Türkçe çok zor bir dil. Bu yüzden okumak istemiyorum.*” Bu yöndeki görüşler alanyazın bulgularıyla örtüşmektedir. Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma, içe kapanıklık yaşama, dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin derse hazırlanış süreçlerinde verimlilik için öncesinde bir hazırlık kursunun verilmesiyle de örtüşmektedir. Çünkü derslere katılımları başta olmak üzere bu öğrencilerin en temel sorunu Türkçenin kullanımıyla ilgilidir. Bu kapsamda yabancı uyruklu öğrencilere İngilizce hazırlık sınıfı gibi en az bir yıl süresince sadece Türkçeye maruz kalmaları sağlanmalıdır. Bu yöndeki görüşler alanyazındaki bulgularla da örtüşmektedir.

Farklı ülkelerde benzer uygulamalar söz konusu olmuştur. Polat ve Ceylan (2012), Almanya'daki öğrencilerin adaptasyonu üzerine açıklamalarda bulundukları çalışmalarında yabancı çocukların eğitim ve uyum açıklarını kapatma üzerine ilk zamanlarda hazırlık sınıflarına konulduklarını, sonrasında ise göçmen çocuklar için bu sınıfların milli sınıflara dönüştürüldüğünü, böylelikle eğitim sisteminde homojenliğin amaçlandığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tamamına yakını (maddi imkânsızlıklar nedeniyle çalışmak zorunda olanlar dışında) büyüyünce ne olmak istiyorsun sorusuna, dikkat çekici cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin çoğu geleceğe ilişkin hayalleri doğrultusunda okumaya devam edeceğini, okumayı sevdiğini ifade etmiştir. Ailelerin de çocuklarının eğitimlerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Eskişehir’de yürütülmüş benzer bir çalışmada (Göktuna Yaylacı, vd., 2017) ise ailelerin ve öğrencilerin beklentilerinin daha çok Türkçe konuşabilmeye odaklandığı bulgulanmıştır. Bu durum, Suriyelilerin giderek daha kalıcı hale gelmelerinin eğitime ilişkin beklentilerin değişmesine yol açmasının sonucu olarak görülebilir.

5.1.6. Yabancı uyruklu ailelerinin eğitimden beklentilerine ilişkin sonuçlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim beklentileri ve eğitime ilişkin tutumları irdelendiğinde, öğrencilerin okula görece sıcak bakmadığını ancak ailelerinin bu durumda okula gidilmesi için zorlayıcı/itici faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum alanyazında bu durum çocukların eğitime adapte olma düzeyiyle ilişkilendirilmektedir. Buna göre Stafford vd., (1980), yabancı öğrencilerin uyumlarını inceledikleri çalışmalarında yabancı öğrencilerin en büyük adaptasyon sorunlarının sırasıyla, vatan hasreti, ev bulma, kız ve erkeklerin birbiriyle sosyal ilişkileri, yabancı dil ve iktisadi şartlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularının işaret ettiği ailelerinin zorlayıcı etkisi ise literatürde sosyal statüyle ilişkilendirilmektedir. Kıray’a (2003) göre eğitim düzeyi ve sahip olunan sosyal ilişkiler ağı bireyin toplumda daha üst sosyal statü kazanması için önemli bir araçtır. Ailelerin çocuklarına sundukları eğitimin, onların kültürel sermayeleri ile birlikte, toplumsal statülerini de yükselteceği düşünülmektedir. Bir başka çalışmada ise yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfta sürekli birbirleriyle oturdukları gözlenirken bu öğrencilerin aralarındaki ilişkilerin oldukça birincil ve dayanışmacı şekilde olduğu, aralarındaki diyalogun iyi olduğu, birbirleri arasında sosyal ilişkilerin güçlü olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki bu bağın velilerin de birbirleri ile diyaloglarına bağlı olduğu belirtilmektedir. Zira son yıllarda veliler çocuklarının iyi eğitim alması amacıyla bir araya gelip, çocuklarının sorunlarını tartıştıkları da gözlenmiştir (Taşdelen vd., 2000).

Genel bir değerlendirme yapıldığında Türkiye sığınmacı ve mültecilere karşı sergileyeceği tutumla ülkenin çokkültürlülük tartışmalarında yer aldığı konumu daha olumlu bir yere taşıyabilecek potansiyele sahiptir. Mülteci akını yaşamış diğer ülke örneklerinde görüldüğü üzere bu süreci aşmaya dönük uygulanan kısa vadeli uygulamalar ve politikalar yerine; uzun vadeli, sürdürülebilir, koruyucu ve daha kapsayıcı eğitim olanakları yaratılmalıdır (UNHCR, 2015a: 2-4) . Çokkültürlü eğitim aracılığıyla gerçekleşmesi beklenen eğitim; “insanlık çerçevesinde bireyler ve gruplar arası farklılıkların kabullenilmesi” ve kültürel çeşitliliğin zenginleştirici bir unsur olduğunun ayırt ediciliğine akılcı ve eleştirel bir yaklaşımla bakılabilmesine fırsat tanınmasını ifade etmektedir. Bu şekilde değerlendirildiğinde insan haklarının bilincinde, adil bir neslin yetiştirileceği eğitim fırsatı anlayışı gündeme gelmektedir (Banks, 2013: 71). Böylece çokkültürlü eğitim, baskın kültürle diğer kültürler arasında etkileşimi sağlayarak ve öğrencilerin bu süreçte olumlu tutum geliştirmesine aracılık ederek eğitim/öğretimlerine olumlu katkı sağlayabilecektir. Bu sayede kültürel çatışma, uyumsuzluk, ayrımcılık gibi olumsuzlukları eğitim vasıtasıyla olumluya dönüştürmek mümkün olacaktır.

Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim ortamlarında sayıları giderek artan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecini dönüştürmekte olduğunu, farklı sorunlarla karşı karşıya kalındığı ve bu sorunların çözümü için farklı beceriler ve yeterlikler gerektiği söylenebilir. Çokkültürlü hale gelen okulların ve eğitimcilerin bu dönüşümü sağlıklı bir biçimde gerçekleştirme sorumluluğu bulunmaktadır. Ankara’nın Polatlı ilçesinde yürütülen bu çalışma, yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki artışla giderek çokkültürlüleşen okullarda çokkültürlülük anlayışı bağlamında bir dönüşümün zaruri bir ihtiyaç haline geldiğini ancak özellikle eğitimciler açısından bu dönüşüme katkı sağlayabilme potansiyeli açısından sorunlar olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve tartışmaya dayalı olarak şu öneriler getirilebilir;

a) Uygulamaya Dönük Öneriler;

- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programlar ve eğitimler düzenlenmelidir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik çeşitli farkındalık eğitimleri söz konusu olmalıdır.

- Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunmasını desteklemek amacıyla öğrenciler arasında çokkültürlülük anlayışına uygun aktiviteler arttırılmalı ve çeşitlendirilmelidir. Örneğin farklı kültürel festivalleri kutlama, yabancı uyruklu aileleri sınıfa, okula davet etme ve görüşlerini dinleme etkinlikleri düzenlenebilir.
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmelidir. Aynı programlara öğretmenler, veliler ve yabancı uyruklu ailelerde yaygın eğitimin bir parçası olarak dâhil edilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencileri kaynaştırma ve kültürel farklılıkları destekleyecek projeleri öğrencilere sunarak ve farklı kültürlerle ilgili öğrencilerin sunum yapmasını sağlayarak karşılıklı etkileşim sağlanmalıdır.
- Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin okula ve çevresine adapte olmaları, akranlarının ise yabancı öğrencilerle iletişim düzeyini geliştirmek için ilişkilerini yönetebilmeleri amacıyla ayrı bir destek birimi kurulmalıdır. Bu destek birimi kültür günleri, farklı kültürel yemekler tadım günleri vb. etkinliklerle birimin faaliyetleri zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olunarak, onların okula ve yeni yaşam şartlarına uyumları teşvik edilmelidir. Bu konuyla ilgili dünyanın farklı yerlerinde göçmen kimliğiyle tanınmasına rağmen toplumsal statüsünü yükseltmiş kişilerden örnekler sunulmalı, yerel ve dünya medyasında yer alan örneklerle desteklenmelidir. Uyum ve motivasyon konulu konferanslar düzenlenmelidir.

b) Araştırmaya Dönük Öneriler;

- Özellikle Suriye’den gelen kitlesel göçlerle belirginleşen Türkiye’nin çokkültürlü bir topluma dönüşümünü eğitimin çokkültürlüleşmesi bağlamında irdelenecek çalışmalar farklı boyutlarda yapılmalıdır.
- Çokkültürlülük pratiklerine yer veren ülkelerdeki değişim, dönüşüm süreci incelenmeli ve Türkiye’de çokkültürlülük algısının bu bağlamda nasıl geliştirilebileceğine dönük araştırmalar yapılmalıdır.

- Ankara'nın Polatlı ilçesi örneğinde olduğu gibi Türkiye'nin yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu yerleşim yerlerindeki okullarda da çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algıları incelenmelidir.
- Ev sahibi toplumun göçmen topluluklara yönelik geliştirdiği önyargı, kalıpyargı, ırkçı düşünce ve tutumların kaynaklarının derinlemesine irdelendiği araştırmaların çokkültürlülük algısı ve çokkültürlü eğitim bağlamında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.



KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Açıkalın, M. (2010). Influence of Global Education on the Turkish Social Studies Curriculum. *The Social Studies*. Volume: 101, Issue: 6, pp: 254-259.
- Adıgüzel, Y. (2018). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Akıncı, B., Nergiz, A., Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*. Cilt:1, Sayı:2, s: 58-83.
- Alba, R. ve Holdaway, J. (Ed.). (2017). *Göçmen Çocukların Okul Halleri: Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Avrupa' daki Bütünleşmeye Kıyaslamalı Bir Bakış*. Menekşe Tokyay (Çev.). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Arat, E. (2016). *Türklere Güvendiler : Tarih Boyunca Türk Topraklarına Sığınanlar*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Aşır, S. (2015). Devrime Giden Küçük Adımlar: Ruby Bridges. *Bütün Dünya*. <http://www.butundunya.com/pdfs/2015/03/111-116.pdf>. (Erişim Tarihi: 09.04.2019)
- Aydemir L. ve E. Demircoğlu (2017). Trabzon İli Ortahisar İlçesi'nde Yerli Halkın Şiddet Algısı Ve Yaşanan Şiddet Gerçekliğine İlişkin Sosyolojik Bir Araştırma. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*. Sayı:22, s: 139-160.
- Balkır , C., Kaiser, B. (2015). Türkiye'de Avrupa Birliği Vatandaşları. M. Erdoğan ve A. Kaya (Editörler), *Türkiye'nin Göç Tarihi: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler* içinde (221-241). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayınları.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. Colombia: Teachers College Press.
- Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (2006). *Multicultural Education: Issues and Perspectives. Sixth Edition*. The United States of America: Wiley.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The selected Works of James A. Banks*. Routledge : World Library of Educationalists.
- Banks, J. A., Coockson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). *Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Banks, J. A. and Tucker, M. (1998). "Multiculturalism's Five Dimensions." NEA Today Online. Used with permission.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (Eds.). (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon Inc.

- Banks, J. A. (1992). *Multicultural education: Approaches, developments, and dimensions*. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Cultural diversity and the schools*, Vol. 1, *Education for cultural diversity: Convergence and divergence* (pp. 83-94). London: The Falmer Press.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009).Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*.Sayı: 34, s.30-43.
- Beldağ, A. ve Teymur, N. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitim: Bir İçerik Analizi. *TAY Journal*. Cilt: 2, Sayı: 2, s:117-129.
- Bernstein, R. (1994). *Dictatorship of Virtue: Multiculturalism and the Battle for America's Future*. New York: Alfred E. Knopf.
- Bohn, A. P. ve Sleeter, C. E. (2000). Multicultural Education and the Standards Movement: A Report from the Field. *Phi Delta Kappan*. Doi: <https://doi.org/10.1177/003172170008200214>.
- Bostancı, M. (2017). *Suriyeli Sığınmacı Sorunu ve Basına Yansımalar*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *The Age of Migration: (Turkish translation): Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul: Bilgi University Press.
- Castels, S. , Haas, H. ,Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Fifth Edition. New York: Palgrave Macmillan.
- Cengiz, S. (2014). İmparatorluktan Ulus-devlete Çokkültürlü Kimliklerin İfade Alanı: Kùltürlerarası Edebiyat. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl:2, Sayı:6, s.50-57.
- Ceylan, Y. ve Polat, M. (2012). Alman Eğitim Sisteminde Çokkültürlülüğün İzleri: Osnabrück Üniversitesi Örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy 2012*. Volume: 7, Number: 4, Article Number: 1C0561
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*.Sayı: 34, s: 27-40.
- Couglan, S. (18 Kasım 2015). “Göçmenler Eğitimdeki Başarıyı Zedeler Mi?”. BBC News Türkçe. (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- Çakır, M. (2002). “Almanya’da Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:2 No:1, Eskişehir.
- Çingir, Ö. F. ve Erdağ, R. (2017). Türkiye’de Biyopolitika ve Göç: Iraklı Mùlteciler Örneği. *Ege Akademik Bakış*. Cilt: 17 Sayı: 4, s: 517/525. Doi:10.21121/eab.2017431300.

- Çoban, S., Karaman, G.S., Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. Sayı:1, s.125-131.
- Çoştı, Y. (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX. Sayı: 3.
- Danış, D. (2016). Türk Göç Politikasında Yeni Bir Devir: Bir Dış Politika Enstrümanı Olarak Suriyeli Mülteciler. *Saha 2*. www.hyd.org.tr. (Erişim Tarihi: 21.03.2019).
- Derida, J. (2012). *Pera Peras Poros: Jacques Derida ile Birlikte Disiplinlerarası Çalışma*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*. T. Akıncılar Onmuş (Çev.). (3. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education*. University of Toronto. UNHCR: Switzerland.
- Dutchin, W.L. (1974). *Problems of Foreign Students at the University of Wisconsin-La Crosse*. Master Thesis. Student Personnel Services: College of Education.
- Düvell, F. (2006). "Reframing the Irregular Migration Dilemma", *Illegal Immigration in Europe*. Ed. Franck Düvell. New York: Palgrave Macmillan.
- Erdoğan, M. M. ve Kaya, A. (Editörler). (2015). *Türkiye'nin Göç Tarihi 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2015). Türkiye'ye Kitleli Göçlerde Son ve Dev Dalga: Suriyeliler. M. Erdoğan ve A. Kaya (Editörler), *Türkiye'nin Göç Tarihi: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler içinde* (315-347). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*. Ankara: HUGO.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 5, Sayı:9. Doi: <http://dx.doi.org/10.20493/bt.71783>.
- Erkal, M. (2005). *Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Fawcett, J. T. (1985). Migration Psychology: New Behavioral Models. *Population and Environment*, Cilt: 8, Sayı: 1-2, s:5-14.
- Gaitan, D. C. (2006). *Building Culturally Responsive Classrooms*. The United States of America: Corwin Press.
- Garcia, E. K. (2009) *Multicultural Education in Your Classroom*. <http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom>. (Erişim Tarihi: 24.02.2019).

- Geel, M.V. ve Vedder, P. (2011). The Role of Family Obligations and School Adjustment in Explaining the Immigrant Paradox. *J Youth Adolescence*. Sayı: 40, s: 187–196.
- GİGM (2019). Göç Alanındaki Güncel Sayılar.
Erişim Adresi: <https://www.goc.gov.tr> . (Erişim tarihi: 15.07.2019).
- Goffman, E. (2014). *Damga Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar*. (çev: Ş.Geniş, L.Ünsaldı, S.N.Ağırnaslı). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Göktuna Yaylacı, F. (2019). Çokkültürlü Toplumlarda Değerler. S. Z. Genç ; A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi: Farklı bakışlar Örnek Etkinlikler içinde* (67-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Göktuna Yaylacı, F. (2017). Süper-çeşitlilik Çağında Çokkültürcülük. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 10, Sayı: 1. Doi: <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.291107>.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H., Yaylacı, A.F.(2017). Paydaşların Gözünden Mülteci ve Sığınmacılarda Eğitim: Eskişehir Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 22, s:101-117.
- Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika’da Yaşayan Türklerin Yörecilik Anlayışları ve Toplumsal İletişim Süreçleri: Belçika’daki Emirdağlılar ve Posoflulara İlişkin Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir*.
- Göregenli, M. (2011). Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Ve Eğitim Çalışmaları Birimi (seçbir)*. www.secbir.org. S:1-12.
- Güllüpnar, F. (2017). Suriyelilerin Eğitimine Suriyelilerin Gözünden Bakmak: Eskişehir’de Suriyelilerin Toplumla Bütünleşme Perspektifleri Üzerine Değerlendirmeler. A. Tilbe; S.Bosnalı; Y. Topaloğlu (Ed.), *Göç Konferansı 2017 Seçilmiş Bildiriler içinde* (153-163). United Kingdom: Transnational Press London.
- Günaydın, M. A. (22 Ekim 2017). Dünyada Markayız. *Malatya Sonsöz*. (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- Güngör, F., Şenel, E. A.(2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. Cilt: 8, Sayı:2, s: 124-173. Doi: 10.18039/ajes.454575.
- Güngör, F., Cigerci, F. M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısından Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar (Bilecik İli Örneği). *Journal of Education and Future*. Sayı: 10, s: 137-164.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler. SETA Raporu. No: 1.

- Hogg, M. ve Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology and Intergroup Relations and Group Process*. Londra: Routledge.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Hofstede, G. (1984). Cultural Dimensions in Management and Planning. *Asia Pacific Journal of Management*. January, pp: 81-99.
- Hürriyet (2016). 500 Rehber Öğretmen Eğitimde. Erişim Adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/500-rehber-ogretmen-egitimde-40286406> (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- Ihlamur-Öner, S. G. (2016). Küresel Bir Göç ve Mülteci Rejimine Doğru. S. Ihlamur-Öner ve N. Öner (Editörler). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar Tartışmalar* içinde (577-600). İstanbul: İletişim Yayınları.
- İçduygu, A. (2015). Türkiye'ye Yönelen Düzensiz Göç Dalgaları İçinde “Transit Göç”. M. Erdoğan ve A. Kaya (Editörler), *Türkiye'nin Göç Tarihi: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler* içinde (277-294). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İçduygu, A., Erder, S., Gençkaya, Ö.F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet Oluşumundan Ulus-ötesi Dönüşümlere*. MiReKoç Proje Raporları 1/2014. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmalar Merkezi Yayını.
- İçduygu, A. ve Toktaş, Ş. (2005). *Yurtdışından Gelenlerin Nicelik ve Niteliklerinin Tespitinde Sorunlar*. Ankara: Türk Bilimler Akademisi.
- İçduygu, A. (2004). Demographic Mobility and Turkey: Migration Experiences and Government Responses. *Mediterranean Quarterly, Fall 2004*. P: 88-99.
- İçduygu, A. (2000). The Politics of International Migratory Regimes: Transit Migration Flows in Turkey. *International Social Science Journal*. Volume: 52, Issue: 165, p: 357-367.
- İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1999). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri. *75 Yılda Köylerden Şehirler*. Baydar, O. (Ed.). İstanbul: İstanbul Tarih Vakfı Yayınları. S: 1-30.
- İmamoğlu, H.V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 7, Sayı:2, s: 529-546.
- Jackson, A. ,Sr. , PhD. (2007). *James A. Banks and The Evolution of Multicultural Education*. Arizona: Wheatmark. <https://doi.org/10.1177/030857590703100101>
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: an alternative to highstakes testing. *Phi Delta Kappan*. Cilt: 85, Sayı:8, s: 584-590.
- Kabakuşak, D. (2018). Kültürel Çeşitliliğin Yönetim Modelleri Üzerine Bir İnceleme: İltica ve Göç Ulusal Eylem Planı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 21, No: 1, s: 102-130.

- Kap, D. (2014). Suriyeli Mülteciler: Türkiye'nin Müstakbel Vatandaşları. *Akademik Perspektif*. www.ikv.org.tr.
- Karadeniz, C. ve Onur, B. (2015). İngiltere'deki müzelerin kültürel çeşitlilik politikaları ve Londra'dan uygulama örnekleri. *International Journal Of Human Sciences*. Volume: 12. Issue: 1.
- Kastoryano, R. (2000). *Kimlik Pazarlığı: Fransa ve Almanya'da Devlet ve Göçmen İlişkileri*. Çev. Ali Berktaş. İstanbul: İletişim
- Kaya, A. ve Erdoğan, M. (2015). Giriş. A. Kaya ve M. M. Erdoğan (derleyenler). *Türkiye'nin Göç Tarihi, 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler* içinde (1-14). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2014). Türkiye'de Göç ve Uyum Tartışmaları: Geçmişe Dönük Bir Bakış. *İdealkent*. Sayı: 14, s: 11-28.
- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2014). Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri. *SETA Raporu*.
- Kıray, M. B. (2003). *Kentleşme Yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kirişçi, K. ve Karaca, S. (2015). "Hoşgörü ve Çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011' de Türkiye' ye Yönelen Kitlesel Mülteci Akınları". M. Erdoğan ve A. Kaya (Editörler), *Türkiye'nin Göç Tarihi: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler* içinde (295-314). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kirişçi, K. (2000). Disaggregating Turkish Citizenship and Immigration Practices. *Middle Eastern Studies*. Vol: 36, No: 3, p: 1-22.
- Kutlu, M. ve Soğukpınar, E. (2015). Rehber Öğretmenlerin Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 6, Sayı: 1, s: 84-101.
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü Yurttaşlık*, Çev.; Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, 2.Basım, İstanbul.
- Lewthwaite, M. (1996). A study of international students' perspectives on crosscultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*. No: 19, pp: 167-185.
- Lippmann, W. (1998). *Public Opinion*. New Brunswick: Transaction Publisher.
- MEB (2019a). Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. Erişim Adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17164013_17-12-2018_Yinternet_BYlteni.pdf . (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- MEB (2019b). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. Erişim Adresi: <https://pictes.meb.gov.tr> . (Erişim Tarihi: 21.02.2019).

- MEB (2019c). Rehberlik Hizmetler Kılavuzu. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf. (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük: Bir Yurttaşlık Tasarımı*. İsmail Yılmaz (Çev.). Ankara: Phoenix.
- Nguyen, A. D. ve Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. No: 44, pp: 122-159.
- Nohl, A. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji*. R. Nazlı Somel (Çev.). (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Öner, A.Ş. (2016). Göç Çalışmalarında Temel Kavramlar. S. Ihlamur-Öner ve N. Öner (Editörler). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar Tartışmalar* içinde (13-27). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özarslan, A. D. (2016). *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*. İstanbul: Resse.
- Özbey, İ. (14 Ekim 2018). “Suriyeyle İlgili Hiçbir Hatıraları Yok”. *Hürriyet*. (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- Özer, Y.Y, Komşuoğlu, A., Ateşok, Z. Ö. (2016).Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science* Yıl: 4, Sayı: 37, Aralık 2016, s. 34-42
- Özturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues in Education*, Volume: 14, No: 2. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/732>.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phoenix.
- Samovar, L. A., Porter R., Mcdaniel E. (2009). *Communication Between Cultures*. Boston:Cengage Learning.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 25/1, s: 208-229.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç Olgusu ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü Örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 18, Sayı: 31, s: 1-13.
- Sivil Düşün Bilgi Sistemi (2016). Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitimi İçin Öğretmen Destek Programı. Erişim Adresi: <http://sivildusun.net/suriyeli-multeci-cocuklarin-egitimi-icin-ogretmen-destek-programi/>. Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- Stafford, T. H., Marion, P. B., ve Salter, M. (1980). Adjustment of international students. *NASPA journal*. No:18, pp: 40-45.

- Suzuki, B. (1984). *Curriculum Transformation for Multicultural Education*. California State University: Los Angeles. <https://doi.org/10.1177/0013124584016003005>
- Swick, K.J., Boutte, G., Scoy, I. (1994). "Multicultural learning through family involvement". *Dimensions*. Vol:22, No:4, pp: 17-21.
- Şenol Sert, D. (2016). Uluslararası Göç Yazınında Bütünleyici Bir Kurama Doğru. S. Ihlamur-Öner ve N. Öner (Editörler). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar Tartışmalar* içinde (29-47). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online*. Cilt:17, Sayı: 2, s: 1116-1134. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Taşdelen, M., Sözen, E., Duran, H. ve Eskicumalı, A. (2000). *Avrupa'da Yeni Kuşak Türk Gençliği, Kimlik ve Uyum Sorunları*. No:40. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Taylor, C. (2014). Çokkültürcülük ve Tanınma Politikası. Haz: Amy Gutmann. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Taylor, C. (1996). Çokkültürcülük. Haz: Amy Gutmann. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. Sayı: 1, s: 75-87.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K.K., Shapiro, R.B., Garcia, W., Wright, T.J., and Oetzel, J.G. (2000). Ethnic/Cultural Identity Salience and Conflict Styles in Four US Ethnic Groups. *International Journal of Intercultural Relations*. Volume: 24, Number: 1, pp: 47-81.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., Yıldız K. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 19, Sayı: 1, s: 107-133.
- Tümtaş, M. S. ve Ergun, C. (2016). Göçün Toplumsal ve Mekansal Yapı Üzerindeki Etkileri. *Süleyman Demirel üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Cilt: 21, Sayı: 4, s.1347-1359.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe Sözlük (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uluç, G. (2009). *Medya ve Oryantalizm*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- UNHCR, (2015a). *Curriculum Choices in Refugee Settings*. Geneva. <http://www.unhcr.org/560be1209.html>.
- Unutulmaz, K.O. (2016). Gündemdeki Kavram: "Göçmen Entegrasyonu" Avrupa'daki Gelişimi ve Britanya Örneği. S. Ihlamur-Öner ve N. Öner (Editörler). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar Tartışmalar* içinde (135-159). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Ünlü İ. ve Ertan, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:21, s: 287-302.
- Vatandaş, C. (2001). Çokkültürlü Yapıda Ulusal/Etnik Kimlikler (Kanada Örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:3, Sayı: 2, s: 101-116.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and Its implications. *Ethnic and Racial Studies*. Vol: 30, No:6, pp: 1024-1054.
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing *Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum*. *Journal of Teacher Education*. No: 53, pp: 20.
- Waters, T. ve LeBlanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation State. *Comparative Education Review*. Volume 49, Number: 2, pp: 129-147.
- Waever, O. vd. (1993). *Identity, Migration and the New Security Agenda in Europe*. London: Pinter Publisher.
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye’ de Çokkültürlülük*. Ankara: Sentez.
- Yanık, C. (2012). Avustralya ve Yeni Zelenda’da Çokkültürlülüğün Değişen Yüzü. *Kaygı*. Sayı: 19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*. Cilt: 4, Sayı: 1, s: 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yue, Y. ve Le, T. (2009). *Cultural adaptation of Asian students in Australia*. University of Tasmania. www.aare.edu.au.
- Yurttaşlık Derneği (2019). Haberler. Erişim Adresi: <https://www.hyd.org.tr/tr/haberler/389-gocmen-ve-multeci-cocuklarin-egitim-yoluyla-toplumsal-entegrasyonu-icin-online-ogretmen-destek-programi-tamamlandi> . (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- Yükseker, D. (2016). Kürtlerin Yerinden Edilmesi ve Sosyal Dışlanma: 1990’lardaki Zorla Göçün Sonuçları. S. Ihlamur-Öner ve N. Öner (Editörler). *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar Tartışmalar* içinde (233-262). İstanbul: İletişim Yayınları.



EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Katılımcıların Kısa Biyografik Öyküleri / Öğretmenler	117
Ek 2. Katılımcıların Kısa Biyografik Öyküleri / Öğrenciler	121
Ek 3. Katılımcıların Kısa Biyografik Öyküleri / Aileler	123

Ek 4. Öğretmen Görüşme Soruları 125

Ek 5. Yabancı Uyruklu Öğrenci Görüşme Soruları 127

Ek 6. Yabancı Uyruklu Aile Görüşme Soruları 128



Ek 1

Katılımcıların kısa biyografik öyküleri/ Öğretmenler

Öğretmen 1: Erkek, 38 yaşında, sınıf öğretmeni, 15 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 2: Kadın, 35 yaşında, sınıf öğretmeni, 13 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 3: Kadın, 35 yaşında, sınıf öğretmeni, 12 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 4: Kadın, 32 yaşında, okul öncesi öğretmeni, 10 yıllık anasınıfı öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 5: Kadın, 33 yaşında, fen bilgisi öğretmeni, 6 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 6: Kadın, 42 yaşında, sınıf öğretmeni, 17 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 7: Kadın, 36 yaşında, sınıf öğretmeni, 11 yıllık ilkokul öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 8: Kadın, 28 yaşında, sınıf öğretmeni, 5 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli.

Öğretmen 9: Kadın, 56 yaşında, sınıf öğretmeni, 33 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli.

Öğretmen 10: Kadın, 29 yaşında, İngilizce öğretmeni, 5 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda çalışıyor. Evli.

Öğretmen 11: Kadın, 36 yaşında, sınıf öğretmeni, 10 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 12: Kadın, 28 yaşında, rehberlik öğretmeni, 5 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda çalışıyor. Evli.

Öğretmen 13: Kadın, 34 yaşında, sınıf öğretmeni, 6 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 14: Kadın, 35 yaşında, bilgisayar öğretmeni, 10 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda çalışıyor. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 15: Kadın, 38 yaşında, fen bilgisi öğretmeni, 12 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 16: Kadın, 41 yaşında, rehberlik öğretmeni, 19 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda çalışıyor. Bekar.

Öğretmen 17: Kadın, 34 yaşında, rehberlik öğretmeni, 8 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda çalışıyor. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 18: Erkek, 42 yaşında, sınıf öğretmeni, 16 yıllık ilkokul öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 19: Kadın, 34 yaşında, sınıf öğretmeni, 12 yıllık ilkokul öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 20: Kadın, 26 yaşında, sınıf öğretmeni, 2,5 yıllık öğretmen. Branşı sınıf öğretmenliği, şu anda bir ilköğretim okulunda Türkçe eğitici olarak görev yapıyor. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 21: Erkek, 57 yaşında, sınıf öğretmeni, 36 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 22: Erkek, 64 yaşında, sınıf öğretmeni, 43 yıllık ilkokul öğretmeni. Şu anda okul müdürü olarak görev yapıyor. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 23: Kadın, 28 yaşında, sınıf öğretmeni, 2 yıllık öğretmen. Branşı sınıf öğretmenliği, şu anda bir ilköğretim okulunda Türkçe eğitici olarak görev yapıyor. Bekar.

Öğretmen 24: Erkek, 43 yaşında, sınıf öğretmeni, 18 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapıyor. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 25: Kadın, 23 yaşında, sınıf öğretmeni, 1 yıllık ilkokul öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 26: Kadın, 56 yaşında, sosyal bilgiler öğretmeni, 27 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 27: Erkek, 43 yaşında, sosyal bilgiler öğretmeni, 22 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapıyor. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 28: Erkek, 27 yaşında, sınıf öğretmeni, 6 yıllık öğretmen. Hem sınıf öğretmeni hem Türkçe öğretmeni olarak çift dal yapmış. Şu anda bir ilköğretim okulunda Türkçe eğitici olarak çalışıyor. Bekar.

Öğretmen 29: Kadın, 26 yaşında, Türkçe öğretmeni, 4 yıllık ilkokul öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 30: Kadın, 31 yaşında, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 1 yıllık ilkokul öğretmeni. Boşanmak üzere.

Öğretmen 31: Kadın, 26 yaşında, sınıf öğretmeni, 2 yıllık ilkokul öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 32: Kadın, 47 yaşında, sınıf öğretmeni, 24 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 33: Erkek, 31 yaşında, Türkçe öğretmeni, 8 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapıyor. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 34: Kadın, 39 yaşında, sınıf öğretmeni, 13 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 35: Erkek, 33 yaşında, İngilizce öğretmeni, 11 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda görev yapıyor. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 36: Kadın, 32 yaşında, İngilizce öğretmeni, 8 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda görev yapıyor. Bekar.

Öğretmen 37: Kadın, 31 yaşında, sınıf öğretmeni, 7 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli.

Öğretmen 38: Kadın, 28 yaşında, Türkçe öğretmeni, 7 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda görev yapıyor. Bekar.

Öğretmen 39: Erkek, 40 yaşında, sınıf öğretmeni, 19 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapıyor. Evli ve 4 çocuğu var.

Öğretmen 40: Erkek, 42 yaşında, sınıf öğretmeni, 16 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda okul müdürü olarak görev yapıyor. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 41: Kadın, 41 yaşında, Türkçe öğretmeni, 24 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretim okulunda okul müdürü olarak görev yapıyor. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 42: Kadın, 43 yaşında, sınıf öğretmeni, 18 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 43: Kadın, 33 yaşında, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 10 yıllık lise öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 44: Kadın, 38 yaşında, matematik öğretmeni, 14 yıllık lise öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 45: Kadın, 37 yaşında, biyoloji öğretmeni, 15 yıllık lise öğretmeni. Evli ve 3 çocuğu var.

Öğretmen 46: Kadın, 38 yaşında, biyoloji öğretmeni, 10 yıllık lise öğretmeni. Bekar.

Öğretmen 47: Kadın, 25 yaşında, rehberlik öğretmeni, 2 yıllık öğretmen. Şu anda bir ilköğretimde çalışıyor. Bekar.

Öğretmen 48: Erkek, 52 yaşında, sınıf öğretmeni, 24 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 1 çocuğu var.

Öğretmen 49: Kadın, 32 yaşında, sınıf öğretmeni, 11 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.

Öğretmen 50: Kadın, 43 yaşında, sınıf öğretmeni, 17 yıllık ilkokul öğretmeni. Evli ve 2 çocuğu var.



Ek 2

Katılımcıların kısa biyografik öyküleri/ Yabancı uyruklu öğrenciler

Yabancı uyruklu öğrenci 1: Erkek, 15 yaşında, 6. sınıf öğrencisi, 3,5 yıldır Türkiye'deler. Türkiye de yaşamak istiyor. 8. Sınıfı bitirdikten sonra çalışacak.

Yabancı uyruklu öğrenci 2: Erkek, 14 yaşında, 4. sınıf öğrencisi, 3,5 yıldır Türkiye'deler. Y1 ile kardeşler. Türkiye de yaşamak istiyor. 8. Sınıfı bitirdikten sonra çalışacak.

Yabancı uyruklu öğrenci 3: Kız, 15 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 7 yıldır Türkiye'deler. 3 kardeşler. Kardeşlerin en büyüğü kendisidir. Okumayı seviyor ve okula devam etmek istiyor. Türkiye' de olmayı seviyor ama kendi ülkesine dönmek istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 4: Kız, 13 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 7 yıldır Türkiye'deler. Y3'ün kardeşi. Okumayı seviyor ve okula devam etmek istiyor. Türkiye'de olmayı seviyor ve burada kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 5: Kız, 13 yaşında, 7. sınıf öğrencisi, 5 yıldır Türkiye'deler. 6 kardeşler. Kardeşlerinden 2 tanesi daha öğrenci. Biri 1. sınıf, diğeri 5. sınıf öğrencisi, 3 büyük kardeşi okumadı. Ablası evli, 2 büyük abisi çalışıyor. Türkiye'yi seviyor ve okumak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 6: Kız, 15 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 3 yıldır Türkiye'deler. 8 kardeşler. Türkiye'de kalmak istiyor ama okumak istemiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 7: Erkek, 12 yaşında, 5. Sınıf öğrencisi, 5 yıldır Türkiye'deler. Türkiye'de olmayı seviyor ama kendi ülkesine dönmek istiyor. Okumayı seviyor, okumaya devam edecek.

Yabancı uyruklu öğrenci 8: Erkek, 13 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 6 yıldır Türkiye'deler. Beş kardeşlerdir. Ablası(19) evde, 2 abisi(21 ve 18) çalışıyor. Kendisi ve küçük kardeşi okuyor. Okumak istiyor. Türkiye'de kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 9: Kız, 13 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 3 yıldır Türkiye'deler. 5 kardeşler. En büyük abisi(19) çalışıyor, ablası(17), kendisi ve küçük kardeşi(11) okuyor. En küçük kardeşi 7 aylık. Okumayı seviyor, okumak istiyor. Türkiye'de olmayı seviyor ama kendi ülkesine dönmek istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 10: Erkek, 13 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 6 yıldır Türkiye'deler. 5 kardeşler. Kardeşlerin en büyüğü kendisidir. 11 yaşındaki bir küçük kardeşi de 5. sınıfa gidiyor. Diğer kardeşleri (sırasıyla 6, 3, 2 yaşlarında) daha okula gitmiyor. Okumayı seviyor, Türkiye'yi seviyor ve Türkiye'de kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 11: Erkek, 13 yaşında, 5. Sınıf öğrencisi, 8 yıldır Türkiye'deler. 4 kardeşler. En küçükleri kendisidir. 14 yaşında ablası okumuyor. En büyük ablası evli(Türkiye'de evlenmiş), 19 yaşında abisi babasının yanında çalışıyor(terzi dükkanları var). Okumak istiyor, Türkiye'de olmayı seviyor, Türkiye'de kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 12: Kız, 13 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 3,5 yıldır Türkiye'deler. 6 kardeşler, 7.ci yolda. 19 yaşında abisi çalışıyor. Okuma çağında olan kardeşleri okuyor. Okumayı seviyor ve okumak istiyor. Türkiye'yi seviyor ama kendi ülkesine dönmek istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 13: Kız, 12 yaşında, 5. sınıf öğrencisi, 3,5 yıldır Türkiye'deler. Y12'nin kardeşi. Okumayı seviyor, okumak istiyor. Okursa Türkiye'de kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 14: Erkek, 16 yaşında, 9. sınıf öğrencisi, 8 yıldır Türkiye'deler. 5 kardeşler. Kardeşlerin en küçüğü kendisidir. Sırasıyla yaşları 30, 23, 21 olan ağabeyleri çalışıyor, 29 yaşındaki ablası evde. Kendisi okumak istiyor, Türkiye'de olmayı seviyor ve Türkiye'de kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu öğrenci 15: Erkek, 16 yaşında, 9. sınıf öğrencisi, 8 yıldır Türkiye'deler. 2 kardeşler. Kardeşi de okuyor. Okumayı seviyor, Türkiye'yi seviyor ama kendi ülkesine dönmek istiyor.



Ek 3

Katılımcıların kısa biyografik öyküleri/ Yabancı uyruklu aileler

Yabancı uyruklu aile 1: Erkek, 24 yaşında, 4 yıldır Türkiye'deler. Kendi ülkesinde ziraat mühendisliğini okumuş. Şu anda fırında çalışıyor. 8. sınıfa giden kardeşine ve annesine bakıyor, babası vefat etmiş. Türkiye'de kalmak istiyor.

Yabancı uyruklu aile 2: Erkek, 28 yaşında, 5 yıldır Türkiye'deler. Evli ve 1 çocuğu var. Çocuğunun okumasını istiyor.

Yabancı uyruklu aile 3: Kadın, 31 yaşında, 8 yıldır Türkiye'deler. 2 çocuğu var. İkisi de okul çağında ve okula gidiyor. Eşi köyde çobanlık yapıyor. Kendisi ev hanımıdır. Çocuklarının okumasını istiyor.

Yabancı uyruklu aile 4: Erkek, 27 yaşında, 5 yıldır Türkiye'deler. 3 çocuğu var. Kendi ülkesinde Arapça öğretmenliği 2. sınıf terk. Orada okuyamadan Türkiye'ye geldiler. 1'i okul çağında ve okuyor. Çocuklarını okutmak istiyor. Ülkelerinde savaş bitince dönmeyi düşünüyorlar.

Yabancı uyruklu aile 5: Erkek, 29 yaşında, 6 yıldır Türkiye'deler. 2 çocuğu var. 1'i okul çağında ve okula gidiyor. Çocuklarını okutmak istiyor. Kendi ülkesinde fabrika sahibiymiş. Şu anda oto tamir dükkanı işletiyor. Kendi ülkesine dönmek istemiyor.

Yabancı uyruklu aile 6: Erkek, 40 yaşında, 6 yıldır Türkiye'deler. 5 çocuğu var. 3 tanesi okul çağında ve okula gidiyor. Şu anda işi yok.

Yabancı uyruklu aile 7: Erkek, 44 yaşında, 7 yıldır Türkiye'deler. 4 çocuğu var. 19 yaşındaki kızı evli, 18 yaşındaki oğlu çıraklık okulunda hem okuyor hem çalışıyor, 15 yaşındaki kızı okumuyor, 12 yaşındaki oğlu okuyor. Okumak isteyen çocuğunu okutuyor. Türkiye'de çeşitli işlerde çalıştıktan sonra kendi ülkesinde yaptığı işi Türkiye'de de yapmaya başladı. Terzi dükkanı işletiyor. Kendi ülkesinde çalışma şartlarının daha iyi olduğundan bahsediyor ama artık ülkesine dönmeyi düşünmüyor.

Yabancı uyruklu aile 8: Erkek, 48 yaşında, 5 yıldır Türkiye'deler. 8 çocuğu var. 25 yaşındaki oğlu ve 23 yaşındaki kızı evli. 22 ve 20 yaşındaki oğulları çalışıyor. 18 yaşındaki oğlu evde çalışmıyor, 16 yaşındaki oğlu okuyor. Diğer iki kızı daha okul çağında değiller. Kendi ülkesinde fayans ustasıymış. Türkiye'de giyim dükkanı işletiyor.

Yabancı uyruklu aile 9: Erkek, 25 yaşında, 5 yıldır Türkiye'deler. Evli ve 3 çocuğu var. Çocuklarını okutmak istiyor. Kendisi de ülkesinde savaş çıkınca üniversiteyi yarım bırakmak zorunda kalmış. Şu anda babasının yanında çalışıyor. Y8'in oğlu. Türkiye'de olmaktan memnunar, ama ülkelerinde şartlar düzelirse dönmeyi planlıyorlar.

Yabancı uyruklu aile 10: Kadın, 54 yaşında, 8 yıldır Türkiye'deler. 5 çocuğu var. 30 yaşındaki oğlu evli, eşiyle yanlarında yaşıyor ve çalışıyor. Kendi ülkesinde Arapça öğretmeniymiş. Burada işçilik yapıyor. 29 yaşındaki kızı evde, kendi ülkesinde İngilizce öğretmeni atanamadan Türkiye'ye gelmişlerdir. 23 yaşındaki oğlu üniversite 1'de yarım bıraktı, öğretmenlik okuyordu, Türkiye'de fabrika işçisi olarak çalışıyor. 21 yaşındaki oğlu 9. Sınıf terk, Türkiye'de işçi olarak çalışmaktadır. 14 yaşındaki en küçük oğlu okuyor. Okumasını istemektedir. Diğer çocuklarını mecburiyetten çalışmaktadır. Kendisi de ülkesinde resim öğretmeniymiş,

Türkiye’de ev hanımı. Eşi de matematik öğretmeniymiş. Türkiye’de çalışmıyor. Çocukları evin geçini sağlamaktadır. Kendisi çalışmayı özlediğini belirtmiştir.



Ek 4

Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Kaç yaşındasınız?
- 2) Branşınız nedir?
- 3) Meslek hayatınızın kaçınıcı yılındasınız?
- 4) Türkiye’ye yönelik göç akımları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 5) Mülteci, Şartlı mülteci, sığınmacı ve geçici koruma kavramları size ne ifade ediyor?
- 6) Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Kurs, seminer vb. Eğitim fakültesinde iken göç, göçmenlik, sığınmacılık konularında müfredatınızda var mıydı?

- 7) Sınıfınızda yabancı uyruklu öğrenci var mı? Varsa kaç kişi? Hangi ülkelerden gelmişler?
- 8) Sınıfınızda yabancı uyruklu öğrenci olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizce bu öğrencilerin eğitim profili nasıldır?
- 9) Bu öğrencilerle dil problemi yaşıyor musunuz? Dile dönük engelleri aşmak için neler yapıyorsunuz?
- 10) Öğrencilerin derse katılımları nasıl? Derse katılımları öğrencilerin geldikleri ülkeye ya da kültürlerine göre farklılık gösteriyor mu?
- 11) Bu öğrencileriniz kendilerini ifade edebiliyorlar mı? Sınıf içi etkinliklere katılmada istekli mi? Katılmak istemediği takdirde siz nasıl bir yol izliyorsunuz? Farklı yöntem ve teknikler uyguluyor musunuz?
- 12) Yabancı uyruklu öğrencilerin ölçme- değerlendirmesini yaparken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
- 13) Yabancı uyruklu öğrencilerinizin sınıftaki diğer öğrencilerle ilişkileri nasıl?
- 14) Öğrenciler arasında dışlama, gruplaşma ve akran zorbalığı gibi olaylar yaşanıyor mu?
- 15) Diğer öğrenci velilerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları nasıl?
- 16) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle okul-aile işbirliği süreci geliştiriyor musunuz? Aileler çocuklarıyla ilgili sizinle iletişim kuruyor mu?
- 17) Yabancı uyruklu öğrencilerin okula devam- devamsızlıkları nasıldır? Eğer devamsızlıkları çoksa bunun önüne geçebilmek için ne gibi tedbirler alıyorsunuz ya da alınması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 18) Yabancı uyruklu öğrencilerin okula-sınıfa-derse katılımlarına dönük görüş ve önerileriniz nelerdir? Uyum ve entegrasyonlarına yönelik neler yapılabilir?
- 19) Uygulanan müfredatın yabancı uyruklu öğrencilerin gereksinimlerine ve kültürel özelliklerine hitap ettiğini düşünüyor musunuz? Tespit ettiğiniz eksiklikler var ise bunu aşmaya dönük neler yapıyorsunuz? Bu konudaki görüş ve önerilerinizi paylaşır mısınız?



Ek 5

Yabancı Uyruklu Öğrenci Görüşme Soruları

- 1) Kaç yaşındasın?
- 2) Kaçıncı sınıfa gidiyorsun?
- 3) Kaç yıldır Türkiye’desiniz?
- 4) Ne zaman okula başladın?
- 5) Türkçeyi nasıl öğrendin? Kolay mı, zor mu?
- 6) Annenin ve babanın Türkçesi nasıl?
- 7) Annen ve baban ne iş yapıyor? Kendi ülkelerinde ne iş yapıyorlardı?
- 8) Türkiye’de olmaktan memnun musun?

- 9) Okumayı, okulunu ve arkadaşlarını seviyor musun?
- 10) Büyüyünce ne olmak istiyorsun?



Ek 6

Yabancı Uyruklu Aile Görüşme Soruları

1. Kaç yaşındasınız?
2. Kaç yıldır Türkiye’desiniz?
3. Kaç çocuğunuz var? Çocuklarınız okuyor mu, çalışıyor mu?
4. Çocuklarınızın okuması konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. Türkiye’de olmaktan memnun musunuz?
6. Türkçeniz nasıl?
7. Ne iş yapıyorsunuz? Ülkenizde ne iş yapıyordunuz?

8. Ülkenize geri dönmeyi düşünüyor musunuz?



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nazlı Deniz İLBARS HANTA

Yabancı Dil : İngilizce (İleri Seviye)

Doğum Yeri ve Yılı : Ceyhan/ 1988

E-Posta : nzldnzilbars@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Gelişimi:

- 2006, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

- 2010, Erzurum Özyurt İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni (Sözleşmeli)
- 2011, Adıyaman Çelikhan Anadolu Lisesi, İngilizce Öğretmeni (Kadrolu)
- 2014, İstanbul Tuzla Yunus Emre Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni (Kadrolu)
- 2017, Ankara Polatlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İngilizce Öğretmeni (Görevde)

