

**ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM DENEYİMLERİ:
TÜRKİYE VE FRANSA KARŞILAŞTIRMASI**

**Yüksek Lisans Tezi
Hanife TOMBULOĞLU
Eskişehir 2025**

**ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM
DENEYİMLERİ: TÜRKİYE VE FRANSA KARŞILAŞTIRMASI**

Hanife TOMBULOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Kasım 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hanife TOMBULOĞLU'nun “Çokkültürlü Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri: Türkiye ve Fransa Karşılaştırması” başlıklı tezi 30/09/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 37. maddesi uyarınca, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ	
Üye:	Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR	

.....

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM DENEYİMLERİ: TÜRKİYE VE FRANSA KARŞILAŞTIRMASI

Hanife TOMBULOĞLU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kasım 2025

Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Bu araştırma, Türkiye ve Fransa'daki üniversitelerde okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin, kültürlerarası eğitim deneyimlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma deseninde ve çoklu durum çalışması yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Veriler, 2024–2025 öğretim yılında Türkiye’den Anadolu Üniversitesi ve Fransa’dan Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi’nde öğrenim gören 11 çokkültürlü öğrenciden, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin eğitim ortamlarını dil/iletişim, akademik uyum ve sosyal etkileşim yönüyle destekleyici olarak yorumladıklarını, öğretim elemanlarının kapsayıcı bir rehberlik sunduklarını, kültürel çeşitlilik konusunda son derece olumlu yaklaşımlar sergilediklerini, tüm bunların da öğrencilerin üniversiteye aidiyet ve kültürlerarası etkileşim ve uyum süreçlerini güçlendirdiğini, kişisel/mesleki gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Buna karşın Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler ise dil bariyerleri, kültürel homojenlik, laiklik politikaları ve sınırlı sosyal destek nedeniyle uyum ve aidiyet sorunu yaşadıklarını, yapısal kimi engellerle karşılaştıklarını, bunun da öğrencilerin görünürlüğü azalttığını, kendilerini zaman zaman dışlanmış hissettiklerini, bu tür olumsuz yaşantıların kişisel, akademik ve mesleki gelişimlerini sınırladığını ve tüm bu yaşantıların da kültürlerarası eğitime ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük. Kültürlerarası eğitim. Öğretmen yetiştirme.

Karşılaştırmalı eğitim. Öğretmen adayları.

ABSTRACT

INTERCULTURAL EDUCATION EXPERIENCES OF MULTICULTURAL PROSPECTIVE TEACHERS: A COMPARATIVE STUDY OF TURKEY AND FRANCE

Hanife TOMBULOĞLU

Department of Education Sciences

Program in Curriculum and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, November 2025

Advisor: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

This study aims to comparatively explore the intercultural education experiences of multicultural students enrolled in preschool and primary teacher education programs at universities in Turkey and France. Adopting a qualitative research design within the framework of a multiple case study approach, the study seeks to provide an in-depth understanding of how multicultural pre-service teachers construct their learning and adaptation experiences across two distinct educational contexts. The data were collected through semi-structured interviews conducted with 11 multicultural students studying at Anadolu University in Turkey and Reims Champagne-Ardenne University in France during the 2024-2025 academic year. The obtained data were analyzed through thematic analysis. The findings indicate that multicultural students studying in Turkey perceive their educational environments as supportive in terms of language and communication, academic adjustment, and social interaction. They also emphasized that instructors provided inclusive guidance and exhibited highly positive attitudes toward cultural diversity. Such experiences were found to strengthen students' sense of belonging, intercultural interaction, and adaptation processes while contributing significantly to their personal and professional growth. Conversely, multicultural students studying in France reported challenges such as language barriers, cultural homogeneity, secularism policies, and limited social support, which hindered their sense of belonging and adaptation. They also faced structural barriers that reduced their visibility and, at times, led to feelings of exclusion. These negative experiences were found to constrain their personal, academic, and professional development and to adversely shape their perceptions of intercultural education.

Keywords: Multiculturalism. Intercultural education. Teacher training.

Comparative education. Teacher candidates.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda eğitimime başladığım ilk günden itibaren desteklerini esirgemeyen akademisyenlerimize teşekkür ederim. Lisans eğitimim süresince mesleki ve akademik bakış açımı şekillendiren, başta emekli hocamız Prof. Dr. Fatma Hülya Özcan olmak üzere; Prof. Dr. Ali Merç, Dr. Öğr. Üyesi Dilek Ünügür Çalışkan, Doç. Dr. Meral Ceylan ve Öğr. Gör. Dr. İlknur Civan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteklerini her zaman hissettiğim Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Prof. Dr. İlknur İstifçi'ye ve Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarım; Öğr. Gör. Sevdâ Özdemir Aydın, Öğr. Gör. Dr. Halil Elibol ile tez sürecime katkıları için Dr. Öğr. Üyesi Meltem Ercanlar'a teşekkür ederim.

Değişim öğrencisi olarak bulunduğum Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)'da yardımlarını esirgemeyen Frédéric Castel, Thierry Philipot, uluslararası öğrenci danışmanı David Sternlick ve bu fırsatı mümkün kılan Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Meral Güven'e saygılarımı sunarım. Yardımlarını her zaman hissettiren Doç. Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'na ve veri toplama sürecindeki katkıları için tüm Temel Eğitim Bölümü hocalarına, özellikle Arş. Gör. Dr. Ecmel Yaşar'a teşekkür ederim.

Tez sürecimin her aşamasında yol göstericiliği, sabrı ve yapıcı tutumuyla en büyük desteği sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Bahadır Erişti'ye gönülden şükranlarımı sunarım. Akademik birikimi kadar nezaketi ve anlayışıyla da bu süreci benim için kıymetli ve anlamlı kılmış; en zor anlarda dahi tüm inancı ile yanımda olmuştur. Onun insani ve samimi tutumu, bana bu süreçte büyük katkı sağlamıştır. Tez sürecimde kendisini tanımak ve onun danışmanlığında bu çalışmayı yürütmek, bu sürecin en büyük şansı olmuştur.

Son olarak, her daim yanımda olan aileme; annem Ayla Tombuloğlu'na, abim Gökhan Tombuloğlu'na ve tüm eğitim hayatım boyunca birlikte ilerlediğim ikiz kız kardeşim Hatice Tombuloğlu'na sonsuz teşekkür ederim. Varlığınız, bu süreçte benim için en değerli güç kaynağı olmuştur.

Hanife TOMBULOĞLU

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Hanife TOMBULOĞLU

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT ve Gemini gibi üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, verilerin analiz edilmesi, akışın ve kaynakçanın düzenlenmesi konusunda destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Hanife TOMBULOĞLU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	6
1.2 Amaç	8
1.3 Önem	8
1.4 Sınırlılıklar	10
1.5 Tanımlar	11
2 ALANYAZIN	13
2.1 Türkiye’de ve Dünya’da Çokkültürlü Eğitim Konusunda Gerçekleştirilen Çalışmalar	13
2.2 Çokkültürlü Eğitime İlişkin Destekleyici ve Eleştirel Görüşler	19
3 YÖNTEM	21
3.1 Araştırmanın Felsefi Dayanağı.....	21
3.2 Araştırma Modeli.....	22

3.3 Katılımcılar	24
3.4 Araştırma Ortamı.....	30
3.4.1 Durum 1	30
3.4.2 Durum 2	33
3.5 Veri Toplama Aracı.....	35
3.5.1 Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci	35
3.6 Verilerin Toplanması.....	38
3.7 Araştırmacının Rolü	39
3.8 Araştırmada Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik	41
3.8.1 Geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri.....	41
3.8.2 Etik ilkeler	43
3.9 Verilerin Analizi.....	44
4 BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1 Çokkültürlü Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri ve Üniversite Aidiyet Duygularına İlişkin Görüşleri	47
4.1.1 Çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri ve yaşadıkları sorunlar.....	48
4.1.1.1 Dil ve iletişim sorunları.....	48
4.1.1.2 Akademik uyum süreçleri.....	54
4.1.1.3 Sosyal etkileşim ve destek mekanizmaları.....	60
4.1.2 Çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duyguları	65
4.1.2.1 Akademik ve sosyal ortama ait hissetme.....	66
4.1.2.2 Dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimi.....	71
4.2 Çokkültürlü Öğrencilerin Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri.....	78
4.2.1 Çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin Algıları	79
4.2.1.1 Çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası etkileşim deneyimleri.....	79
4.2.1.2 Çokkültürlü öğrencilerin eğitimde kültürel kapsayıcılığa dair algıları ve kültürlerarası pedagojik yaklaşımlara yönelik görüşleri.....	86

4.2.1.3 Çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine dair algıları.....	93
5 SONUÇ ve TARTIŞMA	100
5.1 Çokkültürlü Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri.....	100
5.1.1 Çokkültürlü öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları Sorunlar	100
5.1.2 Çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duyguları	107
5.1.2.1 Çokkültürlü öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal ortama ait hissetme durumları.....	109
5.1.2.2 Çokkültürlü öğrencilerin dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimleri.....	112
5.2 Çokkültürlü Öğrencilerin Kültürlerarası Eğitim Algıları ve Etkileşim Deneyimleri	116
5.2.1 Kültürlerarası eğitimin çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri	119
6 ÖNERİLER	124
KAYNAKÇA	
EKLER	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırmanın Genel Çerçevesi.....	23
Tablo 3.2 Katılımcı Çokkültürlü Öğrencilerin Özellikleri.....	26
Tablo 3.3 Türkiye’de Okul Öğretmeni Yetiştiren Programların (Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği) Eğitim Süreci.....	32
Tablo 3.4 Fransa’da Okul Öğretmeni Olmak İçin Gerekli Eğitim Süreci.....	34
Tablo 3.5 Görüşme Formunun Yapısı.....	37
Tablo 3.6 Görüşme Bilgileri.....	39
Tablo 3.7 Görüşlerine Başvurulan Uzmanların Özellikleri.....	42
Tablo 4.1 Dil ve İletişim Sorunları (Türkiye).....	50
Tablo 4.2 Dil ve İletişim Sorunları (Fransa).....	53
Tablo 4.3 Akademik Uyum Süreçleri (Türkiye).....	56
Tablo 4.4 Akademik Uyum Süreçleri (Fransa).....	59
Tablo 4.5 Sosyal Etkileşim ve Destek Mekanizmaları (Türkiye).....	62
Tablo 4.6 Sosyal Etkileşim ve Destek Mekanizmaları (Fransa).....	65
Tablo 4.7 Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme (Türkiye).....	68
Tablo 4.8 Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme (Fransa).....	71
Tablo 4.9 Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi (Türkiye).....	74
Tablo 4.10 Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi (Fransa).....	77
Tablo 4.11 Kültürlerarası Etkileşim Deneyimleri (Türkiye).....	81

Tablo 4.12 Kùltùrlerarası Etkileşim Deneyimleri (Fransa).....	85
Tablo 4.13 Çokkùltùrlù Öğrencilerin Eğitimde Kùltùrel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kùltùrlerarası Yaklaşımlara Yönelik Görüşleri (Tùrkiye).....	88
Tablo 4.14 Çokkùltùrlù Öğrencilerin Eğitimde Kùltùrel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kùltùrlerarası Yaklaşımlara Yönelik Görüşleri (Fransa).....	92
Tablo 4.15 Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Dair Algıları (Tùrkiye).....	95
Tablo 4.16 Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Dair Algıları (Fransa).....	99
Tablo 5.1 Çokkùltùrlù Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri ve Yaşadıkları Sorunların Karşılaştırması.....	106
Tablo 5.2 Çokkùltùrlù Öğrencilerin Aidiyet Hisleri ve Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimleri Sonuçlarının Karşılaştırması.....	115
Tablo 5.3 Çokkùltùrlù Öğrencilerin Kùltùrlerarası Eğitim Algıları, Etkileşim Deneyimleri ve Kişisel-Mesleki Gelişimleri Konusunda Elde Edilen Sonuçların Karşılaştırması.....	122

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Örneklem Süreci.....	26
Şekil 3.2 Araştırma Yöntemine Genel Bakış.....	46
Şekil 4.1 Birinci Araştırma Sorusu Temaları.....	47
Şekil 4.2 İkinci Araştırma Sorusu Temaları.....	78



1 GİRİŞ

Günümüz alanyazınında, küreselleşme kavramı ile yaygın olarak birlikte kullanılan kavramlardan birisi de çok kültürlülüktür. Çokkültürlülük kavramının anlamı ve kapsamı konusunda yapılmış çok sayıda tanımdan söz edilebilir. Günay (2010) tarafından yapılan çalışmada çokkültürlülük; farklı kimliklere sahip bireylerin oluşturduğu toplumsal yapı olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlülük kavramı, Çiftçi ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada ise dil, din, ırk, cinsiyet, etnik köken ve kültürel çeşitliliğe saygı duyulması, bireylerin kültürel kimliklerini koruma hakkına ve diğerleriyle eşit haklara sahip olmaları ve adil bir muamele görmeleri gerekliliği biçiminde açıklanmıştır.

Çokkültürlülüğü, farklılıkların tanımlanması ve bu farklılıklara değer verilmesi olmak üzere iki boyutta ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. İlk boyut, belli bir toplumda yer alan çeşitli etnik ve kültürel grupların varlığının tanınmasıyla ilgilidir. İkinci boyut ise farklı etnik kökenlere sahip bireylerin bir arada yaşadığı yapının ötesine geçerek, bu bireyler arasındaki ilişkilerin nasıl düzenlendiğine odaklanır (Bağlı ve Özensel, 2005; Başbay ve Bektaş, 2009; Keskin, 2018). Konu hakkında yapılan kimi açıklamalarda, ulus-devlet yapısı nedeniyle çokkültürlülüğün yukarıda sözü edilen ikinci boyutunun genellikle ihmal edildiği ileri sürülmektedir. Bunun temel nedeni olarak da ulus-devlet inşasında baskın bir kültürün ön plana çıkarılması ve diğer kültürlerin geri planda bırakılması gösterilmektedir (Timur, 2001; Üstel, 2011).

Çokkültürlülüğün kavramsal temellerinin, dil, din ve etnik köken gibi toplumsal farklılıkların insani bir hak olarak kabul görmeye başladığı 1970’li yıllarda atıldığı söylenebilir. Bu dönem, özellikle Avrupa kıtasındaki birçok ülkenin ve Amerika’nın asimilasyon politikalarından geri adım atmaya başladıkları zamanlara karşılık gelmektedir (Kallen, 1996). Yine 1970’lerin başında Kanada ve Avustralya gibi göçmen alımı yapan ülkeler, yerli halkların ve göçmenlerin kültürel çeşitliliğini desteklemek amacıyla çokkültürlülük politikaları benimseyerek, bu anlayışa yönelmişlerdir. Resmî olarak ilk kez 1971 yılında, Kanada’da kullanılan çokkültürlülük terimi (Fleras ve Elliott, 1992; Guo, 2011), zaman içerisinde sosyal bilimler alanında temel bir kavram haline gelmiş, araştırmalarda sıkça kendisine yer bulmuştur.

Yirminci yüzyılın sonlarına gelindiğinde, bireylerin cinsiyet, etnik köken, dil ve kültür gibi farklılıklarının çokkültürlülük bağlamında toplumsal zenginlik olarak değerlendirilmesi anlayışı ön plana çıkmıştır (Grishaeva, 2012). Çokkültürlülük kavramı

günümüzde ise yaşamın pek çok alanını kapsayacak biçimde genişlemiş, günden güne daha fazla önem kazanan bir kavram haline gelmiştir (Akçaoğlu ve Arsal, 2022). Günümüzde çokkültürlülük odaklı teorik çalışmaların temel ilgisinin bir yönüyle, etnik, ulusal ve dini kimlikler temelinde tanımlanan azınlık gruplarının tanınması ve kapsanmasına odaklandığı; diğer yönüyle de kapsayıcılık, sosyal adalet ve eşit yurttaşlık ilkeleri çerçevesinde kapsamlı değerlendirmeler yapıldığı (Modood, 2019; Kymlicka, 2021; Vertovec, 2022) söylenebilir.

Hiç kuşku yok ki çokkültürlülük kavramının arka planında yer alan en önemli itici güç, insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğu bilinen göç kavramıdır (Castles ve Miller, 2008; Kaya, 2015). Konu tarihsel dönemlerin adlandırılması bağlamında ele alındığında bile, toprağı ekme ve hayvanları evcilleştirme becerisiyle yerleşik yaşama geçilen döneme dek, göç insan yaşamının yadsınamaz bir gerçeğidir. Yerleşik yaşama geçene kadar, insanoğlunun elindeki belki de tek seçenek olan avcılık ve toplayıcılığa dayalı yaşam, sürekli hareket etme ve yer değiştirmeye dayalı bir hayatta kalma savaşıdır.

Göç olgusu, göçe yola açan nedenler bağlamında tarihsel olarak ele alındığında ise ekonomik nedenlerin, afetlerin, istila ve savaşların, siyasi istikrarsızlıkların, kitlesel salgınların ve hastalıkların (Tsegay, 2023), ekonomik, sosyal ve toplumsal krizlerin göç olgusunu en iyi açıklayan faktörler oldukları dikkat çekmektedir (Hagen-Zanker, 2023). Bu faktörler dikkatle incelendiğinde, göçün, tarihin uzunca bir bölümünde, bir tercih ya da bir seçenekten daha çok, bir zorunluluk olarak ortaya çıktığı, bireyleri ve kitleleri etkisi altına aldığı söylenebilir.

Daha iyi yaşam arayışı, farklı kültürleri tanıma, kendini geliştirme, daha nitelikli ya da farklı kültürel ortamlarda eğitim alma gibi insani gerekçelere ve tercihe dayalı göçlerin, özellikle günümüzde çok daha belirgin hale geldiği ve yaygınlaştığı söylenebilir. Günümüzde, geçmişle kıyaslanamayacak ölçekte büyük ve kapsamlı, birçok coğrafyada farklı dil, din, etnik köken ve kültürel kimliklere sahip (Kumpikaitė-Valiūnienė, 2025) bireylerin bir arada yaşamasını kaçınılmaz kılan, çokkültürlü yeni bir toplumsal yapı anlayışı ortaya çıkmıştır (Dias ve diğerleri, 2025). Ülkeler arasındaki sınırların ortadan kalkması, üretim ve tüketim araçlarının değişime uğraması, vize kolaylığı, yaşam alışkanlıklarında köklü değişim, hızla değişen demografik özellikler, internet tabanlı uygulamaların farklı coğrafyalardaki insanları birbirine bağlaması gibi küresel ölçekte yaşanan dönüşümler bu durumun ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Organisation for

Economic Co-operation and Development [OECD], 2024). Özellikle vurgulamak gerekir ki; daha nitelikli ve uluslararası bir eğitim almak, diploma tanınırlığını artırmak ve bu yolla istihdam seçeneklerini artırmak, farklı kültürleri tanımak ve uluslararası deneyim kazanmak gibi amaçlarla yapılan ülkeler arası hareketlilik, diğer bir ifadeyle eğitim amaçlı göçler özellikle son dönemde, göç olgusu içinde en önemli başlıklardan birini oluşturmaktadır (Boulay, 2007; Brooks ve Waters, 2023).

Gerek göç edenlerin kültürel kimliklerini gittikleri yerlere taşımaları (Görgün, 2017), gerekse de gittikleri ülkenin kültürünü öğrenme, uyum gösterme ve kültürel farkındalık geliştirme gerekliliği (Castles ve diğerleri, 2006; Topcubaşı, 2016; Bartram ve diğerleri, 2017), gibi durumlar, çokkültürlülük, kültürlerarasılık gibi kavramların güçlenmesine zemin hazırlamış, eğitim kavramının da bu tür güncel gerçeklerle uyumlu olacak biçimde yeniden tanımlanmasına yol açmıştır.

Çokkültürlü eğitim ilk kez 1915 yılında, Horace Kallen önderliğinde yetişkin eğitimi çerçevesinde dile getirilen, daha sonra Alain Locke tarafından kapsamlı bir şekilde açıklanan bir kavramdır (Weinfeld, 2022). Bu kavram, 1960’larda Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkan Sivil Haklar Hareketi’nin bir ürünü olarak şekillenmiştir. Söz konusu dönemde, eğitimdeki ırksal eşitsizliklere karşı verilen mücadeleler, çokkültürlü eğitimin kuramsal altyapısının oluşmasına zemin hazırlamıştır (Cırık, 2008).

İlgili alanyazında çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden öğrencilerin aynı ortamlarda bir arada öğrenerek, bireysel, mesleki, akademik ve yaşamsal becerilerini geliştirmelerini amaçlayan kapsayıcı bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Çokkültürlü eğitim kavramı ile kültürel çeşitliliğin önemsenerek (Aydın, 2013), farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin eğitim sürecine tam anlamıyla dahil edilmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Banks, 2006). Bu anlayış, karşılıklı saygı, kabul, eşitlik ve sosyal adalet gibi temel ilkelere dayanan kültürel çoğulculuk düşüncesinin eğitim sistemine yansımaları olarak da görülmektedir. Çokkültürlü eğitimin, farklı etnik ve kültüre sahip bireylerin eşit ve adil eğitim ortamlarında öğrenmelerine odaklanmış bir kavram olduğu söylenebilir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1982).

Parekh’e (1996) göre çokkültürlü eğitim, çocukların farklı yaşam tarzlarını ve düşünce biçimlerini anlamalarına yardımcı olan; onları çok yönlü bakış açılarına açık hale getiren, önyargılardan uzak bir öğrenme ortamı sunar ve bu sayede farklı kültürleri tanıma ve keşfetme özgürlüğüne sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler. Güncel yaklaşımlar bu bakış

açısını genişleterek, çokkültürlü eğitimi, kapsayıcı eğitim, küresel vatandaşlık ve eleştirel pedagoji ile ilişkilendirmektedir (Nieto, 2017; [OECD], 2023; [UNESCO], 2021).

Gay (2018), çokkültürlü eğitimin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda kültürel farkındalığı ve karşılıklı saygıyı da desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Parekh (2000) ise eğitim sistemlerinin kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görmesi gerektiğini, bunun demokratik toplumların sürdürülebilirliği açısından temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Gorski (2016) de çokkültürlü eğitimin, öğrenciler arasında adalet, eşitlik ve sosyal sorumluluk duygularını geliştirmede önemli bir rol üstlendiği görüşündedir. Gorski (2009); çokkültürlü eğitimin dört temel özelliğinden söz etmektedir. Bunlar; öğretmenlerin farklı öğrenme stillerini destekleyecek yöntemler kullanması; konuların çeşitli kültürel bakış açılarını içerecek şekilde planlanması; öğrencilerin görüş ve deneyimlerini özgürce paylaşabilecekleri, kapsayıcı ve eleştirel bir öğrenme ortamının oluşturulması ve eğitim sürecine sosyal adalet ve demokratik değerler doğrultusunda aktif katılım sağlayacak sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır.

Farklı ülkelerde eğitim görme talebine ek olarak, günümüzde birçok ülke, eğitim sistemlerini çokkültürlülüğe açmış, özellikle de yükseköğretim düzeyinde, farklı ülkelerden öğrenci kabul etmektedir. Çokkültürlü eğitim; sadece öğretim materyallerinde değil, aynı zamanda okulun değerler sistemi, yönetim politikaları, program yapısı ve örgütsel düzenlemelerinde de köklü değişiklikler gerektiren bir dönüşüm hareketidir. Bu nedenle sürdürülebilirlik gerektiren uzun vadeli bir reform süreci olarak değerlendirilir (Gay, 1994; Sleeter ve Grant, 2017). Farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin bir arada ve uyum içinde yaşayabilecekleri bir hoşgörü, anlayış ve bilinç geliştirebilmeleri (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Kazu ve Yalçın, 2023) oldukça radikal kimi düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gerekçeden hareketle, dünyanın birçok ülkesinde uluslararası öğrencilere kapılarını açan üniversiteler, çokkültürlü eğitim ortamları oluşturmak bağlamında önemli düzenlemeler gerçekleştirmektedirler. Bu düzenlemeler, eğitim programlarından; öğretim yöntemlerine, okul kültüründen, öğretmen niteliklerine ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına kadar tüm eğitim sistemini kapsar niteliktedir. Uluslararası anlaşmalar, fonlamalar, akademik ortaklıklar, çok sayıda ülke tarafından tanınan diplomalar gibi uygulamalar eğitim ortamlarının çokkültürlü yapısını güçlendirmekte ve kültürlerarası eğitimin önemini günden güne artırmaktadır.

Çokkültürlü eğitim kavramı bu araştırmanın konusu temelinde ele alındığında, araştırma verilerinin toplandığı iki ülke olan Türkiye ve Fransa, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri yükseköğretim kurumlarında ağırlayan ülkeler arasında yer almaktadır (Duman, 2019; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MESR], 2024). Çokkültürlü bir toplum yapısına sahip Fransa'da çokkültürlülük teriminin 1990'lardan önce Fransızca sözlüklerde mevcut olmadığı görülmektedir (Akkari ve Radhouane, 2022). Güney Avrupa ve eski Fransız sömürgelerinden gelen yabancı öğrenci akınıyla birlikte, Fransız okullarının asimilasyoncu eğitim geleneğinin 1970'lerden itibaren zayıflamaya başlamaya başladığı görülmektedir. Jules Ferry'nin 1880'de ücretsiz, zorunlu ve laik eğitimi başlatmasıyla kültürlerarası eğitim ancak 1970'te Fransız okullarına entegre edilmiştir. Fakat, zorunlu eğitimin uygulanması, Fransız okul sistemi içinde önemli miktarda çokkültürlü öğrencinin varlığına yol açmıştır ve dolayısıyla Fransa'da kültürlerarasılığın ortaya çıkışı göçmen işçi çocuklarının kabulüyle açıkça ilişkilendirilmiştir. Bu hoş karşılama isteğinin temelinde ise çokkültürlü öğrencilerin varlığının, kültürel ve dilsel özellikleri nedeniyle eğitim sistemi açısından sorun teşkil etmesidir (Kerzil, 2002).

Türkiye, coğrafi ve jeopolitik konumu ve tarihsel geçmişi itibarıyla göç hareketlerinin her dönem yoğun olduğu bir ülkedir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Afrika ve Asya'dan gelen göçlerle Türkiye, transit ve göçmen kabul eden bir ülke hâline gelmiştir. 2011 sonrası Suriye'den gerçekleşen yoğun göç dalgası ile birlikte Türkiye'nin farklı milletlerden ve kültürlerden gruplara ev sahipliği yapma durumu belirginleşmiştir (Duman, 2019). 2024 yılı verilerine göre, geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı 3.559.041 olarak kaydedilmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2024).

Fransa'nın çokkültürlü yapısı da büyük ölçüde göç olgusu ile şekillenmiştir. Yirminci yüzyıl boyunca iş gücü ihtiyacı ve sömürgecilik mirası, farklı coğrafyalardan Fransa'ya göç hareketlerini tetiklemiştir. Günümüzde Fransız yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören yabancı öğrenciler toplam öğrenci nüfusunun %14'ünü oluşturmaktadır (Campus France, 2024). Tüm bu açıklamalar gerek Türkiye ve gerekse de Fransa'da çokkültürlü eğitim ortamlarının farklı özellikleri yönüyle araştırılmasını ve elde edilen bulgulara dayalı olarak sürecin nitelik yönüyle geliştirilmesinin önemli bir gereklilik olduğu anlamına gelmektedir.

1.1 Sorun

Farklı kültürlerden öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarında birlikte öğrenmelerini, bu yolla da birbirlerine ve farklı kültürlere ilişkin farkındalık, hoşgörü, anlayış ve saygı geliştirmelerini ve bu doğrultuda da birbirlerinin farklılıklarına saygı göstermelerini teşvik etmeyi amaçlayan eğitim, çokkültürlü eğitim olarak adlandırılmaktadır (Banks, 2015). Okulları, çoğulculuğu ve eşitliği destekleyen yollarla yeniden düzenlemek için oldukça kritik bir yaklaşım (Bohn ve Sleeter, 2000) olan çokkültürlü eğitim, cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik, ırksal veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın, akademik ortamlarda her öğrencinin eşit öğrenme fırsatına sahip olması gerektiği düşüncesini içermektedir (Banks ve Banks, 2010).

Çokkültürlü eğitim, farklı gruplar arasında hoşgörü, anlayış ve gücü paylaşmayı öğrenmekle ilgilidir ve okulları herkes için çalışacak şekilde yeniden düzenleyen bir iş birliği sürecidir. Çokkültürlü bir toplumsal yaşamda karşılaşılabilecek çatışma ve çözümleri önlemede, uyumu, bütünleşmeyi ve toplumsal barışı sağlamada etkili bir rol oynar (Gencer, 2019). Son olarak, farklılıkların eğitimde bir zenginlik olduğu inancından hareketle, çokkültürlü eğitim, bireylerin farklılıklara saygı duymalarını, kendilerine diğer kültürlerin bakış açısıyla bakabilmelerini sağlayacak bilgi ve birikimi edinmelerini, bu yolla da kendilerini daha iyi tanımalarını ve farklı kültürlere saygı duymayı öğrenmelerine katkı sağlar (Yüksel ve Ereş, 2018).

Çokkültürlü eğitimin amacı, çokkültürlü eğitim ortamlarından beklentiler ve çokkültürlü eğitim uygulamalarının taşıması gereken nitelikler gibi konularda yukarıda yapılan oldukça iyimser açıklamalara rağmen, halihazırdaki uygulamaların çokkültürlü eğitimin amaç ve ilkelerine ne ölçüde hizmet ettiği, çokkültürlü eğitim hedefleri ile ne ölçüde tutarlı olduğu gibi konularda çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin deneyimlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş çalışmaların nitelik ve nicelik yönüyle sınırlı olduğu söylenebilir (Williams, 2023, Babanoğlu ve Ağçam, 2023).

Öte yandan, konu hakkındaki alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların oldukça büyük bir bölümünün çokkültürlü eğitimin güçlü yönlerine ve önemine odaklandıkları; (Çifçi ve diğerleri, 2021; Köşker ve Özgen, 2018; Aslan, 2022; Erbaş, 2019; Bağceli ve diğerleri, 2016; Yılmaz, 2016; Alanay ve Aydın, 2016) buna karşın, çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler ile sorunların ise yeterince tartışılmadığı dikkat çekmektedir.

ABD, Kanada, Avustralya ve diğer bazı Avrupa ülkelerinde çokkültürlü eğitim hakkında çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen, konunun Türkiye’de ancak son on yılda araştırılmaya başlandığı görülmektedir (Akcaoğlu ve Arsal, 2022). Böyle olmakla birlikte, sadece Türkiye’de değil, dünyada da bu konuda yapılan çalışmaların hala yetersiz olduğu ve konuya ilişkin teorik yaklaşımların çok az bilindiği de ifade edilmektedir.

Çokkültürlü öğrencilerin öğrenim görmek amacıyla gittikleri ortamlarda kendi kültürlerini hangi ölçüde yansıtabildikleri, hangi ölçüde kabul, hoşgörü ve anlayışla karşılandıkları ve bulundukları eğitim ortamında kendilerine gösterilen tepkiler, öğrencilerin aidiyet, sosyal uyum ve kültürlerarası eğitim algıları açısından kritik öneme sahiptir (Owens ve Oye, 2024). Öğrenciler, eğitim ortamlarına yalnızca sahip oldukları akademik bilgi ve becerilerini değil; kimliklerini, değerlerini, inançlarını ve kültürel birikimlerini de taşırlar (Ladson-Billings, 2021). Bu durum, öğrencilerin eğitim ve diğer sosyal ortamlarda kendilerini ifade edebilme, kendi kültürel perspektiflerini paylaşabilme ve diğer öğrencilerle etkileşim kurabilme kapasitelerini doğrudan etkiler. Dolayısıyla, çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin deneyimleri, karşılaştıkları sosyal ve akademik tepkiler ile bu ortamlarda kendilerini ne ölçüde görünür ve değerli hissettikleri, cevaplanması gereken oldukça önemli bir konular başlığıdır.

Çokkültürlü eğitim ortamları ve uygulamalar konusu Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler yönüyle ele alındığında ise konunun tarihi ve jeopolitik konumu itibarıyla Doğu ve Batı kültürleri arasında önemli bir köprü rolü üstlenen ve önemli sayıda çokkültürlü öğrenci barındıran Türkiye için büyük önem taşıdığı kolaylıkla söylenebilir (Bakır, 2020).

Çokkültürlü eğitim konusu, günden güne iç içe geçmiş çokkültürlü bir evren halini alan dünya ölçeğinde ele alındığında ise geleceğin öğretmenlerini bu doğrultuda eğitmek, onların çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarını artırmak ve çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutumlar kazanmalarını sağlamak, geniş kitlelerin konu hakkındaki farkındalıklarının geliştirilmesi yönüyle büyük önem taşır (Chou, 2007). Akademik ve sosyal yaşamda kullanılacak birçok temel bilgi ve beceri ilkökul kademesinde edinildiğinden, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal uyumu sağlama, çatışmaları azaltma ve etkileşimi güçlendirme görevleri oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin kültürel farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık geliştirmeleri, öğrenciler arası etkileşimi artırarak sınıf içi uyumu güçlendirecektir (Yazıcı ve diğerleri, 2009;

Aydın, 2013; Polat ve Kılıç, 2013). Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar da nicelik ve nitelik yönüyle yetersizdir (Demir, 2012).

Çokkültürlü öğrencilerin bir arada bulunduğu programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının konu hakkındaki deneyim ve değerlendirmelerinin ortaya konulması, halihazırdaki uygulamaların okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü sınıf ortamlarına hazırlanmalarında ve çokkültürlü bir tutum ve anlayış geliştirme bağlamında ne ölçüde etkili olduğunun ortaya konulması yönüyle de önemlidir.

1.2 Amaç

Bu çalışma, Türkiye ve Fransa'daki üniversitelerde okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini, öğrenci görüşlerine dayalı olarak ve karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada yanıtı aranılan araştırma soruları şöyledir:

1. Türkiye'de ve Fransa'da okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri ve aidiyet duyguları kültürlerarası eğitim bağlamında nasıl şekillenmektedir?
2. Türkiye ve Fransa'daki çokkültürlü okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin algıları nedir?

1.3 Önem

Bu araştırma, Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Benzer konularda gerçekleştirilen çalışmaların önemli ölçüde çokkültürlü eğitimin güçlü yönlerine odaklandığı (Vinichenko ve Huszka, 2022; Khalfaoui ve diğerleri, 2021), öğrencilerin yaşadığı olumsuz deneyimler, karşılaştıkları sorunlar ve özellikle de kültürel kodların eğitim ortamlarına yansımaları konusunun ise yeterince incelenmediği dikkat çekmektedir.

Alanyazında çokkültürlü öğrencilerin aidiyet duygularına, öğrenme motivasyonuna ve karşılaştıkları olumsuz deneyimlere yönelik kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye'de çokkültürlü eğitim çalışmaları son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır ve

ulusal alanyazın incelendiğinde de yapılan çalışmalarda çoğunlukla çokkültürlü eğitimin olumlu yönlerine yer verildiği görülmektedir (Eskici, 2016; Eskici ve Çayak, 2018; Akçaoğlu ve Arsal, 2024; Debbağ ve Fidan, 2020; Babanoğlu ve Ağçam, 2023; Aslan, 2022; Aydın ve Tonbuloglu, 2014; Alanay ve Aydın, 2016).

Türkiye ve Fransa gibi farklı eğitim sistemlerine sahip ülkeler arasında karşılaştırmalı bir araştırma yapmak, çokkültürlü eğitim pratiğini daha iyi anlamak, öğretmen yetiştirme programlarını geliştirmek adına da önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda, Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin, öğretmen yetiştirme süreçlerinin çokkültürlü eğitim bağlamıyla hangi ölçüde uyum gösterdiğini anlamada ve eğitim politikalarını geliştirmede önem taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın bulgularının, öğretmen yetiştirme programlarında kültürlerarası eğitimin uygulanabilirliği, çokkültürlü eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve güçlendirilmesi açısından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim görmek üzere tercih edecekleri ülkelere ve üniversitelere karar vermelerinde, ülkeler ve üniversiteler arasındaki ikili anlaşmalar, kabul koşulları, ekonomiklik, gidilecek ülkenin sosyal, tarihi ve kültürel dokusu, beslenme, barınma ortamları, eğitimin niteliği gibi birçok faktör etkili rol oynamaktadır (Beine ve diğerleri, 2014; Brooks ve Waters, 2023). Gerekçesi her ne olursa olsun gerek bireylerin beklentilerinin karşılanması gerek bireysel ve ulusal ekonomik kaynakların etkili ve verimli kullanımı ve gerekse de bu kurumların uygulamalarının çokkültürlü eğitimin amaçlarına ne ölçüde hizmet ettiklerinin ortaya konulması birçok yönüyle önem taşıyan bir konudur.

Çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerini ortaya koymak ve bu yolla da mevcut durumu anlamak, alanyazına da önemli bir katkı sunacaktır. Bu çalışmanın bulguları, bu tür deneyimlerin öğrenim süreci üzerindeki etkilerini detaylandırarak yurt içinde ve yurt dışında eğitimcilerin ve politika yapımcıların daha adil ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Çokkültürlü öğrencilerin farklı ülkelerde öğrenim görme sürecinde karşılaştıkları gerçek ve zorlayıcı deneyimlerin ortaya konulması, eğitim ortamlarında göz ardı edilen ya da yeterince farkında olunmayan güçlüklerin somut öğrenci deneyimleriyle karşılaştırmalı ortaya konulmasını ve eğitim ortamlarının, eğitim programlarının, öğretme-öğrenme

süreçlerinin ve farklı kültürlere sahip öğrenciler arasındaki etkileşimin güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada ele alınan konunun, çokkültürlü eğitim uygulamalarının kapsayıcılık düzeyinin ve öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından merkezi bir öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir (Hollins, 2020). Öğrenci deneyimlerini ortaya koymak, azınlık gruplarından gelen öğrencilerin veya dezavantajlı kültürel geçmişlere sahip olanların akademik başarı, sosyal katılım ve kaynaklara erişim konularında karşılaştıkları sistemsel engelleri belirlemeyi mümkün kılar. Bu durum eğitimde eşitlik ve adaleti sağlama yönüyle oldukça önemlidir (Baysu ve diğerleri, 2025; Vang ve Nishina, 2022). Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ev sahibi kültürden akranlarıyla ve öğretim elemanlarıyla hangi ölçüde etkili iletişim kurabildikleri hakkında fikir verir (Altınay ve diğerleri, 2024; Panmei, 2025).

Son olarak, çokkültürlü eğitim uygulamaları ve kültürlerarası pedagojik deneyimler üzerine yapılacak karşılaştırmalı bir araştırmanın, araştırma verilerinin toplandığı iki ülke olan Türkiye ve Fransa'daki çokkültürlü eğitim uygulamaları arasında öğrencilere yansıyan farklılıkların ve yaşanan sorunların ortaya konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İstatistiklere göre 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de 198 farklı ülkeden gelen yaklaşık 350 bin uluslararası öğrenci (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024); Fransa'da ise 2023–2024 akademik yılı itibarıyla 430.466 yabancı öğrenci öğrenim görmektedir (Campus France, 2024) ulaşmıştır. Çokkültürlü öğrencilerin deneyimlerinin ortaya konulması ve yaşadıkları sorunların belirlenerek uygun yöntem ve araçlarla ortadan kaldırılması, eğitim uygulamalarının niteliğinin geliştirilmesinin yanı sıra kıt kaynakların etkili kullanımı ve ekonomiklik bağlamında da oldukça önem arz eden bir konudur.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'den Anadolu Üniversitesi ile Fransa'dan Université de Reims Champagne-Ardenne [URCA] bünyesinde okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler ile gerçekleştirilmiş olup, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilen veriler ve bu verilere dayalı olarak ulaşılan bulgular, Türkiye’de Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü bünyesindeki Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören ve Fransa’da [URCA] bünyesindeki Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation [INSPÉ] kapsamında Master 1 MEEF – Professeur des écoles programında öğrenim gören 11 çokkültürlü öğretmen adayının görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

1.5 Tanımlar

Çokkültürlü Eğitim:

Bu araştırmada çokkültürlü eğitim, eğitim ortamlarında farklı etnik kökenlerden gelen bireylerin kültürel kimliklerinin tanınması, değer görmesi ve eşit fırsatlar temelinde eğitim süreçlerine katılımını esas alan bir anlayış olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle etnik çoğulculuğa dayalı adalet, eşitlik ve temsil ilkelerini önceleyerek, eğitimde ayrımcılığı azaltmayı ve öğretmenlerin kültürel farkındalık geliştirmelerini amaçlamaktadır (Banks, 2015; Gay, 2010; Grant ve Sleeter, 2007). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, öğretmen adaylarının farklı etnik geçmişlere sahip öğrencilerle etkili ve duyarlı biçimde çalışabilme yeterliliklerini geliştirmeyi hedefler.

Karşılaştırmalı Eğitim:

Farklı ülkelerdeki veya farklı eğitim sistemlerindeki uygulamaları karşılaştırarak eğitimle ilgili süreçleri, yapıları, politikaları ve sonuçları analiz etmeyi amaçlayan bilimsel bir disiplindir. Bu yaklaşım, belirli bir bağlamda eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya, evrensel eğilimleri tespit etmeye ve yerel iyileştirme önerileri geliştirmeye katkı sağlar (Bray ve diğerleri, 2014).

Kültürlerarası Eğitim:

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun farklı kültürlerle etkileşim içinde olmasını sağlayan; karşılıklı anlayışı, empatiyi ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımıdır. Bu eğitim türü, bireylerin kendi kültürel kimliklerini korurken diğer kültürleri de tanımalarını ve saygı duymalarını teşvik eder (Deardorff, 2006; [UNESCO], 2006).

Okul Öğretmeni:

Bu araştırmada “okul öğretmeni” ifadesiyle, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çocuklarla çalışan öğretmenler kastedilmektedir. Türkiye’de bu öğretmenler, lisans düzeyindeki okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programları aracılığıyla yetiştirilmektedir. Fransa’da ise “Professeur des écoles” unvanıyla görev yapan okul öğretmenleri, yüksek lisans düzeyindeki MEEF Master 1 programını tamamlamakla yükümlüdür. Bu bağlamda çalışmada, Türkiye’de Anadolu Üniversitesi; Fransa’da ise Université de Reims Champagne-Ardenne [URCA] bünyesindeki INSPÉ programları temel alınmıştır. Terimin içeriği, iki ülkedeki öğretmen yetiştirme yapılarının farklılığı nedeniyle doğrudan birebir örtüşmemektedir.

Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation [INSPÉ]:

Fransa’da öğretmen yetiştirme ve eğitim alanlarında eğitim veren yükseköğretim kurumlarıdır. INSPÉ’ler, öğretmen adaylarına pedagojik formasyon, disiplin bilgisi ve öğretim yöntemleri sunarak, okul öncesinden ilkokula ve ortaöğretime kadar çeşitli düzeylerde öğretmen yetiştirmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine hazırlık, sürekli mesleki gelişim ve eğitim araştırmaları gibi görevleri de üstlenmektedirler (Ministère de l’Éducation Nationale [MEN], 2024).

Türkçe Öğretim Merkezi [TÖMER]:

Türkiye’de üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sunan resmi bir merkezdir. Yabancı öğrencilere ve göçmenlere Türkçe kursları, sınav hazırlıkları ve dil yeterlilik belgeleri sağlamaktadır. Bu araştırmada, TÖMER öğrencilerinin dil öğrenme deneyimlerini açıklamak amacıyla kullanılmıştır (Ankara Üniversitesi [TÖMER], 2024).

Türkiye Yurt Dışından Öğrenci Kabul Sınavı [TR-YÖS]:

Türkiye’deki üniversitelere yabancı uyruklu öğrencilerin kabulünü düzenleyen merkezi bir sınavdır. TR-YÖS, adayların Türkçe, Matematik ve Geometri gibi temel akademik yeterliliklerini ölçmeyi amaçlamakta ve yurt dışından başvuran öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim programlarına erişimini sağlamaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2024).

2 ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan çokkültürlü eğitime ilişkin alanyazın kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Öncelikle, Türkiye’de ve dünya genelinde çokkültürlü eğitim alanında yürütülen çalışmalar incelenerek alanın gelişimi, temel eğilimleri ve araştırma odakları ortaya konulmuştur. Ardından, çokkültürlü eğitime yönelik destekleyici ve eleştirel görüşler değerlendirilmiş; farklı araştırmacıların yaklaşım, katkı ve eleştirileri doğrultusunda alan yazındaki temel tartışma eksenleri açıklanmıştır. Bu doğrultuda, mevcut çalışmaların bütüncül bir görünümü sunarak araştırmanın kuramsal dayacağına ve yorumlayıcı çerçevesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2.1 Türkiye’de ve Dünya’da Çokkültürlü Eğitim Konusunda Gerçekleştirilen Çalışmalar

Ulusal Tez Merkezi, Web of Science, Scopus, Education Resources Information Center [ERIC], Dergipark ve ResearchGate gibi ulusal ve uluslararası veri tabanlarının incelenmesi sonucunda, Türkiye’de çokkültürlü eğitim üzerine çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yürütüldüğü, uygulamaya dayalı araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Adıgüzel ve Yetiş, 2022; Eskici, 2016; Yıldırım, 2019).

Günay ve Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen ilk içerik analizi çalışması, Türkiye'deki eğitim araştırmacılarının çokkültürlü eğitimi nasıl anlamlandırdığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu araştırmacılar, alanyazındaki çokkültürlü eğitimle ilgili yayınları detaylı bir şekilde incelemişlerdir. İnceleme sonuçlarına göre, Türkiye'de bu alandaki çalışmaların yaklaşık son on yıla dayandığı ve özellikle 2009 yılından itibaren belirgin bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı, veri toplama aracı olarak en sık tutum ölçeklerinin kullanıldığı ve araştırmaların örneklemelerinin ağırlıklı olarak öğrenciler ve akademisyenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Tutum ölçeklerinden sonra en sık tercih edilen veri toplama yönteminin ise görüşmelere dayalı nitel araçlar olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, nitel araştırma yaklaşımlarının ve derinlemesine saha çalışmalarının sınırlı olması, çokkültürlü eğitimin uygulamadaki yansımalarının ile öğretmen adaylarının deneyimlerinin yeterince araştırılmadığını ortaya koymaktadır.

Öztürk ve Receptoğlu (2023), Yükseköğretim Kurulu [YÖK] Ulusal Tez Veri Tabanı'nda yer alan ve erişime açık yüksek lisans ve doktora tezlerini "çok kültürlü eğitim" anahtar

kelimesiyle incelemiştir. 2009-2022 yıllarını kapsayan bu araştırma, Türkiye'deki çokkültürlü eğitim alanındaki akademik çalışmaları mercek altına almıştır. Araştırmancın bulgularına göre, bu alandaki lisansüstü çalışmaların çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak ise genel olarak öğretmenler tercih edilmiştir. Ele alınan tezlerin çoğunlukla 2019 senesinde hazırlandığı, ağırlıklı olarak eğitim programları ve öğretimi alanına odaklandığı ve genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek lisans ve doktora tezlerinde en sık çalışılan konunun "çokkültürlü eğitime yönelik tutum" olduğu gözlemlenmiştir.

Çokkültürlü eğitim alanında ölçek geliştirme çalışmalarına da yer verildiği görölmektedir. Acar-Çiftçi (2016) ve Güven ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmalar, bireylerin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlarını ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeklerin, farklı örneklemeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasının önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Aliyev (2015) de, araştırmasında farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin eğitim ortamlarındaki ilk etkileşim algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki bu çalışma, Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin eğitim ortamındaki ilk etkileşimlerine dair algılamalarını ele almıştır. Araştırma grubunu, Kafkasya ve Avrupa'dan gelen, Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören 192 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla öğrencilere bir "Kişisel Bilgi Formu" ve Ling Chen tarafından geliştirilen "Kültürlerarası Etkileşim Algısı Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kültürlerarası etkileşim algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t-testi, grupları karşılaştırmak ve farkları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (Analysis of Variance [ANOVA]) ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Aliyev, yapmış olduğu çalışmada kültürlerarası etkileşim algısının ve bunun alt boyutları olan etkileşimde yaşanan güçlüklerin ve etkileşimde sağlanan uyumun çeşitli demografik ve durumsal değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Bu değişkenler arasında cinsiyet, medeni durum, yaş, Türkiye'deki ikamet süresi, geldiği ülke, ülkesinde ikamet ettiği yerleşim birimi, öğrenim gördüğü alan, Türkiye'de nerede oturduğu ve Türkiye'de kiminle yaşadıkları yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, 21-22 yaş aralığındaki öğrencilerin etkileşimde

yaşadıkları güçlüğü azaldığı ve Kafkasya'dan gelen öğrencilerin genel olarak eğitim ortamında farklı ülkelere kıyasla daha olumlu etkileşim deneyimleri yaşadığı tespit edilmiştir.

Yıldız ve Karagöl (2022) çalışmasında Ankara'da ikamet eden yerleşik halkın, Suriyeli kültürel kimliğine mensup kişiler ile olan ilişkilerinin, Suriyeli kültürel kimliğine sahip bireylerle olan ilişkisinin, Suriyeliler tarafından sosyal uyum perspektifinden nasıl algılandığı sorusunu cevaplamaya çalışmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma türünde bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu saha çalışması, çokkültürlülüğün etkileri bağlamında, kimlik farklılıklarının Ankara halkına uyum üzerindeki yansımalarını Suriyeli göçü üzerinden, özellikle de Ankara'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde lisansüstü düzeyde öğrenim gören 14 Suriyeli öğrenciyle yapılan mülakatlar aracılığıyla incelemiştir. Yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular, Ankara halkında Suriyelilere yönelik bir önyargı durumunun bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu önyargının yalnızca Suriyelilere özgü olmaktan çıkıp genele yayıldığı saptanmıştır. Araştırma, söz konusu sorunlara çözümün doğru iletişimle mümkün olabileceğini de ortaya koymuştur. (Yıldız ve Karagöl, 2022).

Alanyazın incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin Türkiye'ye kıyasla yurtdışında daha köklü bir akademik geçmişe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yurtdışında yapılan çok sayıda araştırma (Banks, 1993; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; Gay, 2010; Howard, 2003; Ladson-Billings, 1995; Nieto, 1999; Villegas ve Lucas, 2002), çokkültürlü öğretmen yetiştirme süreçleri, çokkültürlülüğün okul ortamlarına yansımaları ve öğretim programlarına entegrasyonu gibi konuları çeşitli yönleriyle incelemiştir.

Arasaratnam-Smith ve Deardorff (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Avustralya'daki yükseköğretim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin çokkültürlülük kavramına ilişkin algı ve tutumlarını incelemektedir. Araştırma, katılımcıların Avustralya kimliği, çokkültürlülüğe yönelik genel tutumları, eğitimcilerin çokkültürlülükteki rolleri ve çokkültürlü bir Avustralya'nın geleceğine dair görüşleri üzerine odaklanmaktadır. Bulgular, eğitimcilerin genel olarak çokkültürlülüğü olumlu bir değer olarak gördüklerini ve bu yaklaşımın eğitim programlarına erken yaşlardan itibaren entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, araştırma, Avustralya'daki artan kültürel çeşitliliğe rağmen, çokkültürlülük ideolojisi ile uygulamalar arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, çokkültürlülüğün teorik kabulü ile pratikteki

uygulamalar arasındaki uçuruma işaret etmektedir. Çalışma, eğitimcilerin çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve bu alandaki uygulamaların iyileştirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır.

James A. Banks'in "Educating Citizens in a Multicultural Society" adlı çalışması, çokkültürlü eğitim anlayışının tarihsel gelişimini ve günümüzdeki uygulamalarını kapsamlı şekilde ele almaktadır. Banks, çokkültürlü eğitimi dört temel yaklaşımla sınıflandırmaktadır: katkı yaklaşımı, entegrasyon yaklaşımı, dönüşümsel yaklaşım ve sosyal eylem yaklaşımı. Katkı yaklaşımı, azınlık kültürlerini müfredata yüzeysel olarak dahil etmekte; entegrasyon yaklaşımı ise farklı kültürel perspektifleri daha belirgin şekilde eğitim programıyla bütünleştirmektedir. Dönüşümsel yaklaşım, eğitim programında köklü değişiklikler yaparak öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını ve sosyal eşitsizlikleri eleştirel biçimde değerlendirmelerini sağlamaktadır. En ileri model olan sosyal eylem yaklaşımı ise öğrencilerin öğrendiklerini sosyal adalet için aktif bir şekilde kullanmalarını hedeflemektedir. Banks (2007), çokkültürlü eğitimin demokratik vatandaşlık, toplumsal katılım ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. Ancak uygulamada, eğitimcilerin yeterli donanımına sahip olmaması, politik direnç ve kaynak eksikliği gibi zorluklarla karşılaşıldığını belirtmektedir. Banks, öğretmenlerin kültürel farkındalık geliştirmesi ve kapsayıcı pedagojiler benimsemesinin gerekliliğini savunmakta; eğitim programının yalnızca bilgi aktarmaktan öte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve toplumsal duyarlılıklarını artıracak şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, başarılı çokkültürlü eğitim için okulların aileler ve yerel topluluklarla iş birliği içinde olması gerektiğini, böylece öğrencilerin farklı kültürel kimliklerinin değerli hissettirilmesi ve toplumsal bütünleşmenin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Banks, 2007).

Bu bölümde sunulan araştırmalar incelendiğinde, çokkültürlü eğitim alanındaki alanyazının köklü bir geçmişe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye özelinde ise çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmaların ilk olarak 2000'li yılların başında başladığı ve özellikle 2013 sonrası dönemde belirgin bir artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Konu başlıkları açısından bakıldığında, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmenlerin, öğrencilerin, öğretmen adaylarının, eğitim yöneticilerinin ve öğretmen eğitimcilerinin algılarını, tutumlarını, inançlarını ve görüşlerini belirlemeye odaklandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, Türkiye'deki

öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu değerlendirilmektedir. Kısıtlı sayıda çalışmanın ise çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini ele aldığı görülmüştür. Bu konuyu ele alan çalışmaların ise temel olarak ilköğretim kademesinde öğrenim gören çokkültürlü öğrencilere odaklandığı, yüksek öğretim kademesindeki öğrencileri incelemeye yönelik yapılan çalışmalarda ise görece azlık dikkat çekmiştir. Çokkültürlülük kapsamında ulaşılan çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini incelemeye yönelik bir akımın hâkim olduğu görülmektedir.

Konu kültürlerarası eğitim yönüyle ele alındığında ise durum şöyledir. Kültürel çeşitlilikle ilgili alanyazında sıkça kullanılan çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları arasındaki ayrımın yapılması önemlidir. Her ne kadar bu terimler benzer görünse de genel bir kabul olarak eş anlamlı değildir ve farklı teorik temellere dayanmaktadır. Çokkültürlülük, belirli bir bağlamda kültürel çoğulluğu ve farklı kültürlerin bir arada bulunmasını ifade ederken, kültürlerarasılık, farklı kültürler veya kültürel perspektifler arasındaki etkileşim ve karşılıklı öğrenme ve diyalog süreçlerini vurgular (Meer ve diğerleri, 2016; Cantle, 2022). Örneğin, Halualani (2010) çokkültürlü bir üniversitede öğrenciler arası kültürlerarası etkileşimleri incelerken, Ippolito (2007) kültürlerarası eğitimi, çokkültürlü üniversitelerde bireylerin sosyal ortamda nasıl hareket ettiklerini anlamaya yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akınlar ve Doğan, 2018).

Gilles ve Bouzar (2011), Fransa'daki eğitim sisteminde kültürel çeşitlilik konusunu ele aldıkları çalışmalarında, çokkültürlü yapıya sahip toplumlarda eğitim kurumlarının karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara yönelik pedagojik yaklaşımları kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Yazarlar, farklı etnik, dini ve kültürel kökenlere sahip öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara erişimini sağlamak için geliştirilen stratejileri ve uygulamaları tartışarak, kültürlerarası eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin önyargılarla mücadele etmesi ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, çalışma eğitim politikaları ve öğretim uygulamaları açısından çokkültürlülüğün eğitimdeki yansımalarını ve gerekliliklerini ortaya koymaktadır (Akınlar ve Doğan, 2018)

Dufour ve Auger (2022), yükseköğretimde kültürlerarası bir yaklaşımın analizini gerçekleştirdikleri çalışmalarında, özellikle dil açısından homojen ortamlarda var olan eğitim programlarında kültürlerarası etkileşimin nasıl tasarlandığı ve

kavramsallaştırıldığı üzerinde durmaktadırlar. Çalışmada, öğrencilerin sadece dilsel değil, aynı zamanda varoluşsal deneyimlerini de dikkate alan yeni bir pedagojik yaklaşım önerilmektedir. Bu varoluşsal yaklaşım, öğrencilerin kimlik, aidiyet ve öznellik gibi temel unsurlarını merkeze alarak, kültürlerarası etkileşimin derinleştirilmesini ve bireysel deneyimlerin eğitim sürecine entegrasyonunu amaçlamaktadır. Araştırma, dilsel homojenlik içinde bile çok katmanlı kültürel deneyimlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamakta ve eğitimde daha kapsayıcı, birey odaklı yöntemlerin geliştirilmesine çağrı yapmaktadır.

Kültürlerarası eğitim kavramıyla son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, kültürlerarası eğitimin küreselleşme, dijitalleşme ve göç süreçleriyle birlikte daha dinamik bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır. Deardorff (2020) çalışmasında, kültürlerarası yeterlik gelişiminin dijital öğrenme ortamlarında da mümkün olduğunu belirterek, öğrencilerin çevrim içi etkileşimlerde empati ve açık fikirlilik gibi becerilerini geliştirmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Jackson (2021), yükseköğretimde kültürlerarası öğrenmenin sadece sınıf içi iletişimle sınırlı kalmaması gerektiğini; ders tasarımlarından ölçme-değerlendirmeye kadar tüm süreçlerde kültürlerarası duyarlılığın yer almasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Kaya (2021), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelediği çalışmasında, kültürlerarası eğitim uygulamalarının öğrencilerin farklılıklara saygı, empati ve iletişim becerilerini geliştirdiğini bulgulamıştır. Benzer şekilde, Demir ve Acar (2023), öğretmen eğitimi programlarında kültürlerarası yaklaşımların sınıf içi uygulamalara yansıtılmasının, öğretmen adaylarının kültürel farkındalık düzeyini artırdığını belirtmiştir.

Ayrıca, Barrett (2022) ve Byram (2023) gibi araştırmacılar, Avrupa Konseyi’nin “Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” çerçevesi doğrultusunda, kültürlerarası eğitimin sadece bireysel yeterlik değil, aynı zamanda demokratik katılımın da temel unsuru olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, kültürlerarası iletişimi bir değer olarak merkeze almakta ve eğitimi toplumsal bütünleşmenin ana aracı olarak görmektedir.

Bu bağlamda, güncel alanyazın kültürlerarası eğitimi yalnızca kültürel farkların tolere edilmesi olarak değil, farklılıklar arasında anlamlı köprüler kurmayı, eleştirel

farkındalığı ve karşılıklı öğrenmeyi destekleyen dönüştürücü bir süreç olarak ele almaktadır (Deardorff, 2020; Kaya, 2021; Byram, 2023; Barrett, 2022).

2.2 Çokkültürlü Eğitime İlişkin Destekleyici ve Eleştirel Görüşler

Türkiye’de yapılan kimi araştırmalarda çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin önyargılarını azaltmada, empati ve hoşgörü düzeylerini artırmada etkili olduğu belirtilmiştir (Çoban ve diğerleri, 2010; Başarır ve diğerleri, 2014; Polat ve Kılıç, 2017; Arıkan ve Demir, 2020). Bu çalışmalar, çokkültürlü eğitimin yalnızca farklılıkların kabulüyle sınırlı kalmayıp, toplumsal birlik, kültürlerarası anlayış ve kapsayıcı bir eğitim kültürünün gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim farkındalıklarının artırılmasının, sınıf içi uygulamalarda daha adil, eşitlikçi ve duyarlı pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz ve Anıl, 2010; Kaya ve Aydın, 2021).

Avrupa’da yapılan araştırmalar da benzer biçimde çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin demokratik değerler, sosyal adalet ve aktif yurttaşlık becerileri kazanmalarına katkı sağladığını (Khalfaoui ve diğerleri, 2021; Bancel, 2019; Rondeau, 2022) ortaya koymuştur. Özellikle Fransa’da yürütülen çalışmalarda, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin birlikte öğrenme süreçlerinin toplumsal uyum ve kültürlerarası diyalog açısından önemli fırsatlar sunduğu vurgulanmaktadır (Lorcerie, 2003; Abdallah-Pretceille, 2006; Gorski, 2016). Banks ve Clegg (2018) ise çokkültürlü eğitimin yalnızca azınlık öğrencilerin değil, çoğunluk grubundaki öğrencilerin de kültürlerarası duyarlılıklarını artırarak toplumsal bütünleşmeyi güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmalar, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak açısından çokkültürlü eğitimin vazgeçilmez bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının kültürel farkındalığı artırarak kapsayıcı bir okul iklimi yarattığını vurgulanmaktadır.

Bu doğrultuda, çokkültürlü eğitimin bireysel ve toplumsal düzeyde kapsayıcı bir öğrenme ortamı yarattığı; farklı kimliklerin bir arada var olmasına olanak tanırken ortak bir aidiyet duygusunu da desteklediği söylenebilir.

Çokkültürlü eğitimin olumlu yönlerini ve gerekliliğini vurgulayan çalışmalara ek olarak, konu hakkında çeşitli önyargılar ve eleştiriler de dile getirilmektedir. Söz konusu eleştiriler esas olarak, kavramsal belirsizlikler, uygulama güçlükleri, politik yansımalar ve çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilginin olmamasından meydana gelmektedir.

Ayrıca, çokkültürlü eğitimin farklı toplumsal gruplar arasındaki ayrımı derinleştiren ve ulus-devletin birliğini ve toprak bütünlüğünü zedeleyen kötü niyetli niyetler barındırdığı endişeleriyle ilgili bazı eleştirel yaklaşımlar da dile getirilmektedir. Bennett'e (1995) göre, kültürel farklılıkların aşırı şekilde öne çıkarılması, bu kültürel farklılıklara yönelik olumsuz tepkilere yol açabilir ve öğrenciler, kültürel deneyimleri nedeniyle ötekileştirilme veya dışlanma yaşayabilirler. Örneğin, çokkültürlü eğitim, kimi zaman Afrika kökenliler, Latinler, Uzak Doğulu Asyalılar, Doğu Asyalılar ve kadınlar gibi diğer azınlık gruplarını yatıştırmak amacıyla halihazırda eğitim programlarına eklenen bir bileşen olarak ele alınabilir (Glassman ve diğerleri, 2004). Çokkültürlü eğitim, kimi zaman sembolik temsiller yoluyla eğitim programlarına dahil etme biçiminde yüzeysel olarak uygulanabilmektedir (Glassman ve diğerleri, 2004). Bu durum, eğitimdeki yapısal eşitsizliklerin derinlemesine ele alınmasını engellemektedir.

Araştırmacılar, çokkültürlü eğitime tamamen karşı bir tutum sergilemeseler de bu yaklaşımın bazı zayıf yönlerine dikkat çekmişlerdir (Coddington ve Bergen, 2004). Bu eleştiriler arasında en yaygın olanı, çokkültürlü eğitimin literatürde üzerinde fikir birliği sağlanmış açık bir tanımının bulunmamasıdır. Söz konusu kavrama en çok atıf yapılan tanım ise alanın öncülerinden Banks'ın (2008), çokkültürlü eğitimi bir kavram, reform hareketi ve süreç olarak ifade etmesidir. Ancak bu tanımın oldukça kapsayıcı ve soyut olması, uygulayıcıların bunu farklı şekillerde yorumlamasına neden olmakta ve bu da uygulamada çeşitli sorunlara yol açabilmektedir.

Bununla birlikte, çokkültürlülüğün aşırı biçimde öne çıkarılması, etnik farklılıklara yönelik gereğinden fazla duyarlılığa neden olabilir. Bu durum, bireylerin sahip oldukları çoklu kimliklerden yalnızca etnik ya da ırksal olanların ön plana çıkarılmasına ve dolayısıyla bireyin baskın kültürden uzaklaşmasına ve toplumsal bütünlük ve ulusal birlik açısından tehdit oluşturmaya yol açabilmektedir (Kymlicka, 2015; Modood, 2018; Vertovec, 2019). Bu durum, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin gereksinimlerine duyarlı pedagojik yaklaşımlar geliştirmekte zorlanmalarına yol açmaktadır. Öğretmenlerin bu çeşitlilik ortamında kapsayıcı pedagojiler geliştirmekte zorlandıklarını, çoğu zaman da çokkültürlülüğü “kutlama kültürü” düzeyinde bıraktıklarını göstermektedir (Banks, 2020; Parekh, 2022). Ayrıca, çokkültürlü eğitimin yalnızca azınlık gruplarına odaklanarak çoğunluk kültürünün dönüşümünü göz ardı ettiği yönünde de eleştiriler bulunmaktadır (May, 2019; Sleeter, 2021).

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın felsefi dayanağı, araştırma modeli, katılımcılar, araştırma ortamı, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile etik ilkelere uygunluk gibi konular sırasıyla ele alınarak açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Felsefi Dayanağı

Araştırma paradigması, araştırmacının gerçekleştireceği süreç için benimsediği yaklaşımın temelini oluşturur ve alınacak kararlara yol gösterir (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Bu nedenle de bilimsel araştırmalarda bir paradigma belirlenmesi, araştırmanın amacına ulaşması noktasında büyük önem taşır. Bir araştırmayı paradigmatik bir çerçevede konumlandırmak, araştırmacıyı daha geniş epistemolojik ve felsefi sonuçları üzerinde düşünmeye yönlendirdiği için de önemlidir (Perren ve Ram, 2004).

Bu araştırmada, yapılandırmacı/yorumlayıcı bir paradigmatik yönelim benimsenmiştir. Yorumlayıcı paradigma, gerçeği dışsal ve nesnel bir olgu olarak değil, bireylerin deneyimleri ve sosyal etkileşimleri aracılığıyla şekillenen öznel bir yorumlama olarak ele alır (Ravitch ve Carl, 2021). Yorumlayıcı paradigmanın temel varsayımlarından birisi, bilginin araştırmacı ve katılımcılar arasında, onların deneyimleri doğrultusunda birlikte inşa edildiği anlayışına dayanmasıdır. Sorgulama, veri toplama ve raporlaştırma süreçleri, araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşimin doğal bir ürünü olarak değerlendirilir (Creswell ve Poth, 2018; Tracy, 2020).

Bu araştırmada, yorumlayıcı paradigmanın tercih edilmesinin en temel nedeni, bu tür bir yaklaşımın bu araştırmanın temel amacı olan Türkiye’de ve Fransa’da sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini kendi öznellikleri içinde anlamlandırma çabasıyla örtüşmesidir.

Çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi hedefleyen bu araştırma, doğal sorgulama yaklaşımını benimsemektedir. Doğal sorgulama, araştırmacının doğal ortamda, katılımcıların deneyimlerini kendi bağlamları içinde keşfettiği bir süreçtir (Beuvin ve Vries, 2015).

3.2 Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel, çoklu durum çalışması türünde desenlenmiştir. Nitel araştırmalar bireylerin dünyayı, olay ve olguları ya da belirli bir durumu kendi bakış açılarıyla algılayıp, yorumladığı ve deneyimlediği düşüncesinden hareketle, her bireyin gerçeklik deneyiminin farklı olabileceği düşüncesinden hareket eder (Nowell ve diğerleri, 2017; Ravitch ve Carl, 2021). Nitel araştırmalarda temel felsefi varsayım, gerçekliğin bireyler tarafından, onların sosyal dünyalarıyla kurdukları etkileşimler aracılığıyla inşa edildiğidir (Creswell ve Poth, 2018).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemleriyle belirli bir problemin çözümünü amaçlayan, öznel ve anlam merkezli bir süreçtir (Tracy, 2020). Bu yaklaşım, daha önce fark edilmeyen ya da yüzeysel biçimde ele alınan sorunların ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesine ve sosyal olguların, katılımcıların deneyimleri bağlamında gerçekçi bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır. Etnografi, fenomenoloji, durum çalışmaları, kuram oluşturma ve eylem araştırması gibi çeşitli desenleri içeren nitel araştırmalar, insana dair olgu ve olayların kendi bağlamından koparılmadan derinlemesine ele alınmasına imkân sağlar (Merriam ve Tisdell, 2016; Ravitch ve Carl, 2021). Nitel araştırmalarda araştırmacılar, olguları doğal ortamında çalışırlar ve böylece de olguları kendi gerçekliği içinde anlayarak insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediklerini yorumlarlar (Denzin ve Lincoln, 2005).

Bu çalışmada da Türkiye ve Fransa'da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin algılarının, araştırmacı ile araştırmanın temel bilgi kaynakları olan öğrenciler arasında karşılıklı bir etkileşim yoluyla ortaya çıkarılabileceği varsayılmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, bağlamı dikkate alarak bireysel öznelliğe ve katılımcı deneyimlerine öncelik verir; anlamın çok katmanlı doğasının ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Given, 2008; Ravitch ve Carl, 2021).

Yukarıda, bu araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseninde yürütüldüğü ifade edilmişti. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman dilimi içinde sınırlanmış bir veya daha fazla durumu ayrıntılı bir şekilde incelediği, durumların ve duruma özgü temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bir durum çalışması türü olarak çoklu durum çalışması ise araştırmacıya birden fazla durumun incelenerek, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma,

böylece daha geniş bir bakış açısıyla analitik genellemeler (istatistiksel değil) yapabilme imkânı sunar.

Bu araştırmada çoklu durum çalışması türü bir desen seçilmesi iki temel gerekçeye dayanmaktadır. Bunlardan ilki; bu çalışmanın, konusu gereği bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olmasıdır. Hatırlanacağı gibi bu araştırma, Türkiye'den Anadolu Üniversitesi ve Fransa'dan Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerinin ayrı ayrı birer durum olarak ele alınarak, karşılaştırmalı bir yaklaşımla derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Bu karşılaştırmalı incelemeye dayalı olarak, araştırmada iki ülkedeki öğretmen yetiştirme süreçlerinin güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerinin çokkültürlülük temelinde ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak ortaya konulması hedeflenmektedir.

Araştırmada çoklu durum çalışması türü bir desen seçilmesinin ikinci nedeni; bu tür bir desenin çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerini ve bu deneyimlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak anlamaya ve açıklamaya imkân vermesidir. Diğer bir anlatımla, çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin inançlarının, değerlerinin ve karşılaştıkları sorunların derinlemesine anlaşılmasını mümkün kılabilen olması da bu araştırmada çoklu durum çalışması deseninin seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın temel felsefi varsayımından, veri analizi yöntemine kadar uzanan süreci okuyucunun bir bütün olarak daha kolay kavramasını sağlamak amacıyla, araştırmanın genel çerçevesi Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Araştırmanın Genel Çerçevesi

BENİMSENEN YAKLAŞIM	
Epistemoloji	Yapılandırmacı
Teorik Paradigma	Yapılandırmacı / Yorumlayıcı Paradigma
Metodoloji	Nitel Araştırma / Doğal Sorgulama
Araştırma Deseni	Karşılaştırmalı Çoklu Durum Çalışması

[Tablo 3.1 (Devam) *Araştırmanın Genel Çerçevesi*]

Veri Toplama Yöntemi	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler
Veri Analizi Yöntemi	Tematik Analiz

3.3 Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının konu hakkındaki gerçekleri en iyi temsil eden, özel bilgilere veya deneyimlere sahip kişilerin bilinçli olarak seçilebilmesine olanak tanır (Cohen ve diğerleri, 2000). Bu örnekleme yöntemi, nitel araştırmaların genellemelere ulaşmak yerine derinlemesine anlama hedefine ulaşılmasında kritik bir rol oynar. Ölçüt örnekleme ise belirli niteliklere sahip bireylerin veya durumların çalışmaya dâhil edilmesini sağlayan ve bilgi açısından zengin durumları seçmeye olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2005).

Katılımcıların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen ölçüt örnekleme sürecinde göz önünde bulundurulmuş temel ölçütler:

- Çokkültürlü öğrenciler olmaları,
- Türkçe, Fransızca ya da İngilizce dillerinden en az birinde yetkin olmaları,
- Sınıf öğretmenliği ya da okul öncesi öğretmenliği programlarında lisans (Türkiye’deki öğrenciler için) ya da yüksek lisans öğrenimi (Fransa’daki öğrenciler için) görüyor olmaları,
- Öğrenci değişim programları aracılığıyla üniversite öğrenimi görmek amacıyla bu iki ülkeden birisine gelmiş olmalarıdır.

Fransa’da sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği alanlarındaki mesleki formasyonun yüksek lisans düzeyinde verilmesi nedeniyle, bu ülkeden seçilen katılımcılar yüksek lisans öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bu aşamada, araştırmada karşılaştırma yapılacak iki ülkenin ve araştırma katılımcılarının belirlenmesinde kritik önem taşıdığı değerlendirilen bir açıklamanın yapılması gerekli görülmüştür. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İngilizce öğretmenliği programından mezun olmuş, aynı üniversitede Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Bununla birlikte, Anadolu Üniversitesi Fransızca öğretmenliği lisans programında da öğrenimini

sürdürmektedir. Bu çok yönlü akademik geçmiş, araştırmacıya dilsel ve kültürel düzeyde geniş bir bakış açısı kazandırmıştır.

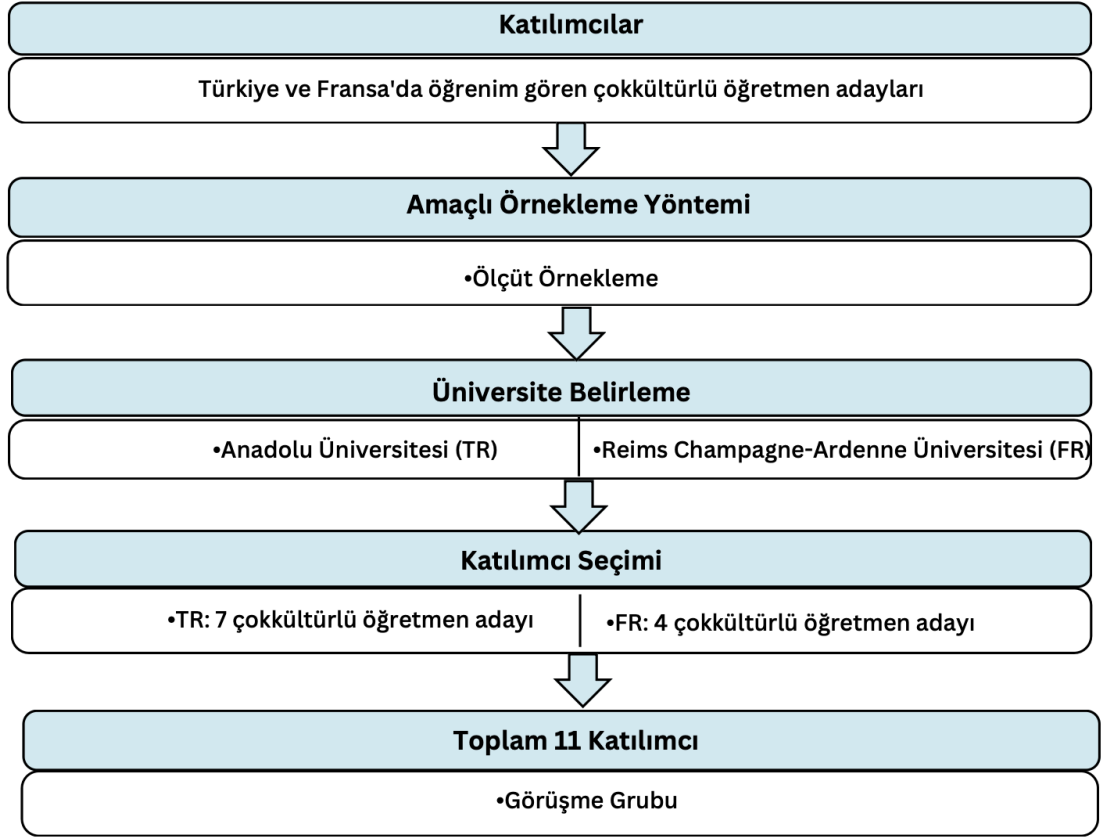
Araştırmacıyı bu araştırma için özel kılan bir başka durum, araştırmacının, İngilizce öğretmenliği lisans eğitimi sonrasında, Fransa'da öğretmenlik stajı gerçekleştirmiş ve bu araştırma konusu ile ilgili olay ve olguları doğal ortamında ve doğrudan deneyimlemiş olmasıdır. Araştırmacı, yüksek lisans öğrenimi sürecinde ise Erasmus+ Öğrenci Hareketliliği kapsamında, bu araştırmanın da saha çalışmasının yürütüldüğü Université de Reims Champagne-Ardenne [URCA] bünyesindeki öğretmen yetiştirmeden sorumlu enstitü olan INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation)'de yer alan MEEF Master 1. Derece Programı'nda bir dönem eğitim almış ve bu süreçte Fransız eğitim sistemine ve Fransa'ya ilişkin gözlem yapma imkânı bulmuştur. Bu birikim araştırma için Türkiye ve Fransa'nın seçilmesinde ve katılımcıların belirlenerek onlara ulaşmasında etkili rol oynamıştır.

Bu açıklamadan hareketle, bu araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 akademik yılının bahar yarıyılında Türkiye ve Fransa'da öğrenim gören 11 çokkültürlü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkiye'den Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü ve Fransa'dan Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi'nin Ulusal Yüksek Öğretim ve Eğitim Enstitüsü [INSPÉ] Master 1 MEEF (Öğretmenlik, Eğitim ve Formasyon Meslekleri Yüksek Lisansı) programında öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler içerisinde seçilmiştir. Uzunca bir süredir çokkültürlü öğrenci kabul eden bu iki üniversite, çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini karşılaştırmalı olarak incelemek ve farklı eğitim bağlamlarındaki benzerlikleri ile farklılıkları ortaya koymak amacıyla stratejik bir kararla belirlenmiştir.

Şekil 3.1'de araştırmada katılımcıların belirlenmesi amacıyla izlenen örnekleme süreci aşama aşama gösterilmiştir.

Şekil 3.1

Örnekleme Süreci



Araştırmanın katılımcılarını oluşturan çokkültürlü öğrencilerin temel demografik özellikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Katılımcı Çokkültürlü Öğrencilerin Özellikleri

Katılımcı	Ülke	Yaş	Cinsiyet	Uyruk	Lisans Programı	Eğitim Yılı / Sınıfı
K1	Türkiye	17	Kadın	Kazakistan	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf
K2	Türkiye	19	Kadın	Azerbaycan	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf
K3	Türkiye	19	Kadın	Rusya (Kazan)	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf
K4	Türkiye	21	Kadın	Azerbaycan	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf
K5	Türkiye	29	Erkek	Türkmenistan	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf
K6	Türkiye	25	Kadın	Türkmenistan	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf

[Tablo 3.2 (Devam) Katılımcı Çokkültürlü Öğrencilerin Özellikleri]

K7	Türkiye	20	Kadın	Kosova	Okul Öncesi Öğretmenliği	3. Sınıf
K8	Fransa	27	Kadın	Türk	MEEF Master 1. Derece*	1. Yıl
K9	Fransa	22	Erkek	Kanada (Quebec)	MEEF Master 1. Derece	1. Yıl
K10	Fransa	38	Kadın	Portekiz	MEEF Master 1. Derece	2. Yıl
K11	Fransa	33	Kadın	Cezayir	MEEF Master 1. Derece	2. Yıl

Not*: Tabloda “MEEF Master 1. Derece Programı” (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), Öğretmenlik, Eğitim ve Formasyon Meslekleri Yüksek Lisans Programını ifade etmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde, her iki ülkeden katılımcıların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu (Dokuz kadın katılımcı, iki erkek katılımcı) görülmektedir. Araştırmaya Türkiye’den katılan yedi öğrenci, yaşları 17 ile 29 arasında değişen, Orta Asya ve Kafkas ülkelerinden gelen bireylerden oluşmaktadır. Bu grup ağırlıklı olarak sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olup, bir katılımcı ise okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim görmektedir.

K1, 17 yaşında, Kazakistan uyruklu bir kadın öğrencidir. Türkiye’ye üniversite eğitimi almak amacıyla gelmiştir ve sınıf öğretmenliği lisans programı birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Türkiye’ye yaklaşık dokuz ay önce gelmiştir ve daha önce bu Türkiye’de bulunmamıştır. Lisans eğitimine başlamadan önce Türkçe Öğretim Merkezi [TÖMER]’de yarım dönem Türkçe eğitimi almış, ikinci dönemde ise bölüm derslerine geçmiştir. Eğitimi için Türkiye’yi tercih etme nedeni; eğitim kalitesini kendi ülkesine kıyasla daha nitelikli olarak değerlendirmesi ve genel olarak da Türkiye’yi “çok güzel” bulmasıdır.

K2, 19 yaşında, Azerbaycan uyruklu bir kadın öğrencidir. Türkiye’ye üniversite eğitimi almak amacıyla gelmiş olup Anadolu Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programı birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Yaklaşık bir yıldır Türkiye’de bulunan K2, daha önce Türkiye’de bulunmamıştır. Türkiye’yi tercih etme nedeni olarak, buradaki üniversite eğitiminin Azerbaycan’a kıyasla daha nitelikli olduğunu, burada bulunmanın kendisini akademik ve kişisel olarak geliştireceğini ve farklı bir ülkede öğretmenlik deneyimi kazanma imkânı sunacağını ifade etmektedir.

K3, 19 yaşında, Rusya Federasyonu'nun Kazan bölgesinden gelen bir kadın öğrencidir. Türkiye'ye üniversite eğitimi almak amacıyla gelmiş olup Anadolu Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programının birinci sınıfında öğrenim görmektedir. Türkiye'de iki yıldır yaşamaktadır. Lisans programına başlamadan önce iki yıl boyunca TÖMER'de Türkçe eğitimi almış, bu yıl itibarıyla bölüm derslerine geçmiştir. Türkiye'yi tercih etme nedeni olarak Rusya'daki eğitim sistemindeki kısıtlılıkları ve diplomanın uluslararası geçerliliğinin sınırlı olmasını göstermektedir.

K4, 21 yaşında, Azerbaycan uyruklu bir kadın öğrencidir. Anadolu Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programının birinci sınıfında öğrenim görmektedir. Türkiye'ye 2022 yılında gelmiş, daha önce Çanakkale'de İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmüştür. Ancak okul ve sınıf ortamına ve şehre uyum sağlayamadığı için kaydını sildirmiş ve yeniden başvuru yaparak, bu kez Eskişehir'de öğrenim görmeye başlamıştır. Eskişehir'i tercih etmesinde şehirde akrabalarının ve tanıdıklarının bulunması ile önceki deneyimine kıyasla daha olumlu bir sosyal çevre sunması etkili olmuştur. Türkiye'yi tercih etme nedeni olarak, Azerbaycan'daki eğitim kalitesinin sınırlı olduğunu ve Türkiye'de eğitimin daha iyi olduğunu düşünmesi öne çıkmaktadır. Şu anda bölümüne ve şehre uyum sağladığını ve memnuniyet duyduğunu ifade etmektedir.

K5, 29 yaşında, Türkmenistan uyruklu bir erkek öğrencidir. Türkiye'de sınıf öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıfta eğitimine devam etmektedir. K5, Rusya'nın Saint Petersburg kentinde makine mühendisliği alanında lisans öğrenimini tamamlamıştır. Türkiye'ye başlangıçta tatil amacıyla gelmiş, ancak Coronavirus Disease 2019 [COVID-19] pandemisi nedeniyle ülkesine dönememiştir. Bu süreçte üniversiteye başvurarak Anadolu Üniversitesi'nde eğitim almaya başlamıştır. Türkiye'de yaklaşık dört yıldır ikamet etmektedir. Türkiye'yi tercih etmesinde, aileden bir yakınının benzer bir eğitim yolculuğu yapmış olması ve akrabalarının bulunması etkili olmuştur. K5, pandeminin getirdiği belirsizlikler ve zorluklar sırasında yakınlarının yanında olarak sosyal ve akademik açıdan destek bulmuştur.

K6, 25 yaşında, Türkmenistan uyruklu bir kadın öğrencidir. Anadolu Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim görmektedir. Türkiye'de aktif olarak dört yıldır eğitim almakta olup, toplamda yaklaşık yedi-sekiz yıldır yaşamaktadır. Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelmiş, ayrıca bu süreçte üç yıl süreyle bakım ve temizlik işleri gibi çeşitli çalışma deneyimleri kazanmıştır.

Son olarak, K7, Kosova uyruklu bir kadın öğrencidir ve Anadolu Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programı üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Türkiye’de şubat ayından beri eğitim almakta olup, Erasmus değişim programı kapsamında Türkiye’ye gelmiştir. Türkiye’yi tercih etme nedeni, Türk eğitim sisteminin daha ciddi ve disiplinli olduğunu düşünmesi ve Türkçe bilmesinin bu deneyimi kolaylaştıracağına inanmasıdır. Değişim programı kapsamında Türkiye’de bulunması, farklı kültür ve eğitim ortamlarını deneyimleme amacını taşımaktadır.

Araştırmanın Fransa’daki dört katılımcısının yaşları 22 ile 38 arasında değişmektedir. Katılımcılar farklı milliyetlerden öğrencilerdir ve tamamı MEEF Master 1 (Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation) programında öğrenim görmektedir. Bu grubun önemli bir özelliği, Türkiye grubuna kıyasla daha olgun yaşta olmaları ve yüksek lisans seviyesinde öğrenim görüyor olmalarıdır.

K8, 27 yaşında, Türk bir kadındır. Anadolu Üniversitesi İngilizce öğretmenliği programından 2021 yılında mezun olmuş, ardından 2022 yılında aynı üniversitede Fransızca öğretmenliği lisans programında ve Eğitim bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Fransa’da bulunma nedeni, Erasmus+ Öğrenim Hareketliliği kapsamında yüksek lisans eğitimi için değişim hareketliliği fırsatından yararlanmaktır. Toplamda iki kez Fransa’da bulunmuş; ilk olarak İngilizce öğretmenliği stajı için 2021 yılında Paris’te 3 ay kalmış, daha sonra yüksek lisans programı kapsamında 2023 yılında yaklaşık 5 ay INSPÉ’de eğitim almıştır.

K9, 22 yaşında, Kanada’nın Quebec bölgesinden gelen bir erkek katılımcıdır. Ana dili Fransızca olup, ikinci dil olarak İngilizce konuşmaktadır. Graham adlı küçük bir kasabadan gelmektedir. Dört ay süren bir eğitim hareketliliği için Fransa’nın Reims Champagne Arden Üniversitesi’nde [URCA] bulunmuştur. Bu eğitim, Kanada’daki üniversitesinin (Université du Québec) URCA ile yaptığı özel bir anlaşma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Kanada’da Erasmus programı bulunmamakla birlikte, benzer bir uygulama ile üniversiteden seçilerek staj yapma fırsatı elde etmiştir. Bu program tüm ikinci sınıf öğrencilerine duyurulmuş, kendisi başvurup seçilen tek öğrenci olmuştur. Eğitimini ilköğretim öğretmenliği alanında sürdürmektedir ve bu deneyim, onun akademik ve mesleki gelişimini desteklemiştir.

K10, 38 yaşında, Portekiz uyruklu bir kadın katılımcıdır. Çocukluğunun bir kısmını Portekiz’de büyükannesinin yanında geçirmiş, ardından annesi tarafından Fransa’ya

getirilmiştir. Fransa’da resmî belgeleri olmadan eğitimine başlamış, ancak 19 yaşında Fransız vatandaşlığına geçmiştir. Eğitim hayatında kesintiler ve zorluklar yaşamış; örneğin bazı sınıflarda tam dönem eğitim alamamıştır. Tüm bu zorluklara ve üç çocuk annesi olmasına rağmen yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Araştırma sürecinde, yüksek lisansın ikinci yılının son döneminde olan K10, Fransa’da uzun yıllardır yaşamakta olup, eğitimini burada sürdürmektedir. Eğitimini Fransa’da yapmayı tercih etmesinin temel nedeni yerleşik olması ve hayatını bu ülkede kurmuş olmasıdır.

Son olarak, K11, 33 yaşında, Cezayir kökenli bir kadın katılımcıdır. Yaklaşık 8 yıldır Fransa’da yaşamaktadır. Eğitimine yaklaşık 2 yıl önce, 8 yıllık bir ara dönem sonrasında Fransız öğretmen yetiştirme yüksek lisans programı (Master MEEF- professeur des écoles) kapsamında başlamıştır. Şu anda birinci sınıf öğrencisi olarak devam etmektedir; çünkü eğitimine başladığında ilk yılını tekrar etmek durumunda kalmıştır. Fransa’ya geliş nedeni esasen ailesinin buraya yerleşmiş olmasıdır; eşi ve çocukları ile birlikte Troyes şehrine taşınmış ve çocuklarının Fransız eğitim sisteminde öğrenim görmelerini tercih etmiştir. Kendisinin eğitim tercihinin zorunluluk olarak şekillendiği ve Fransa’da kalmasının öncelikli amacının ailesiyle birlikte olmak olduğunu ifade etmiştir. Eğitimine olan yaklaşımı, Fransa’da öğrenci olmanın kendisi için bir zorunluluk olduğunu ve bu sürecin daha çok yaşam koşulları nedeniyle gerçekleştiğini göstermektedir.

3.4 Araştırma Ortamı

Bu araştırma, Türkiye ve Fransa’daki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, her iki ülkede yer alan birer yükseköğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, çalışmada iki ayrı durum incelenmiştir. Araştırma kapsamında “Durum 1” Türkiye’den Anadolu Üniversitesi’ne, “Durum 2” ise Fransa’daki Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi’ne karşılık gelmektedir.

3.4.1 Durum 1

“Durum 1”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü’nde yer alan iki farklı lisans programını kapsamaktadır. Bunlar; sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarıdır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği programı, çağdaş değerleri benimsemiş, demokratik anlayışa sahip, teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, bilimin yol

göstericiliğine inanan, yapıcı, yaratıcı ve üretken sınıf öğretmeni adayları yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Fen ve sosyal bilimler temelli disiplinlerarası bir alan olarak yapılandırılan program, 1998 yılında kurulmuş ve 1998-1999 akademik yılından itibaren öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Program, ilkokulların 1. sınıfından 4. sınıfına kadar görev yapabilecek sınıf öğretmenlerini yetiştirmeye yöneliktir. Programda, zorunlu derslerin yanı sıra alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve uygulama dersleri yer almakta, ayrıca öğrencilere seçmeli ders alma imkânı sunulmaktadır. Dersler kuramsal ve uygulamalı olarak yürütülmektedir. Kuramsal dersler teknoloji destekli ortamlarda işlenirken, uygulamalı dersler Eğitim Fakültesi, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve uygulama ilkokullarının iş birliği ile, Uygulama Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni gözetiminde, üç yarıyıl boyunca gerçekleştirilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2025).

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü bünyesinde yer alan okul öncesi öğretmenliği programı da lisans düzeyinde eğitim veren bir programdır. Program kapsamında zorunlu alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve uygulama derslerinin yanı sıra öğrenciler seçmeli dersler de almaktadır. Dersler hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yürütülmektedir. Uygulamalı dersler, Eğitim Fakültesi ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü iş birliğinde, bağımsız anaokulları ve anasınıflarında, Uygulama Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni gözetiminde gerçekleştirilmektedir. 1998 yılında kurulan bu programdan mezun olan öğrenciler, “Okul Öncesi Öğretmeni” unvanı ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmî ve özel eğitim kurumlarında öğretmen olarak atanabilmektedir. Ayrıca mezunlar, yurt içi ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarına hizmet veren özel eğitim kurumlarında da görev yapabilmektedir. Program, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü’ndeki Eğitim Fakültesi binasında yürütülmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2025).

Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarına, Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler belirli koşullar çerçevesinde kabul edilmektedir. Her iki grup için de temel başvuru şartı, en az lise veya dengi bir okuldan mezun olmaktır. Yabancı uyruklu adayların başvuruları genellikle Türkiye Yurt Dışından Öğrenci Kabul Sınavı [TR-YÖS] sonuçları veya lise diploma notu üzerinden değerlendirilmekte; pasaport, ikamet izni, lise diploması ve noter onaylı Türkçe çevirisi ile diploma denkliği belgesi gibi evrakların sunulması

gerekmektedir. Ayrıca, eğitim dili Türkçe olan bu programlara kayıt için adayların Anadolu Üniversitesi TÖMER tarafından yapılan sınavdan en az 70/100 puan alması veya denkliği tanınan bir kurumdan C1 düzeyinde Türkçe yeterlilik belgesi ibraz etmesi zorunludur. Türkiye’de okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme süreci dört yıllık lisans düzeyinde yürütülmekte, her iki program da sekiz dönemden oluşmakta ve toplam 240 Avrupa Kredi Transfer Sistemi [AKTS] kredisi ile tamamlanmaktadır. Mezuniyet için tüm derslerin başarıyla tamamlanması, FF, DZ veya YZ notunun bulunmaması, asgari 240 AKTS’nin sağlanması ve genel not ortalamasının 4,00 üzerinden en az 2,00 olması gerekmektedir. Türkiye’de bu meslekler için lisansüstü düzeyde ek bir eğitim zorunluluğu bulunmamaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025).

Türkiye’de okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarının eğitim süreci, dönem sayısı ve AKTS kredilerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.3

Türkiye’de Okul Öğretmeni Yetiştiren programların (Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği) Eğitim Süreci

Ülke	Eğitim Aşaması	Program Adı	Süre	Dönem Sayısı	AKTS
Türkiye	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	4 yıl	8 dönem	240
	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	4 yıl	8 dönem	240
Toplam			4 yıl	8 dönem	240

Kaynak: Anadolu Üniversitesi, 2025

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, çokkültürlülük bağlamında öğrencilere çeşitli akademik ve sosyal destekler sunmaktadır. Kampüs içinde, yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe dil desteği sağlayan TÖMER birimi, akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri mevcuttur. Ayrıca, öğrencilerin kültürel etkileşimlerini artırmak amacıyla öğrenci kulüpleri, kültürel tanıtım günleri, uluslararası öğrenci buluşmaları ve sosyal sorumluluk projeleri düzenlenmektedir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, kendi kültürel kimliklerini ifade edebilir, diğer kültürleri tanıyabilir ve sosyal ağlarını genişletebilirler. Kampüs dışında ise uygulama derslerinin yürütüldüğü okullar ve anaokulları, öğrencilerin yerel toplumla etkileşim kurmasını ve farklı kültürel bağlamlarda öğretim deneyimi kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca şehir genelinde düzenlenen kültürel ve eğitimsel geziler, seminerler ve uluslararası etkinlikler,

öğrencilerin kültürel farkındalık ve kapsayıcılık becerilerini pekiştirmeye yöneliktir. Bu planlı ve sistematik uygulamalar, öğrencilerin akademik, kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerken, çokkültürlü eğitim ortamına uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025).

3.4.2 Durum 2

Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi [URCA], 1548 yılında kurulmuş ve 1971 yılında yeniden faaliyete geçmiştir. 2019 yılında, öğretmen yetiştirme ve eğitim alanlarında faaliyet gösteren birim, Yüksek Ulusal Eğitim ve Öğretim Enstitüsü [INSPÉ] olarak yeniden yapılandırılmıştır. INSPÉ, ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğini hedefleyen öğrencilere eğitim sunmakta ve URCA bünyesinde faaliyet göstermektedir. Kurumun sunduğu başlıca kariyer alanı, anaokulu ve ilkokul düzeyinde görev yapacak okul öğretmenliğidir. Bu amaçla, “MEEF Birinci Derece Yüksek Lisansı” (Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation-Premier degré) programı yürütülmektedir. 25 Temmuz 2013 tarihli Resmî Gazete ’de belirtildiği üzere, MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programı, öğrencilerin öğretmenlik ve eğitim alanındaki meslekleri icra edebilmeleri için gerekli mesleki yeterlikleri kazanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Program, özellikle tüm okul disiplinlerini öğretebilecek donanımına sahip çok yönlü öğretmenler yetiştirmeyi ve bu meslekler için gerekli sınavlara hazırlık sürecini desteklemeyi amaçlamaktadır ([URCA], 2025).

Fransa’da okul öğretmeni (professeur des écoles) olabilmek için öğretmen adaylarının öncelikle üç yıl süren lisans programını (Licence) tamamlayarak toplamda 180 AKTS kredisi almaları gerekmektedir. Bu lisans eğitimini takiben, Institut national supérieur du professorat et de l’éducation [INSPÉ] bünyesinde yürütülen ve iki yıl süren MEEF 1 (Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation – Premier degré) yüksek lisans programını tamamlamak zorunludur. Bu aşamada adaylar 120 AKTS kredisi daha alarak, toplamda beş yıl süren, 10 dönemlik ve 300 AKTS’lik bir eğitim sürecini tamamlamış olurlar. URCA INSPÉ Master 1. Derece programından mezun olan adaylar, Lisans + 5 yıl (Yüksek Lisans) düzeyinde eğitim almış sayılmaktadır. Programdan mezun olabilmek için adayların yüksek lisans kapsamında 120 AKTS kredisi tamamlamış olmaları gerekmektedir.

Fransa’da yabancı uyruklu adaylar, Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi bünyesindeki MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programı’na başvururken, lisans diploması

ve akademik transkriptlerini sunmak zorundadır. Programın eğitim dili Fransızcadır; bu nedenle adayların genellikle B2 düzeyinde Fransızca yeterliliğine sahip olmaları gerekir ve Test de Connaissance du Français [TCF] veya Diplôme d'Études en Langue Française [DELFL] sınav sonuçları ile belgelenir. Başvurular Campus France platformu üzerinden çevrim içi yapılmakta olup, pasaport, motivasyon mektubu ve referans belgeleri gibi ek evrakların da sunulması gerekmektedir ([URCA], 2025).

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, Fransa'da okul öğretmeni yetiştirme süreci iki aşamadan oluşmaktadır: üç yıl süren lisans (Licence) programı ve iki yıl süren MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programı. Toplam eğitim süresi beş yıl olup, öğrenciler 10 dönem boyunca 300 AKTS kredisi tamamlamaktadır. Bu yapı, öğretmen adaylarının genel akademik bilgi ve mesleki yeterlik kazanmasını sağlamaktadır.

Tablo 3.4

Fransa'da Okul Öğretmeni Olmak İçin Gerekli Eğitim Süreci

Ülke	Eğitim Aşaması	Program Adı	Süre	Dönem Sayısı	AKTS
Fransa	1. Aşama (Lisans)	Licence	3 yıl	6 dönem	180
	2. Aşama (Yüksek Lisans)	MEEF 1 (Birinci Derece)	2 yıl	4 dönem	120
Toplam			5 yıl	10 dönem	300

Kaynak: Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2024

Program kapsamında, M1 boyunca toplam 18 haftalık SOPA (Observation et Pratique Accompagnée) stajları yürütülmektedir. Bu stajlar, öğrencilerin okul öncesi ve ilkokulun farklı döngülerinde sınıf gözlemi yapmalarını ve uygulamalı öğretim deneyimi kazanmalarını sağlamaktadır. Program, çokkültürlü ve kapsayıcı öğretim stratejilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. UE5 (Unité d'Enseignement 5) kapsamında sunulan "Enseigner à l'international" seçmeli dersleri ve uluslararası öğretim (parcours international) öğrencilerin İngilizce ders almasını ve uluslararası stajlar aracılığıyla farklı kültürel perspektiflerle etkileşimde bulunmalarını desteklemektedir (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2013). SOPA stajları sırasında öğrenciler, etnik, kültürel ve dilsel olarak farklı öğrenci profilleri ile çalışarak kültürlerarası öğretim becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca, uluslararası stajlar, öğrencilerin farklı ülkelerdeki

eğitim sistemlerini gözlemlemelerine ve kültürel çeşitlilik bağlamında deneyim kazanmalarına olanak sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra URCA kampüsünde yürütülen kültürel kulüpler, uluslararası öğrenci etkinlikleri ve bölgesel kültürel geziler, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve etkileşim kapasitelerini artırmayı amaçlamaktadır. Disiplinlerarası ve mesleki deneyim birimleri, çokkültürlü ve çok dilli sınıf yönetimi için gerekli pedagojik stratejileri sunmaktadır. Bu yapı sayesinde URCA INSPÉ MEEF öğrencileri, öğretim süreçlerinde farklı kültürleri tanıma, kapsayıcı uygulamalar geliştirme ve uluslararası eğitim deneyimleri kazanma olanağına sahip olmaktadır (URCA, 2025).

3.5 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.5.1 Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci

Nitel araştırmalarda veri toplarken katılımcıların kendi deneyimlerini özgürce ifade etmelerini sağlamak oldukça önemlidir (Patton, 2015). Bu gerekçeden hareketle, araştırma verilerinin katılımcıların herhangi bir sınırlamaya maruz kalmadan araştırma sorularına kendi özgür ve özgün ifadeleri ile yanıt verebilecekleri, açık uçlu sorular biçiminde hazırlanmış bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmasına karar verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme sürecinde ilk olarak araştırmanın amacı ve araştırmada cevabı aranılacak araştırma soruları doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın incelemesi yapılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular; kültürlerarası eğitim algıları, kültürel geçmişin eğitim süreçlerine etkileri, çokkültürlü eğitim ortamlarında karşılaşılan zorluklar, fırsatlar ve kültürlerarası yeterlik geliştirme süreci çerçevesinde tasarlanmıştır. Soruların hazırlanmasında, Patton (2002)'un önerdiği soru türleri (tecrübe ve davranış [experience and behavior], fikir ve değer [opinion and values], algı [perceptions], bilgi [knowledge], duygu [feelings], demografik [background/demographic]) temel alınmış ve sade, anlaşılır ve açık uçlu sorular olmalarına özen gösterilmiştir. Oluşturulan soru havuzu başlangıçta 20 sorudan oluşmaktadır. Kapsayıcılık, açıklık, binişiklik ve benzerlik gibi ölçütlere dayalı olarak

yapılan değerlendirmeler sonucunda, kimi soru ifadelerinin çıkarılması ile soru sayısı 7'ye düşürülmüştür.

Söz konusu görüşme formunun n sayfasına; araştırmannn amacı, görüşme süresine ilişkin bilgi, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve gizlilik ilkelerinin korunacağına dair ifadelerden oluşan bir de yönerge eklenmiştir.

Taslak form, amacına ve etik ilkelere uygunluk ile uygulanabilirlik gibi yönlerden değerlendirilmesi amacıyla alan uzmanlarının değerlendirilmelerine sunulmuştur. Bu noktada öncelikle görüş ve önerilerinden yararlanılacak alan uzmanları belirlenmişt, kendilerine telefon ve e-posta yoluyla ulaşılmışt; araştırmannn amacı ve kendilerinden beklentiler açıklanarak gönüllü katkı sağlayıp sağlamayacakları sorulmuştur. Katılımı kabul eden dokuz alan uzmanı, Mart 2025'te formun tamamını incelemeleri amacıyla elektronik posta yoluyla bilgilendirilmiştir. Bu uzmanlar, üç farklı niversitenin eğitim bilimleri alanında (Eğitim Programları ve ğretim, lme ve Değerlendirme) görev yapmakta olup, tamamı doktora derecesine sahiptir. Katılımcıların 4' kadını, 5'i erkek; mesleki deneyimleri 9 ile 20 yıl arasında değişmektedir.

Uzman görüş formunda her soru için üçlü bir dereceleme ("Uygundur", "İyileştirilmeye ihtiyacı var", "Uygun değildir, çıkarılmalıdır") ve ayrıca serbest yazım alanı "görüş ve öneriler" yer almıştır. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda form revize edilmişt, kimi ifadeler de sadeleştirilmiştir (EK-4).

Uzman değerlendirmelerinin güvenirliği, Miles ve arkadaşlarının (2020) nerdiği formül:

Görüş Birliği = $(\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) \times 100$ ile hesaplanmış ve elde edilen değerlerin %90–100 aralığında olduğu görülmüştür. Bu nedenle formdaki tüm soruların veri toplama sürecinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Revizyon sonrası, görüşme formu dil ve anlaşırlılık açısından değerlendirilmek üzere iki farklı üniversitede görev yapan, doktora derecesine sahip iki Türk dili uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Ek olarak, formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla eğitim fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören, araştırmannn katılımcıları dışındaki çokkültürlü bir ğrenci ile de pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen tüm bu çalışmalarla son biçimi verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-1), Türkiye'deki katılımcılar için Türkçe, Fransa'daki katılımcılar

için Fransızca olarak iki dilde hazırlanmıştır. Form, Fransızca versiyonunun dil geçerliğini sağlamak amacıyla Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim elemanına incelenmiştir.

Son aşamada, katılımcıların yazılı onaylarının alınması amacıyla “Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu” ve görüşme sürecinde ses/görüntü kaydı alınmasına dair “Katılımcı Onam Formu” hazırlanmış ve form uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun nihai biçimi dört ana bölümden oluşmaktadır:

Tablo 3.5

Görüşme Formunun Yapısı

Bölüm	İçerik	Soru Sayısı	Amaç
Yönerge	Araştırmanın amacı, gizlilik, görüşme süresi ve gönüllülük hakkında bilgilendirme metni	–	Katılımcının süreç hakkında bilgilendirilmesi ve onay alınması
Kişisel Bilgi Soruları	Yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü ülke, program, öğrenim dili gibi temel demografik bilgiler	3	Katılımcı profilinin belirlenmesi
Araştırma Soruları	Kültürlerarası eğitim deneyimleri, algılar, sosyal etkileşimler, program yeterlilikleri vb.	2	Deneyim ve görüşlerin derinlemesine toplanması
Gönüllü Katılım ve Onam Formu	Katılımın gönüllü olduğunu ve bilgilerin gizli tutulacağını onaylayan belge	–	Etik standartların sağlanması

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmış ve dört temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara araştırmanın amacı, görüşme süresi, gizlilik ilkeleri ve gönüllülük hakkında bilgilendirme sunulmakta, onayları alınmaktadır. İkinci bölüm, katılımcıların yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü ülke, program ve öğrenim dili gibi demografik bilgilerini toplamayı amaçlamaktadır. Üçüncü bölümde, kültürlerarası eğitim deneyimleri, sosyal etkileşimler, program yeterlilikleri ve katılımcı algıları ile ilgili sorular yer almakta, bu sayede derinlemesine veri elde edilmektedir. Son bölüm ise katılımcının gönüllü katılımını ve paylaşılan bilgilerin gizliliğini onayladığı bir onam formunu içermektedir. Bu yapı, hem katılımcı profillerinin sistematik olarak belirlenmesini hem de kültürlerarası eğitim deneyimlerinin ayrıntılı biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Örnek Görüşme Soruları

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? Türkiye/Fransa'ya asıl gelme nedeniniz nedir?
2. Farklı bir kültürden gelip, Türkiye/Fransa'da öğrenci olmak sizin için ne anlam ifade ediyor?
3. Bulunduğunuz üniversitede öğrenim gören Türk/Fransız öğrencilerle iletişiminiz hakkında bilgi verebilir misiniz?
4. Farklı kültürlerden arkadaşlarınızla ne tür paylaşımlar yapıyorsunuz?
5. Bulunduğunuz üniversitede gerçekleştirilen kültürel/sosyal etkinliklere katılım durumunuz hakkında neler söylemek istersiniz?
6. Üniversitenize olan aidiyet duygunuz hakkında neler söylemek istersiniz?
7. Öğrencisi olduğunuz öğretmen yetiştirme programının ve almakta olduğunuz derslerin kültürel çeşitlilik konusundaki duyarlılığı ve kapsayıcılığı hakkında neler söylemek istersiniz?

Formun tamamı, EK-1'de tam metin olarak sunulmuştur.

3.6 Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 14 Mayıs-28 Haziran 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları başlığı altında ayrıntılı bir biçimde ifade edildiği gibi bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi, ölçüt örnekleme tekniği yoluyla belirlenmiştir. Bu amaçla söz konusu ölçütleri karşılayan potansiyel katılımcı adaylarının belirlenebilmesi için üniversitenin ilgili bölümleri ve öğrenci toplulukları ile iletişim kurulmuş, isimleri belirlenen adaylar e-posta ve yüz yüze bilgilendirme yoluyla araştırmaya davet edilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı, kapsamı, gizlilik ilkeleri ve gönüllülük esasları hakkında bilgi veren “Katılımcı Onam Formu” (EK-6) ile “Gönüllü Katılım Formu” (EK-5) iletilmiş, onayları alındıktan sonra kesin katılımcı listesi belirlenmiş ve görüşme takvimi ile ilgili planlama süreci başlatılmıştır.

Görüşme tarihi, görüşme yeri ve saatleri, katılımcıların uygunluk durumları doğrultusunda ortak bir takvim üzerinde planlanmıştır. Yüz yüze görüşmeler, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış ve mahremiyetin sağlandığı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi C Blok Seminer Odasında gerçekleştirilmiştir. Fransa'da bulunan

katılımcılar ile gerçekleştirilen çevrim içi görüşmeler ise katılımcıların tercihleri doğrultusunda, Google Meet platformu üzerinden yürütülmüştür.

Her bir görüşme, katılımcıların izni ve onayları alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ardından eksiksiz biçimde yazılı döküme aktarılmıştır. Görüşme süreleri 35 dakika ile 61 dakika arasında değişmiş olup, ortalama görüşme süresi 41 dakika, medyan süre 42 dakika ve toplam görüşme süresi 459 dakika olarak hesaplanmıştır. En uzun görüşme, çevrim içi olarak Google Meet üzerinden gerçekleştirilen K8 katılımcısı ile yapılan 61 dakikalık görüşmedir. En kısa görüşme ise yüz yüze gerçekleştirilen K1 ve K7 katılımcıları ile yapılan 35 dakikalık görüşmelerdir.

Tablo 3.6

Görüşme Bilgileri

Katılımcı Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Türü	Süre (dk)	Görüşme Yeri
K1	26.05.2025	Yüz yüze	35	Anadolu Üni. / C Blok
K2	26.05.2025	Yüz yüze	36	Anadolu Üni. / C Blok
K3	28.05.2025	Yüz yüze	46	Anadolu Üni. / C Blok
K4	26.05.2025	Yüz yüze	43	Anadolu Üni. / C Blok
K5	21.05.2025	Yüz yüze	42	Anadolu Üni. / C Blok
K6	23.05.2025	Yüz yüze	38	Anadolu Üni. / C Blok
K7	20.05.2025	Yüz yüze	35	Anadolu Üni. / C Blok
K8	28.05.2025	Çevrim içi	61	Google Meet
K9	14.05.2025	Çevrim içi	46	Google Meet
K10	28.06.2025	Çevrim içi	35	Google Meet
K11	15.05.2025	Çevrim içi	42	Google Meet

Tablo 3.6’da görüşme bilgileri ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

3.7 Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma desenlerinde, veri toplama süreci boyunca araştırmacının konumu, kişisel deneyimleri ve potansiyel ön varsayımlarının şeffaf bir şekilde açıklanması, çalışmanın iç geçerliği ve bulguların bağlamsal yorumu açısından büyük önem arz etmektedir (Merriam, 2018; Patton, 2002; Yin, 1984). Maxwell'in (2002) vurguladığı üzere,

araştırmacının kimliği, epistemolojik bakış açısı ve katılımcılarla kurduğu ilişkinin, araştırma sürecinin yönetimi ve sonuçları üzerindeki etkisini kavramak için araştırmacının çalışmadaki rolünün net bir biçimde tanımlanması elzemdir.

Bu araştırmada, araştırmacı etkileşimli bir araştırmacı rolü üstlenmiştir. Veri toplama süreci, önceden belirlenmiş bir görüşme rehberi çerçevesinde katılımcılarla doğrudan ve kişisel etkileşimi içeren yarı yapılandırılmış görüşme soruları vasıtasıyla yürütülmüştür. Bu rol, araştırmacının katılımcıların deneyimlerine ve bakış açılarına derinlemesine nüfuz etmesine olanak tanımakla birlikte, görüşme ortamında karşılıklı güvene dayalı bir ilişkinin tesis edilmesini de hedeflemiştir.

Çokkültürlü eğitim deneyimleri konusu, araştırmacının kişisel akademik geçmişiyle yakından ilintilidir. Araştırmacının 2023-2024 Güz Yarıyılında, Université de Reims Champagne-Ardenne INSPÉ bünyesinde Erasmus+ değişim öğrencisi olarak bulunmuş ve çokkültürlü öğrenci gruplarıyla birlikte derslere aktif katılım sağlamış olması, araştırmacının konuya olan kişisel ilgisini ve hassasiyetini belirgin biçimde artırmıştır. Bu deneyim, Fransa'daki eğitim ortamları bağlamında çokkültürlü öğrencilerin dinamiklerini önceden anlama ve görüşme sürecinde katılımcılarla daha derinlemesine bir empati bağı kurma noktasında önemli avantajlar sunmuştur. Araştırmacı, görüşmeleri Türkçe, İngilizce ve Fransızca olmak üzere üç farklı dilde gerçekleştirebilme yeterliliğine sahiptir.

Araştırmacının kendi deneyimlerinden ve kişisel algılarından kaynaklanabilecek potansiyel ön yargıları minimize etmek amacıyla, veri toplama ve analiz süreçlerinde titiz bir tarafsızlık ve açık fikirlilik ilkesi benimsenmiştir. Bu doğrultuda; görüşme kılavuzunun hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılması, görüşme formunun Fransızcaya çeviri sürecinde dil uzmanı desteği alınması ve bir pilot görüşme gerçekleştirilmesi gibi adımlar, soruların ve sürecin metodolojik sağlamlığını ve geçerliğini güvence altına almayı amaçlayan uygulamalardır. Ayrıca, tematik analiz sürecinde kodlamaların ve ortaya çıkan temaların birden fazla kez gözden geçirilmesi, araştırmacının öznelliğinin bulgular üzerindeki potansiyel etkisini yönetmeye yönelik önemli bir metodolojik adım olarak konumlandırılmıştır. Nihai amaç, katılımcıların deneyimlerini kendi seslerinden, mümkün olan en doğru ve kapsamlı biçimde yansıtmaktır.

3.8 Araştırmada geçerlilik, güvenilirlik ve etik

Nitel araştırmaların kalitesinin değerlendirilmesinde, nicel araştırma geleneğinden türeyen geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine, inandırıcılık terimi öne plana çıkmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnandırıcılık, bir nitel çalışmanın titizliğini ve bulguların güvenilirliğini temin eden dört temel kriter üzerinden değerlendirilir: inanılrlık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve doğrulanabilirlik (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada, araştırmanın inandırıcılığını ve etik standartlara uygunluğunu sağlamak amacıyla aşağıda belirtilen stratejiler ve ilkeler benimsenmiştir.

3.8.1. geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri

İnanılrlık

Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen bulguların inanılrlığını artırmak amacıyla çoklu kaynaklardan faydalanılmış ve veri toplama aracının geliştirilme sürecine büyük bir özen gösterilmiştir.

- *Çoklu veri kaynaklarından yararlanılması:* Türkiye ve Fransa'daki iki farklı üniversiteden toplam 11 çokkültürlü öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilerek, incelenen olguya (kültürlerarası eğitim deneyimleri) dair çeşitli bağlamlardan ve bakış açılarından zengin veri toplanmıştır.
- *Uzman görüşü ve pilot görüşme:* Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içerik geçerliğini ve anlaşılrlığını sağlamak amacıyla alanında uzmanı akademisyenlerin (Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı ve Fransızca Öğretmenliği Programından) görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, soruların uygulanabilirliğini, etkinliğini ve Türkçeden Fransızcaya çevrilen soruların kültürel ve dilsel uygunluğunu test etmek için Fransa'da eğitim alan çokkültürlü bir öğrenci ile 32 dakika süren bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu pilot görüşmeden elde edilen geri bildirimler ve uzman görüşleri ışığında görüşme sorularına son hali verilmiştir. Bu sürecin, veri toplama aracının geçerliğini güçlendirdiği değerlendirilmektedir.

Tablo 3.7*Görüşlerine Başvurulan Uzmanların Özellikleri*

Uzmanların Unvanı	Uzmanların Alanları
Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı

Şekil 3.7’de görüşlerine başvurulmuş uzmanların unvanları ve alanları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tutarlılık

Nicel araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen bulguların farklı zamanlarda ve farklı araştırmacılar tarafından yeniden üretilebilirlik düzeyiyle ilgilenirken, yorumlayıcı nitel araştırmalarda bu tür bir tekrar edilebilirlik doğrudan geçerli değildir. Nitel araştırmalarda esas olan, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne derece tutarlı ve anlamlı olduğudur (Creswell ve Poth, 2018; Ravitch ve Carl, 2021). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda “güvenirlik” yerine sıklıkla “tutarlılık” kavramı kullanılmaktadır. Tutarlılık, bir araştırmanın birebir aynı sonuçları üretmesinden ziyade, elde edilen verilerin başka araştırmacılar tarafından incelendiğinde mantıklı, izlenebilir ve anlamlı bulunmasıyla ilişkilidir (Nowell ve diğerleri, 2017; Morse, 2015).

Bu çalışmada bulguların tutarlılığını sağlamak için:

- *Uzman sorgulaması (Peer debriefing)*: Bulguların yorumlanması aşamasında, iki uzmandan (danışman hoca ve alan uzmanı) düzenli olarak geri bildirim alınmış; bulguların anlamlılığı ve tutarlılığı dışarıdan bir bakış açısıyla tartışılmıştır.
- *Detaylı metodolojik açıklama*: Araştırmanın deseni, katılımcıların belirlenme süreci, veri toplama ve analiz yöntemleri gibi tüm metodolojik adımlar, başka bir araştırmacının çalışmayı "takip edebileceği" ve süreçteki mantıksal tutarlılığı anlayabileceği şekilde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalar, genellikle belirli bir durumu derinlemesine anlamayı hedefler ve bulgular istatistiksel anlamda genelleyicilik taşımaz (Merriam, 2018). Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak için:

- *Zengin ve yoğun tanımlamalar*: Katılımcıların demografik özellikleri (Tablo 3.2), veri toplama süreci ve araştırmanın yapıldığı bağlam (Türkiye ve Fransa'daki üniversite programları) hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Bu durumun, okuyucunun bulguların kendi benzer bağlamlarına ne ölçüde uygulanabileceğini değerlendirmesine olanak tanıyacağı değerlendirilmektedir.
- *Amaçlı örnekleme açıkça belirtilmesi*: Katılımcıların belirli kriterlere göre amaçlı olarak seçildiği vurgulanarak, bulguların bu spesifik grup ve bağlama özgü olduğu belirtilmiştir.
- *Doğrudan alıntılar*: Bulgular bölümünde katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar, bulguların somut kanıtlarla desteklenmesini ve okuyucunun kendi çıkarımlarını yapmasına yardımcı olmasını amaçlamaktadır.

3.8.2. Etik ilkeler

Bu araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesine azami özen gösterilmiştir. Bu kapsamda:

- *Bilgilendirilmiş Onam*: Görüşmeler başlamadan önce, tüm katılımcılara araştırmanın amacı, veri toplama süreci, verilerin nasıl kullanılacağı ve gizlilik ilkeleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Tüm katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve görüşmelerinin ses kayıt altına alınmasını kabul ettiklerini belirten imzalı bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır (EK-5/EK-6).

- *Gizlilik ve Anonimlik:* Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, transkriptlerde ve raporlamada gerçek isimler yerine anonim kodlar (örneğin, K1, K2 gibi) kullanılmıştır. Elde edilen tüm veriler, araştırma süresince ve sonrasında kişisel verilerin korunması ilkelerine uygun olarak güvenli bir şekilde saklanmıştır.
- *Etik Kurul Onayı ve Uygulama İzni:* Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan etik kurul onayı, ilgili üniversitenin Etik Kurulundan; uygulama izni ise Anadolu Üniversitesi ve Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi'nden alınmıştır. INSPÉ programı kapsamında, birim müdür yardımcısının (directeur adjoint administratif) bilgisi ve onayı doğrultusunda öğrencilerin tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Fransa'da yürütülen araştırmalarda, 18 yaş üzerindeki bireylerle yapılan ve herhangi bir tıbbi müdahale veya kişisel veri ihlali içermeyen çalışmalar, *Code de la santé publique*'in L1121-1 maddesi ve *Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés* (CNIL) yönergeleri uyarınca ek etik kurul iznine tabi değildir (Code de la santé publique, 2023; CNIL, 2023). Bu nedenle, Fransa'daki katılımcılar için ayrıca bir yasal izin başvurusuna gerek duyulmamıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar, görüşmelerin ses kaydıyla gerçekleştirilmesi konusunda bilgilendirilmiş ve yazılı onayları alınmıştır. Bu izinlerin ardından görüşmeler planlı bir şekilde yürütülmüş olup, ilgili belgeler ekte (EK-5, EK-6) sunulmuştur.

3.9 Verilerin Analizi

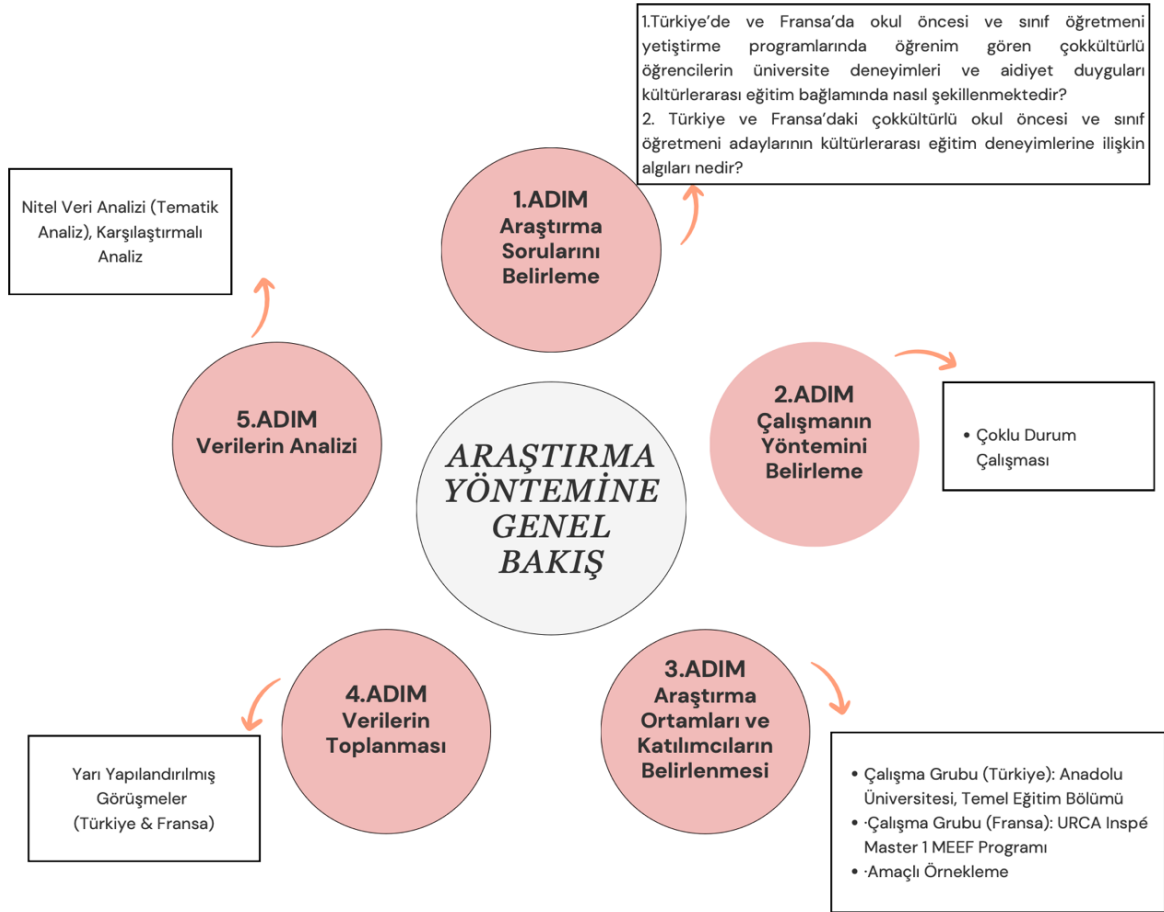
Bu araştırmada, Türkiye ve Fransa'da eğitim alan çokkültürlü öğretmen adaylarından toplanan görüşme verileri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, genellikle büyük bir nitel veri setini alarak, verideki temel tutarlılık ve anlamları belirlemeye çalışan, verinin indirgenmesi ve anlamlandırılması sürecini ifade eder (Patton, 2002). Çalışmada, verilerin analizi, Stake'in (1995) çoklu durum çalışması prosedürüne uygun olarak yürütülmüştür. Bu prosedürde, her bir durum (Türkiye ve Fransa bağlamları) öncelikle ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından durumlardaki ortak ve farklı temaların belirlenmesi amacıyla karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2012). Bu yaklaşım, çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerindeki benzerlik ve farklılıkları sistematik olarak analiz etmeye olanak sağlamıştır.

Verilerin kodlanması ve ilişkili temaların belirlenmesinde, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen tümevarımsal ve tümdengelimisel olmak üzere karma bir kodlama yaklaşımı kullanılmıştır. Analiz süreci aşağıdaki adımları içermiştir:

1. *Verilere Aşına Olma ve Deşifre Etme*: Toplanan görüşmelerin ses kayıtları eksiksiz bir şekilde deşifre edilerek yazılı metinler haline getirilmiştir. Araştırmacı, verilerin bütünlüğüne hâkim olmak ve genel bir izlenim edinmek amacıyla tüm transkriptleri tekrar tekrar okumuştur.
2. *Tümevarımsal Kodlama ve Kategorizasyon*: Kod geliştirme sürecine tümevarımsal bir analiz ile başlanmıştır. Bu aşamada, deşifre edilen metinler satır satır incelenerek, katılımcıların ifadelerindeki anlamlı birimlere doğrudan kodlar atanmıştır. Benzer anlamı taşıyan kodlar, birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak kategoriler altında gruplandırılmıştır. Bu süreç, yeni kod ve kategorilerin ortaya çıkmadığı, yani veri doygunluğuna ulaşıldığı noktaya kadar devam etmiştir (Kodish ve Gittelsohn, 2011).
3. *Tümdengelimsel Kontrol ve Revizyon*: Oluşturulan tümevarımsal kod ve kategoriler belirlendikten sonra, tümdengelimsel bir yaklaşımla bu yapıların veriye ne ölçüde uyduğu kontrol edilmiştir. Bu çift yönlü süreç (tümevarımsaldan tümdengelimsele doğru ilerleme), verinin zenginliğini keşfetmeye ve belirlenen yapıların veriyle tutarlılığını sağlamaya olanak tanımıştır (Corbin ve Strauss, 2008; Glaser ve Holton, 2004; Merriam, 2009). Bu aşamada, alanyazın ve araştırmanın kavramsal çerçevesiyle tutarlılık sağlamak amacıyla kod ve kategorilerde kimi revizyonlar yapılmıştır.
4. *Temaların Belirlenmesi ve Karşılaştırmalı Analiz*: Kodlar ve kategoriler arasındaki ilişkiler ve hiyerarşik yapılar incelenerek ana temalar belirlenmiştir. Son olarak, Türkiye ve Fransa bağlamlarından elde edilen tematik bulgular bir araya getirilerek karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Tüm kod ve temaları gösteren tematik analiz şeması EK-7’de yer almaktadır.

Şekil 3.2

Araştırma Yöntemine Genel Bakış



4 BULGULAR VE YORUM

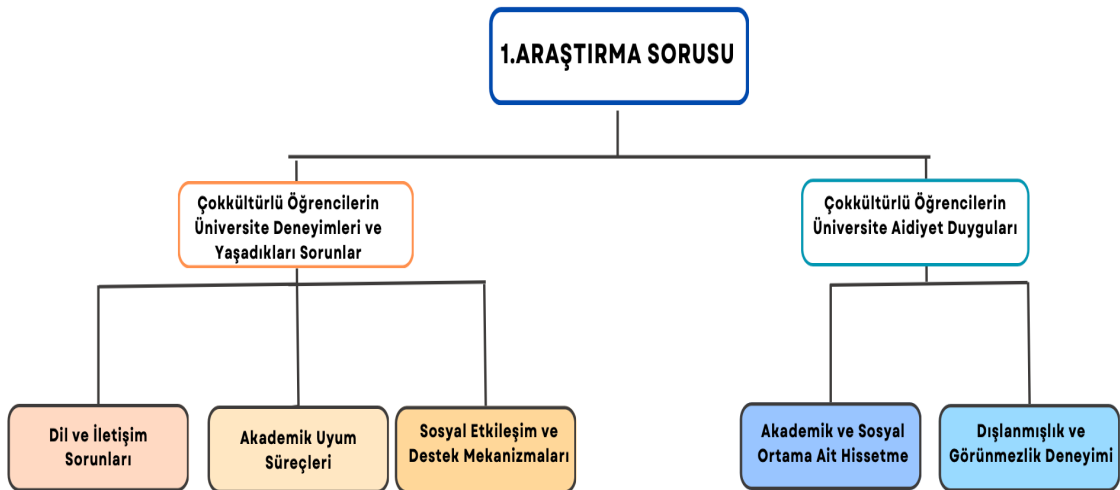
Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve araştırma soruları bağlamında Fransa ve Türkiye’deki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1 Çokkültürlü Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri ve Üniversite Aidiyet Duygularına İlişkin Görüşleri

Araştırmada yanıtı aranılan ilk araştırma sorusu; Türkiye’de ve Fransa’da öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri ve aidiyet duygularının kültürlerarası eğitim bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu konuda katılımcılardan elde edilen veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiş ve çözümlenmiştir. Bu konuda yapılan işlem, katılımcılardan elde edilen verilerin içerikleri yönüyle ana temalar ve bunlara bağlı alt temalar biçiminde tasnif edilmesidir. Katılımcılardan bu araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular; “çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri ve yaşadıkları sorunlar ve çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duyguları” olmak üzere iki ana tema altında toplanmış ve her tema içinde alt kategoride incelenmiştir. Şekil 4.1’de birinci araştırma sorusunun ana ve alt temaları sunulmaktadır.

Şekil 4.1

Birinci Araştırma Sorusu Temaları



4.1.1 Çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri ve yaşadıkları sorunlar

Bu tema, çokkültürlü öğrencilerin bulundukları ülkede öğrenim görmekte oldukları üniversite ortamında akademik, sosyal ve kültürel alanlarda karşılaştıkları zorlukları kapsamaktadır. Elde edilen verilere dayalı olarak yapılan analiz süreci sonunda bu temayla ilişkili üç alt kategori ortaya çıkmıştır: (1) Dil ve iletişim sorunları, (2) Akademik uyum süreçleri, (3) Sosyal etkileşim ve destek mekanizmaları.

4.1.1.1 Dil ve İletişim Sorunları

Bu alt tema, çokkültürlü öğrencilerin üniversite ortamında karşılaştıkları dil bariyerleri ve bu bariyerlerin akademik ve sosyal yaşam üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Dil, bireyin kimliği ve sosyal aidiyet hissi ile doğrudan ilişkili bir unsurdur. Bu nedenle dilsel engeller, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını derinden etkilemektedir.

Türkiye'deki çokkültürlü öğrenciler, özellikle Türkçeyi ikinci dil olarak kullanmaları nedeniyle akademik ve sosyal yaşamda çeşitli iletişim güçlükleri yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler derslerdeki hızlı konuşma temposu ve akademik dilin karmaşıklığı nedeniyle anlamada zorlandıklarını dile getirmiştir.

K1, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Bana soruyorlar sen anlıyor musun diye, ben de evet diyorum ama çoğu zaman anlamıyorum. Çok hızlı konuşuyorlar.” Akademik ve sosyal olarak Türk bir öğrenciden destek aldığını, bunun yanı sıra bir Rus öğrenciyle sık sık Rusça konuşarak iletişim kurduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde K2, kendini ifade etmede kimi zaman güçlük çektiğini, ancak arkadaşlarının destekleyici tutumunun bu süreci kolaylaştırdığını şu şekilde belirtmiştir: “Kendimi anlatmada biraz zorluk, bir de heyecan var. Ama işte arkadaşlarım anlıyor, anlamasa da soruyorlar, yeniden anlatmaya çalışıyorum. Yadırgamıyorlar bu durumu, normal karşılıyorlar”.

Katılımcı K2 ve K4 (Azerbaycan), başlangıçta zorlanmış olsalar da Türk öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabildiklerini belirtmiştir. Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi arasında geçiş yaparken K2 "bazen karıştırıyorum" şeklinde ifade ettiği gibi katılımcılar zaman zaman anlatım zorlukları yaşamaktadır. Buna rağmen, sosyal etkinliklere aktif katılımı, her iki öğrenci dil gelişimlerinin ve çevreyle olan ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

Katılımcı K3 (Rusya), Türk öğrencilerle genel olarak iyi ve güzel bir iletişime sahip olduğunu belirtmiştir: "Bana buradaki Türk ve yabancı öğrencilerle iletişim kurmak kolay geliyor" ifadesi, iletişim kurmayı kolay bulduğunu göstermektedir.

Bazı öğrenciler ise akademik dilin zorluklarına dikkat çekmiştir. K5, bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Sadece konuşma tarzında biraz zorluklarım var. Anlamada da bazı havalı cümleleri, akademik olarak anlamıyorsun. İlla bir tercümeye giriyorsun, manasını öğrenmek için". Katılımcı K5 (Türkmenistan), akademik Türkçedeki zorluklara özellikle dikkat çekmiştir. "Havalı cümleler" olarak nitelediği akademik ifadeleri anlamakta zorlandığını ve sıklıkla dijital desteklere başvurduğunu belirtmiştir. Yazılı sınavlarda klasik sınav formatının ifade güçlüklerini artırdığını ifade etmiş, ancak genel olarak dil ve iletişim konusunda motivasyonunun yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcı K6 (Türkmenistan), akademik Türkçesini yeterli bulmasına rağmen sosyal iletişimde kimi zaman sorunlar yaşadığını şu şekilde belirtmiştir: "Kendimi doğru şekilde anlatamadığım yerler oluyor bazı durumlarda".

Katılımcı K7 (Kosova) ise, Türkçeye hâkimiyetinin sosyal uyumuna olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Sadece Türk öğrencilerle arkadaşlık kuran K7, sınıf arkadaşlarının destekleyici tutumlarından memnun olduğunu "Her konuda yardımcı oldular" ifadesiyle açıklamıştır.

Sonuç olarak, K1'den K7'ye kadar olan katılımcıların deneyimleri, dil ve iletişim zorluklarının akademik başarı ve sosyal katılım üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Akademik Türkçeye hâkim olan öğrenciler daha hızlı uyum sağlarken; sosyal dışlanma, ifade güçlükleri, öğretmen duyarsızlığı gibi etkenlerin bu süreci olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Katılımcıların ifadeleri, Türkiye'de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin iletişim sorunlarının temelinde dil yeterliliği ve akademik dilin soyut yapısının yer aldığını göstermektedir. Ancak öğrenciler, öğretim elemanlarının ve arkadaş çevresinin destekleyici tutumlarının uyum sürecini kolaylaştırdığını da vurgulamıştır. Bu durum, dil bariyerine rağmen sosyal ilişkilerin belirli ölçüde sürdürülebildiğini göstermektedir.

Tablo 4.1'de Türkiye'de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin dil ve iletişim sorunları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.1*Dil ve İletişim Sorunları (Türkiye)*

Katılımcı	Dil Sorunu Belirtisi	Sosyal Destek	İletişim Notu
K1 (Kazakistan)	Ders takibi zor, hızlı konuşma	Geç katılım nedeniyle sınırlı	Zaman Zaman izole, Türkçe iletişimde sıkıntı
K2 (Azerbaycan)	Diller arası zaman zaman karışıklık	Geniş sosyal çevre	Yardım gören, aktif ve sosyal ama dil karışıklığı yaşayabilmekte
K3 (Rusya/Kazan)	Zaman zaman anlama ve ifade güçlüğü	Çokkültürlü öğrencilerle daha yakın	İletişimde pasif kalabilme durumu
K4 (Azerbaycan)	Dil sorunu doğrudan değil	Azerbaycanlı ve Kazak öğrencilerle güçlü sosyal bağlar, sosyal etkinliklere aktif katılım	Türk öğrencilerle sosyal bütünleşme sınırlı, ama bireysel farklılıklarla bu durum değişkenlik gösteriyor
K5 (Türkmenistan)	Akademik dilde anlama zorluğu, yazılı ifade problemi, akademik kavramlarda güçlük	Sosyal olarak iletişim zaman zaman kısıtlı	Sosyalleşmede zorlanma, yaş farkından kaynaklı iletişim sorunu
K6 (Türkmenistan)	Akademik Türkçeyi iyi anlama, günlük iletişimde kendini anlatmada kimi zaman zorluk	Sosyal çevresi geniş, zaman zaman kendini ifade etmede zorlanma	Türk öğrencilerle iletişimde saygılı ama zor bulduğu yanlar bulunmakta
K7 (Kosova)	İletişim sorunu yok, Ödevler nedeniyle kimi zaman kaygı yaşamakta	Akademik ve sosyal destek iyi, öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşları destekleyici	Türkçe yeterliliği sayesinde iletişim olumlu, sadece Türk arkadaşlar var, farklı kültürlerle az etkileşim

Çokkültürlü öğrencilerin Fransa'daki üniversite ortamında karşılaştıkları dilsel zorluklar, bu zorlukların sosyal ve akademik yaşam üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların deneyimleri, bu bağlamda dilin bireyin üniversite deneyimini şekillendiren merkezi bir unsur olduğunu göstermektedir. Dil yeterliliğinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini doğrudan etkilediği görülmektedir.

Türkiye'de çokkültürlü öğrenciler genellikle akademik dili öğrenme sürecinde zorluk yaşamakla birlikte, sosyal iletişimde görece daha destekleyici ve açık bir ortam bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle Türk öğrencilerle kurulan bağlar sosyal bütünleşmeye katkı sağlamaktadır. Buna karşılık Fransa'da ise akademik Fransızca ve

günlük dildeki farklılıkların yanı sıra, Fransız öğrencilerin içine kapanık ve yabancılara karşı daha mesafeli tutumu, sosyal izolasyonu artırdığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Fransa'daki katılımcıların deneyimleri, dilsel zorlukların yanı sıra kültürel ve sosyal iletişim engellerinin daha belirgin olduğuna işaret etmektedir. Katılımcılar, Fransız öğrencilerle aralarındaki sosyal mesafenin yalnızca aksan veya dil farkından değil, aynı zamanda kültürel tutum ve ön yargılardan kaynaklandığını belirtmiştir.

Fransa bağlamında özellikle akademik Fransızca ile gündelik Fransızca arasındaki farklılıkların, yabancı öğrenciler için önemli bir uyum sorunu yarattığı söylenebilir. Ayrıca K11'in ifadesiyle, Fransız öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları gruplara yabancılarının kabul edilmemesi, iletişim kurmada çeşitli zorluklara neden olmaktadır.

Katılımcı K8 (Türkiye), Fransa'da geçirdiği akademik süreçte akademik Fransızcaya hâkim olma konusunda ciddi güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının dersi tamamen Fransızca anlatmasının, öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmiş; özellikle kavramsal düzeyde ifade güçlüğü yaşadığını şu sözlerle vurgulamıştır: “Konulara hâkim olmam gerekiyordu ama akademik Fransızcam yoktu... Bazı cümleler kurarken kendimi eksik hissettim ve kendimi ifade ederken çok zorlandım. Erasmus öğrencisi olmama rağmen sınavlar Fransızcadı. Ben soruları anlayana kadar süre bitiyordu”. Ayrıca, eğitim aldığı kurumun İngilizce destekli ders sunacağı bilgisi verilmiş olmasına rağmen, pratikte bu gerçekleşmemiştir. K8, hocaların büyük çoğunluğunun İngilizce konuşmaması nedeniyle derslere adapte olmakta zorlandığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Başta çok zorlanıyordum. Uluslararası grup sınıfında olmama rağmen hocaların ve öğrencilerin çok azı İngilizce konuşabiliyordu, bundan dolayı çok zorlanmıştım”.

Bu durum, katılımcının akademik başarıya yönelik özgüvenini zedelemiş ve derse katılım motivasyonunu düşürmüştür. Ancak bazı öğretim elemanlarının, İngilizceyi yeterince bilmemelerine rağmen dersi İngilizce sunma konusunda çaba göstermeleri, K8 tarafından olumlu karşılanmıştır. Sosyal iletişimde ise benzer bir zorluğun söz konusu olduğu görülmektedir. K8, Fransız öğrencilerin genel olarak içine kapanık olduklarını ve yabancı öğrencilere karşı kayıtsız bir tutum sergilediklerini şu sözlerle belirtmiştir:

“Fransız öğrenciler kendi dünyasında zaten... sınıftaki yabancı öğrencilerin dilinde bir merhaba demeyi bile bilmezler... onların düşüncesi yabancı öğrenciler bize entegre olacak, adapte olacak. Bu yüzden yabancı öğrencileri tanımaya dair hiç çabaları yok. Ben Erasmus öğrencisi olduğum ve yabancı olduğum hocalar tarafından da belirtildiği için daha ilgililerdi

ama Fransız pasaportunuz varsa tamamen Fransız sistemine tabisiniz ve onlar gibi davranmanız ya da Fransa'yla ilgili her şeyi bildiğiniz varsayılıyor”.

Bu ifade, yalnızca dil farkının değil, aynı zamanda kültürel kapanmışlığın da iletişim sorunlarını derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. K8, zamanla Fransız öğrencilerle iletişimini sınırlı tutarak daha çok çokkültürlü öğrenci gruplarıyla vakit geçirdiğini belirtmiştir.

K9 (Kanada) ise Fransızca'yı ana dili olarak konuşmasına rağmen, Fransa'daki Fransızcayla Quebec Fransızcası arasındaki farklılıklar nedeniyle iletişimde kimi zorluklar yaşamıştır. Özellikle aksanı ve deyimse farklılıklar, sosyal ortamda dikkat çekmesine neden olmuş; hatta zaman zaman aksanıyla dalga geçildiğini şu şekilde belirtmiştir: “Aksanıyla dalga geçiriyorlardı... Fransızlar çok doğrudan”. K9 ayrıca, bazı çokkültürlü öğrencilerin kültürel farklar nedeniyle kendilerini sınıf içinde daha az ifade ettiklerini gözlemlemiştir. Bu öğrencilerin kültürel ve dilsel bariyerler nedeniyle diğerlerinden uzaklaştığını, sosyal gruplar içinde “bir kutunun içinde kalmayı” tercih ettiklerini aktarmıştır. K9, Fransız öğrencilerin de çoğunlukla bu öğrencilerle iletişim kurmaya çalışmadığını; kendi kültürel konfor alanlarını terk etmeye istekli olmadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: “Fransız öğrenciler de çokkültürlü öğrenciyle iletişime geçmek istemiyor... çünkü onların kültürlerinden bazı unsurları kendi kültürlerine entegre etmek istemiyorlar ve onları uzaklaştırmaya çalışıyorlar”.

K10 (Portekiz) ise, Fransa'ya geliş sürecinde uzun ve karmaşık bir bürokratik sürecin ardından eğitim hayatına başlamış; sosyal ve akademik etkileşimlerde hem fırsatlar hem sınırlamalar deneyimlemiştir. K10, Fransız öğrencilerle iletişimin çoğunlukla yüzeysel ve informal olduğunu, çokkültürlü öğrencilerle etkileşimlerin ise sosyal bütünleşmeye katkı sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Fransız öğrencilerle genelde sohbetler informal, küçük bir kahve etrafında oluyor. Yakınlaştığım kişilerle daha kişisel sohbetler oluyor ama diğerleriyle oldukça yüzeysel ve basit oluyor... Çokkültürlü arkadaşlarımla etkileşimler çok zenginleştirici. Farklı bakış açılarını, gelenekleri, bazen dilleri paylaşıyoruz. Bu insanın zihnini açıyor ve dünyayı daha iyi anlamayı sağlıyor”.

K10'nun deneyimi, dilsel yeterlilik ve sosyal etkileşimin akademik başarı ve motivasyon üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Akademik Fransızca ve sosyal iletişimdeki sınırlamalar, başlangıçta izolasyon ve motivasyon kaybına yol açsa da çokkültürlü gruplarla etkileşim, dil ve iletişim sorunlarının üstesinden gelmesine

yardımcı olmaktadır. Çokkültürlü öğretmen adayları için Fransa’da eğitim sürecinde en önemli zorluklardan biri dil ve iletişim sorunları olduğu söylenebilir. K11 (Cezayir), Fransızca’yı oldukça iyi konuşmasına rağmen sosyal ilişkilerde dil ve iletişim kaynaklı bariyerlerin hala devam ettiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Fransızlar kendileri Fransızca dışında başka dilleri konuşmak için çaba göstermiyorlar ama biz yabancılar geldiğimizde uyum sağlamak, dillerini konuşmayı öğrenmek ve bizi anlamaları için elimizden geleni yapıyoruz. Çünkü ben onların yabancı ülkeden gelen öğrencileri anlamak için çaba göstermediklerini düşünüyorum”.

Bunun yanı sıra, sınıf içi iletişimde özellikle Fransız öğrencilerle ilişkilerin sınırlı kaldığını, sınıf içi çalışmalarda ise bilgi paylaşımı ve iletişimin daha da zorlaştığı K11 tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “Fransız öğrencilerle iletişimimiz işin başladığı yerde sınırlanıyor çünkü onlar gerçekten işlerini pek paylaşmayı sevmiyorlar, sahip oldukları bilgileri vermiyorlar”. Ayrıca, çokkültürlü ortamda sosyal dışlanma ve gruplaşma yaşandığını; dilsel farklılıkların sosyal etkileşimi engellediğini belirtmiştir: “Bizimle konuşmak, herhangi bir şey paylaşmak istemiyorlar. Sanki hiç var olmamışız gibi davranıyorlar”. Dil bariyerinin ötesinde, Fransız öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları sosyal gruplara yabancıların kabul edilmediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin dil ve iletişim sorunları sunulmuştur.

Tablo 4.2

Dil ve İletişim Sorunları (Fransa)

Katılımcı	Akademik Dil Sorunları	Sosyal Destek	İletişim Notu
K8 (Türkiye)	Akademik Fransızca’yı anlamada zorluk; öğretim elemanlarının az İngilizce bilmesi nedeniyle derslerde zorlanma	Çokkültürlü öğrencilerle ve belirli öğretim elemanlarıyla sınırlı, Fransızlara zamanla kapalı ilişki	Fransız öğrenciler içine kapanık, yabancılara karşı kayıtsız; akademik ve sosyal iletişimde güçlük
K9 (Kanada /Quebec)	Aksan farklılığı nedeniyle bazı deyimsel farklılıklar iletişimde zorluk yaratıyor	Bazı çokkültürlü öğrencilerle yakın, Fransızlarla zaman zaman mesafeli	Fransız öğrencilerle iletişim kısıtlı, aksanıyla dalga geçilmiş; bazı çokkültürlü öğrenciler “kutu içinde” kalıyor
K11 (Cezayir)	Fransızca’yı iyi konuşsa da Fransızların başka dilleri konuşmaya çaba göstermemesi; sosyal iletişimde dışlanma	Çokkültürlü öğrencilerle görece yakın	Sosyal gruplarda yabancılara kapalı ortam; dışlama deneyimleri yaşanmış

[Tablo 4.2 (Devam) Dil ve İletişim Sorunları (Fransa)]

K10 (Portekiz)	Fransızcaya hâkim; akademik terimler ve ifadelerde zorlanma	Sosyal çevre sınırlı, çoğunlukla çokkültürlü öğrencilerle iletişimde. Fransız öğrencilerle yüzeysel iletişim	Fransız öğrencilerle iletişimde zorluk; çokkültürlü öğrencilerle zengin ve destekleyici etkileşim
---------------------------------	---	--	---

4.1.1.2 Akademik Uyum Süreçleri

Bu alt tema, farklı ülkelerden gelen öğrencilerin akademik ortama, ders içeriklerine, öğretim yöntemlerine ve genel akademik beklentilere uyum sağlama süreçlerini kapsamaktadır. Türkiye’deki katılımcıların ifadeleri, başlangıçta dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorlukların bulunduğunu, derslere adaptasyon açısından kimi zorluklar yaşadıklarını ancak zamanla bu zorlukların çeşitli yollarla aşılmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu nedenle, Türkiye’deki çokkültürlü öğrencilerin akademik ortama daha hızlı adapte olmaları, sadece bireysel çabayla değil, aynı zamanda sosyal destek sistemlerinin işlevselliğiyle de açıklanabilir.

Kazakistanlı K1, Türkiye’de eğitim sürecine ikinci dönem dahil olması sebebiyle akademik uyum sürecinde zorluk yaşadığını şu sözlerle belirtmiştir: “Ben ikinci döneminde başladım, ilk başta alışamadım. Sınıftakilerle hiç konuşmuyordum, sadece bir kız vardı. Türk kız öğrenci, şimdi o bana her zaman yardımcı oluyor, çeviriyor”. K1, sınıftaki bir Türk arkadaşının varlığı sayesinde akademik uyum sürecinde ilerleme kaydettiğini belirtmiştir: “İlk başta zor oldu ama şimdi bir Türk arkadaşım olduğu için iyi oldu, iyileşti Türkçem diye düşünüyorum”.

Benzer şekilde, Azerbaycanlı K2, Türkiye’de üniversite ortamına ve akademik gerekliliklere başlangıçta alışmada zorluk yaşadığını ancak zamanla bu zorlukların üstesinden geldiğini vurgulamıştır. K2, dil bariyerine rağmen öğretim üyelerinin anlayışlı tutumu ve akademik desteklerinin uyum sürecini kolaylaştırdığını şu şekilde ifade etmiştir: “İlk geldiğim zamanlarda yurda, üniversiteye alışamadım... Ama üstesinden geldim. Derslerde dil farkı olduğunda bazen, tüm hocalarımız yardımcı oluyor. Bazen anlamadığımızı anlıyorlar, yardımcı oluyorlar her türlü”.

Kosovalı K7 ise Türkiye’de eğitim almanın akademik anlamda zorlayıcı ama aynı zamanda geliştirici bir deneyim olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Türkiye’de öğrenci olmak biraz zor. Gerçekten çok stresli. Bizim ülkemizde biraz daha rahat... burada biraz

daha disiplinli olman gerekiyor. Biraz daha çok çalışman gerekiyor”. Akademik süreçte verilen ödevlerin yoğunluğu sebebiyle kaygı yaşadığını belirtmiş, buna rağmen, öğretim üyeleri ve arkadaş çevresinin desteği sayesinde bu süreci daha rahat yönettiğini ve kendisini geliştirdiğini şu şekilde açıklamıştır.

“Bende şöyle bir kaygı bir stres oldu... ödevleri yetiştirebilecek miyim? Çünkü çok kısa bir sürede bayağı çok ödev veriyorlar ama hocalarım da gerçekten çok destek oldu her konuda yardımcı oldular bana... arkadaşlarımla anlamadığım şeylere her zaman açıklık getirdiler”.

Benzer şekilde Türkmenistanlı K5 de, yazma ve sınavlarla ilgili problemler yaşasa da motivasyonun yüksek olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır: “Motivasyon zaten var, ama biraz zorluklar da var”.

K7, akademik uyum sürecinin olumlu ilerlediğini belirtmiştir. Özellikle, Türkçeyi bilmenin akademik sürece olan katkısına şu sözlerle açıklamıştır: “Buraya kendimi kolay adapte edebildim...sınıf ortamının pozitif etkileri var, kolay adaptasyon oldum ve gerçekten çok yeni şeyler öğrendim. Yabancı bir öğrenci olarak gittiğim ülkenin dilini bilmen çok büyük bir avantaj. Her şeye adaptasyon olabiliyorsun”.

K6 (Türkmenistan) da benzer şekilde, akademik Türkçenin gelişimi ve öğretim elemanlarının destekleyici yaklaşımının akademik uyum sürecine katkısını şu şekilde vurgulamıştır: “Akademik Türkçe kullanıyoruz... diksiyonunu çok ileri düzeye taşıyor... Kendimi ifade etmede, derslerimi anlatabilmede çok çok büyük etkisi oldu. İlk başta sunum yapamıyordum, hocalarımız bizi alıştırarak üstesinden gelmemi sağladı”.

Azerbaycanlı K4, öğretim üyelerinin tutumunu akademik uyum sürecinde olumlu bir etken olarak değerlendirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sınıfta otururken hoca bir şey anlatırken hepimize aynı kapsamda aynı şeyi anlatıyor... o yabancı zaten anlamaz deyip boş vermişlik yapmıyorlar, anlayana kadar tekrar tekrar anlatıyorlar, açıklıyorlar. Derslerde Türk öğrencilerin ne kadar söz hakkı varsa bizim de o kadar var”.

Sonuç olarak, katılımcıların ifadelerinden, Türkiye’de akademik uyum sürecinin; başlangıçta akademik dil engeli ve sosyal çevreye adaptasyon açısından zorluklar içerse de öğretim elemanlarının destekleyici tutumu, sınıf içi eşitlikçi uygulamalar, bireysel motivasyon ve sosyal destek ağları sayesinde zamanla kolaylaştığı söylenebilir. Tablo 3.4’te Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin akademik uyum süreçlerine dair bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.3*Akademik Uyum Süreçleri (Türkiye)*

Katılımcı	Akademik Uyumda Zorluklar	Destek Unsurları	Uyum Sürecinin Sonucu	Öne Çıkan İfadeler / Alıntılar
K1 (Kazakistan)	Zaman zaman dil bariyeri, sınıf içi sosyal gruplara uyum	Türk arkadaş desteği	Türkçesi gelişti, uyum sağladı	“Şimdi bir Türk arkadaş olduğu için iyileşti Türkçem”.
K2 (Azerbaycan)	Dil karışıklığı, akademik beklentilere alışma	Öğretim üyelerinin anlayışı, arkadaş desteği	Zorlukları aştı, programdan memnun	“Dil farkı olduğunda hocalarımız yardımcı oluyorlar”. “Arkadaşlarım anlıyor, yeniden anlatmaya çalışıyorum”.
K7 (Kosova)	Disiplinli eğitim, yoğun ödev, kaygı	Öğretim üyeleri ve Türk arkadaşların desteği	Kolay adaptasyon	“Türkiye’de öğrenci olmak biraz zor... çok disiplinli”. “Hocalarım çok destek oldu”. “Kendimi kolay adapte edebildim”.
K3 (Rusya)	Akademik Türkçe yetersizliği nedeniyle derslerde zorlanma	Çokkültürlü sınıf ortamı, öğretim üyelerinin eşit yaklaşımı	Avrupa’da çalışma için diplomaya değer verdi	“Rus eğitiminde sorun var... Türk diplomam ile Avrupa’da çalışabilirim”.
K4 (Azerbaycan)	Yok (genel olarak uyumlu)	Öğretim üyelerinin eşit ve destekleyici yaklaşımı	Akademik motivasyonu arttı	“Hocalar hepimize aynı kapsamda anlatıyor... tekrar ediyorlar”. “Kendimizi geliştirmemize yardımcı oluyor”.
K5 (Türkmenistan)	Akademik dil yetersizliği, yazma problemi, yaş farkı	Öğretim elemanlarının anlayışlı tutumu	Sosyal açıdan zaman zaman dışlanma, akademik olarak gelişme	“Dil yetersizliğim var, yazma problemim var... yine de anlayış istiyorum”. “Motivasyon zaten var”.
K6 (Türkmenistan)	Yok	Öğretim elemanlarının yönlendirmesi	İfade ve diksiyon becerileri gelişti	“Diksiyonumu çok ileri düzeye taşıdı... kendimi iyi ifade ediyorum”.

Türkiye’de çokkültürlü öğrenciler akademik uyum süreçlerinde akademik dil desteği, kültürel farklılıklar ve sosyal entegrasyon sorunlarıyla karşılaşırken; Fransa’da ise bu zorluklara ek olarak laiklik uygulamaları ve eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin uyum sürecini daha karmaşık hale getirdiği söylenebilir. K8, (Türkiye) akademik uyum sürecini şu şekilde açıklamıştır:

"Benim zaten dil engelim vardı ama diğerler çokkültürlü öğrencilerin de akademik Fransızca'da sorunları vardı...Ben yabancı olduğum için bana bu konuda destek olundu ama onların Fransa pasaportu olduğu için derslerde aynı hoşgörü gösterilmedi ya da grup çalışmalarında Fransız öğrencilerle aynı bilgilere sahip oldukları varsayıldı".

Ayrıca, sınıf içi ırkçılık ve ayrımcılık ile karşılaştığını ve bunun akademik ve sosyal deneyimini olumsuz etkilediğini şu şekilde belirtmiştir:

"Yaşlı bir Fransız hocamız, Kuzey Afrika ülkelerini kötü örnek gösterip Müslüman ülkelerle ilgili negatif şeyler söylüyordu... Bu durum öğrenciler arasında rahatsızlık yaratıyordu. Bu durumda ben derse katılmak istemediğimi belirttim, benim bu isteğim yabancı öğrenci olduğum için kabul edildi ama Fransız pasaportu olan öğrenciler ise diploma kaygıları nedeniyle bu gibi durumları sineye çekiyorlar".

Akademik süreçlerde karşılaştığı zorlayıcı durumlara rağmen, K8, bazı öğretim üyelerinin destekleyici tutumunu da ifade etmiştir. Ancak sosyal izolasyon ve kültürel farklılıklar akademik uyumu olumsuz etkileyebilmektedir: "Fransız öğrencilerle iletişimim sınırlıydı, genelde çokkültürlü öğrencilerle vakit geçiriyordum... Öğle arası yemek yerken yüzeysel konuşuyordum fakat çok vakit geçirmiyordum".

K8'nin staj deneyimi akademik ve sosyal uyum sürecindeki kültürel zorlukları ortaya koymaktadır. Dahası, staj sürecinde yaşadığı deneyimler ve sosyal ortam ile ilgili şu ifadeleri paylaşmıştır:

"Fransızcamı geliştirmem için beni DELF diye bir derneğe staja gönderdiler, burada çokkültürlü ortam vardı ama ben Fransa'ya gelmişim, niye sürekli çokkültürlü grubunda olmam gerekli? Benim için çok zorluydu çünkü herkes farklı bir ülke ve kültürdendi. Sonuçta İngilizce öğretmeniyim, diğer öğrenciler gibi staja gitsem Fransız okullarını deneyimleme şansım olurdu...Staja hiç gidesim gelmiyordu, zorla gidiyordum. Her dediklerine de yardımcı olmaya çalıştım... Ama zamanla gördüm ki benim yanımda benim ülkem kötüleniyor ya da negatif önyargılarda bulunuluyor..."

K8, staj ortamının sosyal ve akademik olarak kendisi için nasıl zorlayıcı olduğunu vurgulamaktadır. Dil bariyerinin yanı sıra, kültürel önyargı ve ırkçılığın staj ortamında da hissedildiğine dikkat çekmektedir. K8, eğitim programında yer alan çokkültürlü içeriklerin yüzeysel kaldığını ve sosyal ilişkilerde gerçek bir kapsayıcılık ve saygının sağlanamadığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Bazı derslerde farklılıkları kabul etmeye yönelik videolar izledik ama herhangi bir tartışma ortamı oluşturulmadı".

K9'un (Kanada) ifadeleri ise, Fransa'daki akademik sistemin Quebec eğitim sisteminden önemli ölçüde farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Kanadalı K9, Fransa'da eğitim

almanın kişisel ve profesyonel anlamda gurur verici olduğunu ancak eğitim kitapları ve sistemin karmaşıklığı nedeniyle uyumda güçlükler yaşadığını ifade etmiştir. Fransa’da derslerin blok halinde değerlendirildiği ve farklı derslerin notlarının birleşerek genel bir ortalamanın oluşturulduğu sistem, Quebec’te alışılan bireysel ders bazlı geçme uygulamasından ayrılmaktadır. K9 bu farkı şu şekilde açıklamaktadır:

"Fransa’da ders blokları var ve bir ortalamanız olabilir, örneğin Fransızca ve matematik aynı bloktaysa ve matematikte pek iyi değilseniz ama Fransızcada gerçekten iyiyseniz, iki notu birleştirirler ve sınavı geçersiniz. Ama Quebec’te matematikte iyi değilsem, matematik sınavımdan kalırım".

Bu farklılık, K9’a göre akademik uyum sürecinde öğrenciler için avantaj ya da uyum güçlüğü yaratabilmektedir. K9, Fransa’daki öğretim yaklaşımının Quebec’e kıyasla daha otoriter bulunduğunu şu şekilde belirtmiştir: "Fransa’da öğretmen ile çocuklar arasında katı bir sınır var ". Ayrıca, akademik uyum sürecinde öğretmenlerin desteğinin motivasyonu artırdığına dikkat çekmiştir: "Öğretmenlerin iyi bir sonuç almam için bana yardım etmek için orada olduklarını hissediyorum ve bir sorunum olursa öğretmene gidebileceğimi biliyorum". Bununla birlikte, çokkültürlü öğrenci grupları arasında kültürel ve dini farklılıkların akademik uyumu zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. K9, özellikle dini bayramların kutlanmasında yaşanan ayrımların sosyal etkileşimi ve dolayısıyla akademik işbirliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir: "Çokkültürlü öğrencilerin Fransız kültürünün bayramlarını kutlamaması...Diğer kültürlerden gelenler sistematik olarak reddediliyorlar... Bu tür bir durum, sisteme entegre olamamalarına neden oluyor". Ayrıca, K9’a göre Fransa’daki laiklik uygulamasının Quebec’e göre daha yoğun ve katı olması, çokkültürlü öğrencilerin akademik ortama uyumunu güçleştiren diğer bir faktördür. Bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: "Fransa’daki laiklik çok ilginçti, çok katı. Çokkültürlü öğrencileri neden entegre etmediklerini anlıyorum çünkü bu öğrencinin kendini kültüre ve akademik ortama entegre etme sorumluluğu olarak görülmekte, aksi değil".

K9’un ifadelerine göre, bu durum görünmez duvarlar oluşturmakta ve öğrenciler arasında gerçek anlamda kültürlerarası etkileşimin önünde engel teşkil etmektedir: "Eğer çokkültürlü öğrenci bu görünmez duvarı kıramazsa gerçek Fransız öğrenciyle asla iletişim kuramaz... Çokkültürlü öğrencilerin zamanla birlikte sosyalleşmeyi tercih ettiğini gözlemledim".

K10 (Portekiz), içeriklerin tekrarlı ve teorik olduğunu, sahadaki uygulamayla bağlantısının eksik olduğunu ifade ederken, üniversitedeki nispeten özgür ortamın dini farklılıklar açısından daha olumlu olduğunu şu şekilde belirtmiştir: “Üniversitede daha özgür bir ortam var; başörtülü kızlar örtüsünü takabiliyor, Hristiyanlar haç takabiliyor, sorun olmuyor.”

K11’in deneyimleri de benzer temalar çerçevesinde akademik uyum süreçlerine dair önemli katkılar sunmaktadır. Fransa’da Müslüman bir öğrenci olarak karşılaştığı zorlukları ve eksiklikleri vurgulayan K11 (Cezayir), akademik ortamda dinî farklılıkların yarattığı engellere şu sözlerle dikkat çekmiştir: "INSPÉ'de pek rahat değilim... Benimle onların arasında din farklılığı olduğu için pek rahat değilim... Destek aileden geliyor, hocalardan değil". K11 ayrıca, laiklik uygulamalarının Müslüman öğrencilerin akademik gelişimini kısıtladığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Fransa’daki laiklik gerçek anlamda değil; dinini saklamak gerekiyor, özgürce yaşamak değil. Bu bizim ilerlememizi engelliyor".

Tablo 4.4

Akademik Uyum Süreçleri (Fransa)

Katılımcı	Akademik Uyumda Zorluklar	Destek Unsurları	Uyum Sürecinin Sonucu	Öne Çıkan İfadeler / Alıntılar
K8 (Türkiye)	Dil bariyeri, sosyal izolasyon, eğitim programı uygulaması eksikliği, ırkçılık ve önyargılar	Bazı öğretim üyelerinin çabaları	Motive oldu, ama sosyal entegrasyon sınırlı	“Dil engelim vardı... Bazı derslerde sadece fiziksel olarak bulundum”
K9 (Kanada)	Eğitim sistemi yapısal karmaşıklığı, laiklik uygulamaları, kültürel ve dini ayrımlar	Öğretmenlerin motivasyon desteği	Akademik uyum sağladı ama sosyal entegrasyon zor	“Fransa’da blok sistemi var... Öğretmenler destek oluyor... Ama laiklik engel”
K11 (Cezayir)	Din farklılığı, laiklik uygulamaları, sosyal uyum sorunları	Aileden gelen destek, kültürlerarası eğitim ortamı	Kişisel gelişim sağladı, sosyal zorluklar devam	“Laiklik gerçek laiklik değil, dinini saklamak gerekiyor”
K10 (Portekiz)	Eğitim programının kültürel çeşitliliği yüzeysel ele alması; laiklik uygulamaları	Aile desteği	Akademik uyumda ilerleme, sosyal zorluklar	“Başörtülü kızlar örtüsünü takabiliyor, Hristiyanlar haç takabiliyor”

Tablo 4.4'te Fransa'da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin akademik uyum süreçlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

4.1.1.3 Sosyal Etkileşim ve Destek Mekanizmaları

Çokkültürlü öğrencilerin sosyal etkileşim süreçleri; kişisel ilgi, dil yeterliliği, sosyal çevre, yaş farkı ve üniversitenin bilgilendirme mekanizmaları gibi birçok etkene bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler üniversite yaşamına aktif katılım gösterirken, bazıları ise yalnızlık, dışlanmışlık ve bilgi eksikliği nedeniyle sınırlı sosyal deneyimler yaşamaktadır. Sosyal etkinliklerin yaygınlaştırılması ve kapsayıcı bir dille tanıtılması, bu öğrencilerin sosyal uyumunu destekleyici bir unsur olabilir. Türkiye'deki araştırma bulguları, çokkültürlü öğrencilerin üniversite ortamında sosyal uyum sağlama sürecinde çeşitli zorluklar ve destek mekanizmaları deneyimlediklerini göstermektedir. Sosyal etkileşim, arkadaşlık ilişkileri, öğretmenlerden ve kurumdan alınan destek, aidiyet duygusu, dil bariyeri ve kurumsal farkındalık gibi boyutların bu süreçte belirleyici olduğu söylenebilir.

K2 (Azerbaycan), üniversitedeki sosyal ve kültürel etkinliklere aktif katılım gösterdiğini ve arkadaş çevresiyle olumlu ilişkiler kurduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Son zamanlarda daha çok katılmaya önem gösteriyorum çünkü yaz geldikçe daha çok etkinlikler artıyor...İlk geldiğim zamanlardan bu yana öyle bir sıkıntım yok. Oda arkadaşlarım var, üniversitede arkadaşlarım var. Hepsi çok samimi, sıcakkanlı, yardımsever”. K2'nin deneyiminde, öğretim elemanlarının destekleyici tutumları ve sosyal ortamın öğrenci dostu yapısının motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

K3 (Rusya) ise, Türk öğrencilerle doğrudan iletişim kurmakta zaman zaman zorlandığını belirtmekle birlikte öğrencilerle kurduğu ilişkilerden memnun olduğunu ifade etmektedir. Üniversitenin sunduğu kültürel etkinliklere yüksek katılım göstermiş ve bu etkinliklerin kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence burada insanlar daha açık ve duygusal. Ben sosyal etkinliklere katıldım. Türk halk oyunları, müzik ve kaligrafi seçmeli dersleri vardı. Ben dans seçtim ve orada hocamdan iki dans öğrendim, halay ve zeybek. Arkadaşlarım ile 2 kez katıldık bir mezuniyete. Bence her yabancı öğrencinin katılması gerekli.”

K3, hazırlık döneminde Kazan bölgesine özgü “Subantuy” bayramının kutlanmasının kendisini özel hissettirdiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Geçen yıl hazırlıkta Subantuy kutladık. Ben Kazanlıyım... Son hafta biz bu bayramı kutladık...Çok güzel geçti”.

K6 (Türkmenistan), sosyal ve kültürel etkinliklere aktif katılan katılımcılardandır. Üniversitedeki öğrenci kulüplerine ve kültürel programlara düzenli olarak katıldığını ve bu etkinlikler sayesinde farklı milletlerden arkadaşlar edindiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben çok aktif katılırim aktivitelere ve severim yani müzik olsun, sanat olsun, kendi eserinizi sergilemek olsun ya da kendi kültürümüzden bir yemek yapıp bunu insanlara tattırmak olsun... çünkü kendinizi tanıtıbiliyorsunuz. Bu çok çok güzel bir şey, severim ve aktif katılırim”.

K6, Türkmenistanlı bir öğrenci olarak Türkiye’de öğrenci olmayı bir ayrıcalık ve desteklenmiş hissetme biçimi olarak gördüğünü şu sözlerle açıklamıştır: “Türkiye’de öğrenci olmak benim için aslında güzel bir şey. Hatta çok çok güzel bir şey. Çok şanslı olduğumu düşünüyorum çünkü Türkmenistan’dan gelen öğrenciler kendi Türk öğrencileri gibi destekleniyor”.

K7, Kosova’dan Erasmus değişim öğrencisi olarak, sosyal etkileşim ve destek mekanizmaları açısından olumlu deneyimler yaşadığını ifade etmiştir. Türk öğrencilerle kurduğu sosyal ilişkiler sayesinde kendisini rahat ve desteklenmiş hissettiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Şu ana kadar çok iyiydi. Birçok arkadaş edindim, onlarla beraber zaman geçiriyorum, geziyoruz, çok memnunum bu konuda...Bence şöyle bir şey, Türkler sıcak kanlı, misafirperver. Böyle herkese kucak açıyorlar”. K7, üniversitenin kültürel ve sosyal etkinliklerine katılımının yanı sıra arkadaşlarıyla yaptıkları sosyal aktivitelerle de sosyal yaşamını desteklediğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Üniversitede çok etkinliğe katılmadım. Daha çok böyle işte son dönemde şenlikler falan olduğunda onlara katıldım, geçen hafta da vardı. Genellikle arkadaşlarla toplanıp geziyoruz ya da sinemaya gidiyoruz...Birkaç seminere de katıldım üniversitede ama Türk arkadaşlarla sosyal etkinliklere sık çıkıyorum”.

K4 (Azerbaycan), Türk öğrencilerle ilişkilerini kimi zaman sınırlı bulsa da kendi kültürel grubundan ve diğer uluslararası öğrencilerden oluşan sosyal çevresiyle güçlü bağlar kurduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Türk arkadaşlarımla İyi iletişimim var ama daha çok Azerbaycanlı ve Kazak arkadaşlarım var...Türk öğrenciler biraz kendi aralarında kalıyor, bu yüzden Azerbaycanlılarla daha çok anlaşıyorum”. K4’ün sosyal uyumu, üniversitedeki sosyal etkinliklere ve arkadaş grubuyla yaptığı kültürel faaliyetlere aktif katılımı sayesinde güçlendiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Birlikte voleybol, basketbol oynuyoruz, futbol izliyoruz, dışarıda kahve içmeye çıkıyoruz, piknik

yapıyoruz...Kültürel etkinliklere her zaman katılıyorum çünkü farklı kültürleri öğrenmeyi çok seviyorum”.

K5 (Türkmenistan), üniversitenin sunduğu sosyal/kültürel etkinliklere katılım konusunda daha sınırlı bir profil sergilemektedir. Yalnızca ilgi duyduğu teknik alanlarda (örneğin yazılım kulübü) aktif olduğunu belirtmiş, diğer etkinliklerin ilgisini çekmediğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Kültürel değil ama kulüp etkinliklerine katılıyorum. Yazılım kulübündeyim, bilgisayarla ilgili kodlamayla ilgili aktiviteleri takip ediyorum... sadece ilgimi çeken alanlarda varım...Başka etkinlik yok”. Türk ve farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandığını, yaş ve kültürel farklılıkların bu zorluğu artırdığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Biraz dışlanmış gibi...Sosyalleşmeye çalışıyorsun ama bilmiyorum biraz zor geliyor. Farklı kültürlerden de az... sınıf arkadaşım çok olmadığı için yalnızlık hissim zaman zaman var”.

Benzer şekilde K1 (Kazakistan) de üniversitenin kültürel etkinliklerinden habersiz olduğunu ve bu nedenle hiçbir etkinliğe katılmadığını şu şekilde belirtmiştir: “Hiç katılmadım, bu dönem geldiğimden beri...Onları bilmediğim için galiba bu yüzden diye düşünüyorum”. Dil bariyeri ve sosyal gruplara henüz dahil olamamanın sosyal etkileşimini sınırladığı söylenebilir. Katılımcı, sosyal çevresinin olmamasının etkinliklere katılımını da olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Tablo 4.5’te Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin sosyal etkileşim ve destek mekanizmalarına dair bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.5

Sosyal Etkileşim ve Destek Mekanizmaları (Türkiye)

Katılımcı	Sosyal Etkileşim ve Arkadaş Çevresi	Kültürel Etkinlik Katılımı ve Sosyal Destek	Sosyal Etkileşimde Zorluklar
K2 (Azerbaycan)	Samimi, sıcakkanlı ve yardımsever Türk ve uluslararası arkadaşlar; sosyal ortam aidiyet ve motivasyonu artırıyor	Yaz aylarında ve sosyal ortamlarda aktif katılım; öğretim elemanları ve arkadaşlardan destek alıyor	Dil bariyeri yok denecek kadar az; sosyal uyum sorunsuz
K3 (Rusya)	Türklerle iletişimde zaman zaman zorluk; yabancı öğrencilerle güçlü bağlar	Halk oyunları, mezuniyet gibi etkinliklere katılım yüksek; kültürel bayram kutlamaları	Dil bariyeri nedeniyle sosyal iletişimde güçlükler
K6 (Türkmenistan)	Uluslararası öğrencilerle güçlü bağlar; Türk öğrencilerle bazen iletişim güçlüğü	Öğrenci kulüplerine ve kültürel programlara düzenli katılım; sosyal destek ve burs desteği	Zaman zaman yalnızlık hissi

[Tablo 4.5 (Devam) Sosyal Etkileşim ve Destek Mekanizmaları (Türkiye)]

K4 (Azerbaycan)	Az Türk arkadaşı, çoğunlukla Azerbaycan ve Kazak arkadaşlar	Sosyal ve kültürel etkinliklere düzenli katılım; farklı kültürleri öğrenmekten keyif alıyor	Dil bariyeri düşük; sosyal çevresi sayesinde uyum sağlamış
K5 (Türkmenistan)	Sınırlı sosyal çevre; teknik kulüplerde aktif, sosyal yaşantıda yalnızlık	Sadece teknik alanlarda etkin; diğer sosyal/kültürel etkinliklere katılım düşük	Dil bariyeri orta-yüksek; yaş ve kültür/yaş farkı nedeniyle iletişim zorlukları
K1 (Kazakistan)	Sosyal çevresi az, etkinliklerden habersiz	Kültürel etkinliklere katılmıyor; sosyal destek mekanizmalarından habersiz	Dil bariyeri yüksek; sosyal izolasyon ve iletişim eksikliği
K7 (Kosova)	Türk arkadaşlarıyla iyi ilişkiler; sosyal etkinliklerde arkadaşlarla zaman geçiriyor	Üniversite etkinliklerine az katılım, ancak arkadaşlarla sosyal aktivitelere düzenli çıkıyor; öğretim elemanları destekleyici	Dil bariyeri orta; akademik yük yaşasa da destek alıyor

Türkiye’de, kültürel ve dini farklılıklara yönelik daha hoşgörülü bir ortam bulunmakta olup, çokkültürlü öğrenciler sosyal etkinliklere daha rahat katılabilmekte ve daha güçlü bir şekilde sosyal etkileşim gelişmektedir; sosyal dışlanma ve gruplaşma sorunları ise daha az belirgin olmaktadır. Fransa’da ise çokkültürlü öğrenciler, sosyal gruplar içinde dışlanma ve kültürel-dini farklılıklar nedeniyle sosyal ve kültürel etkinliklere katılımda önemli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Özellikle laiklik politikalarının pratikteki katılığı, dini giyim ve ibadet pratiklerinde ciddi engeller yarattığı söylenebilir.

K8’nin (Türkiye) deneyimleri, üniversitede düzenlenen kültürel ve sosyal etkinliklere katılımın sınırlı ve genellikle zorunlu sosyal çevrelerin etkisiyle gerçekleştiğini göstermektedir. K8, ilk başta sosyal ve kültürel etkinliklere sıklıkla katılım gösterse de zamanla nadiren bu tür etkinliklere katılım göstermiştir ve sosyal etkileşimlerde daha çok Fransız olmayan öğrencilerle samimi paylaşımlar yaşadığını belirtmiştir. Buna gerekçe olarak; Fransız öğrencilerin daha mesafeli ve resmi davranışlar sergilediğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Fransız olmayan öğrencilerle daha samimi paylaşımlarımız vardı. Fransızlar asla gerçekten düşündüklerini açıkça söylemiyorlar ve hep doğrucu olmaya çalışıyorlar. Farklı kültürlerle ilgili çok kısıtlı bilgileri var, çokkültürlü öğrencilerle yaptığımız paylaşımları kesinlikle anlamıyorlardı”.

Sosyal ve kültürel etkinliklere sık sık katıldığını ve hatta organize ettiğini belirten K9 (Kanada), K8'in ifadelerine benzer şekilde, Fransa'daki sosyal çevreler ve etkileşimlerle ilgili gözlemlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Fransız öğrencilerin kaba olabileceğini görüyorum çünkü kültürümüz birbirine yakın olsa da aynı alışkanlıklara sahip değiliz ve bazen bir şey yaptığımda doğrudan yorum yapıyorlardı. Fransızlar gerçekten doğrudan ve benim hakkımda, eylemlerim ve kişiliğim hakkında ne düşündüklerini bana söylemekten asla çekinmiyorlardı”.

K11'in (Cezayir) deneyimleri ise, sınıftaki gruplaşmaların yabancı öğrenciler için dışlanmaya dönüşmesini, hatta yanlış anlaşılmalara karşılaştığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Bizi dışladılar. Bizimle konuşmak, herhangi bir şey paylaşmak istemediler... Onlarla olmamak için seneyi tekrar ettim”. K11, sosyal dışlanmanın yalnızca akademik değil, sosyal yaşamda da devam ettiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Kütüphanede karşılaştım, bir merhaba bile demediler, gözümün içine bakmadılar, sanki hayatlarında hiç görmemişler gibi merhaba bile demediler”.

K8'nin sosyal etkinliklerde yaşadığı deneyimlerle paralel şekilde, K11 de Fransız öğrencilerin kendi aralarında gruplaşma eğiliminde olduğunu ve bu grupların dışındaki çokkültürlü öğrencilerin zor kabul edildiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Başlangıçta kutlamalar yapılıyordu ama sadece kendi aralarında, başka biri gelirse hoş karşılanmıyordu. Dışarıdan gelen kişi kendini çok rahatsız hissedecekti ve gidecekti”.

K10 da benzer şekilde üniversitenin düzenlediği sosyal etkinliklere hiç ya da nadiren katıldığını, katılımının ancak ilgi alanlarına uygun olduğunda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Etkinliklerin sembolik düzeyde kaldığını ve gerçek anlamda kapsayıcı bir sosyal kaynaşma sağlamadığını şu şekilde açıklamaktadır: “Etkinlikler vardı ama çoğu formalı, örneğin kültür günü gibi. Evet, herkes kendi kültürünü tanıtır ama sonra tekrar kendi grubuna döner. Gerçek anlamda bir kaynaşma olmuyordu”.

K11 (Cezayir) ve K10 (Portekiz), dini ve kültürel farklılıkların da sosyal ilişkilerde önemli bir engel olduğunu vurgulamıştır. Özellikle K11, Fransa'daki laiklik anlayışının Müslüman öğrenciler için zorlayıcı ve dışlayıcı olduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “Laiklikten çok bahsediliyor ama gerçek anlamda uygulanmıyor. Müslümanları kabul etmiyorlar... Bizim dinimizi, bayramlarımızı kutlamıyorlar”.

Bu durum, çokkültürlü eğitim ortamında sosyal etkileşim ve destek mekanizmalarının işleyişindeki eksikliklerin bir arada nasıl deneyimlendiğine işaret etmektedir. Fransa'da

kültürel farklılıklar ve grup dinamikleri sosyal dışlanma ve sınırlı katılım ile sonuçlandığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Tablo 4.6’da Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin sosyal etkileşim ve destek mekanizmalarına ilişkin bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.6

Sosyal Etkileşim ve Destek Mekanizmaları (Fransa)

Katılımcı	Sosyal Etkileşim ve Arkadaş Çevresi	Kültürel Etkinlik Katılımı ve Sosyal Destek	Sosyal Etkileşimde Zorluklar
K8 (Türkiye)	Çokkültürlü öğrencilerle daha samimi ve yakın ilişkiler kurdu; Fransız öğrencilerle mesafeli iletişim vardı.	Başlarda sosyal ve kültürel etkinliklere sık katıldı, zamanla katılım azaldı; destekçi öğretim elemanları vardı.	Dil bariyeri orta ancak sosyal çevrelerin bölünmüş olması nedeniyle kültürel entegrasyon isteksizliği gözlemlendi.
K9 (Kanada)	Sosyal etkinliklere aktif katılım gösterdi; kendisi de etkinlikler düzenledi, bazı öğrenciler tarafından ‘sosyal adam’ olarak kabul edildi.	Öğretim kadrosundan destek gördü; sorunlarında öğretmenlere rahatça danışabildi.	Dil bariyeri yok; aksan farkı var. Fransız öğrencilerin doğrudan ve bazen kaba tavırları sosyal etkileşimde zorluk yarattı
K11 (Cezayir)	Zaman zaman öğrenciler tarafından dışlandı; sosyal yaşamda da zorluklar yaşadı.	Sosyal etkinliklere katılımı önemli zorluklar yaşadı fakat katılım göstermeye çalıştı; öğretim kadrosundan destek yetersizdi.	Dil bariyeri yok; Dini ve kültürel farklılıklar nedeniyle özellikle laiklik politikaları çerçevesinde sosyal etkileşimde zorluklar yaşandı.
K10 (Portekiz)	Sosyal gruplar içinde sorunlar yaşadı.	Sosyal etkinliklere katılımı zayıftı	Dil bariyeri yok; Dini ya da kültürel farklılıklar nedeniyle sosyal izolasyon yaşandı. Kültür farklılıkları ek zorluk oluşturdu.

4.1.2 Çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duyguları

Bu tema, çokkültürlü öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarında kendilerini bir gruba, üniversiteye ya da akademik ortama ne ölçüde ait hissettiklerini ve bu aidiyet duygusunu şekillendiren etmenleri kapsamaktadır. Öğrencilerin bireysel düzeyde geliştirdikleri aidiyet duyguları ve üniversite ortamında maruz kaldıkları dışlayıcı ya da kapsayıcı yaklaşımlar bu temada değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda iki ana alt kategori ortaya çıkmıştır: (1) Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme, (2) Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi.

4.1.2.1 Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme

Bu alt tema, çokkültürlü öğrencilerin üniversite ortamında akademik ve sosyal bağlamda kendilerini ne ölçüde ait hissettiklerini ve aidiyet duygusunu şekillendiren deneyimlerini ortaya koymaktadır. Türkiye’deki çokkültürlü öğrencilerin üniversite ortamına aidiyet geliştirme düzeyleri öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bu durumun oluşumunda öğrencilerin geldikleri ülke, bireysel iletişim becerileri, sosyal destek mekanizmalarına erişimleri ve üniversiteye uyum süreçlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Kazakistan’dan gelen K1, sınıfa ikinci dönem katıldığı için sınıf içi sosyal ilişkilere uyum sağlamada güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, üniversiteye ve eğitim sürecine karşı aidiyet geliştirdiğini, bu hissin motivasyonunu artırdığını şu şekilde dile getirmiştir: “Evet, aidiyet hissediyorum. Aidiyet hissetmem buradaki eğitimimi daha iyi hale getirdi”. K1 ayrıca, Türk bir öğrenci ve başka bir uluslararası öğrenciyle güçlü bir sosyal bağ kurduğunu, bu arkadaşlığı “her gün konuşuyoruz” ve “birbirimize yardımcı oluyoruz” sözleriyle ifade etmiştir.

Türkmenistanlı K5’in deneyimi ise aidiyet hissi bağlamında daha karmaşık bir tablo sunmaktadır. Pandemi döneminde Türkiye’ye tatile geldiği sırada ülkesine dönemeyince Anadolu Üniversitesine kayıt yaptırarak Türkiye’de kalmaya karar vermiştir. Türkiye’de 4 yıldır yaşamasına rağmen, sosyal ilişkiler ve yaş faktörü nedeniyle kendisini zaman zaman üniversiteye ait hissetmediğini belirtmiştir. Aidiyet duygusunun, K5 açısından daha çok bireysel çaba ve kültürel yakınlık üzerinden şekillendiği söylenebilir. Her ne kadar bazı dil bariyerleri ve sosyal sınırlılıklar yaşasa da üniversite ortamında genel olarak kendisini ait gibi hissettiğini şu sözlerle vurgulamıştır: “Türkmenistanlı olunca zaten kültürel olarak çok da bir farkımız yok... sadece konuşma tarzında biraz zorluklarım var...Kendimi buranın bir parçası olarak hissediyorum”.

Azerbaycanlı K2 ise üniversite ortamına daha kolay ve hızlı bir şekilde uyum sağladığını ve yüksek düzeyde aidiyet hissettiğini belirtmiştir. Türk öğrencilerle olumlu ilişkiler kurduğunu vurgulamış, iletişimindeki pozitif deneyimlerini paylaşmıştır. K2, aidiyet hissinin akademik motivasyonuna doğrudan etkisi olduğunu da şu ifadelerle açıklamıştır: “Üniversiteme ait hissediyorum ve gelecekte hangi yere geleceğimi düşünerek daha çok çalışıyorum...Türkiye’de üniversite zaten ilk hayalimdi... iyi ki de üniversite okumuşum, okuyorum diyebilirim”.

K4 (Azerbaycan) ise önceki üniversite deneyiminde uyum güçlüğü yaşadığını belirtmiştir. Ancak Eskişehir'e geçişiyle birlikte bu durum değişmiş, "bazı Türkler var ki yani çok iyiler, iyi niyetliler... insandan insana değişiyor" sözleriyle aidiyet hissinin kişisel ilişkilerle şekillendiğini vurgulamıştır. Üniversiteye aidiyetle ilgili olarak ise şehir bağlamında tam bir aidiyet hissetmese de öğrenci olarak üniversitede akademik ve sosyal ortama bağlılık hissettiğini şu ifadeyle açıkça belirtmiştir: "Kendimi çok da buraya ait hissediyorum diyemem... ama buraya da öğrenci olarak ait hissediyorum ve alıştım yani buraya %80 falan... Arkadaşlarım da bir ailem gibi oldu... 7/24 bir yerdeyiz". Bu sözler, sosyal çevrenin aidiyet hissinin pekiştirdiğine işaret etmektedir.

Türkmenistanlı K6 da üniversitede akademik ve sosyal ortama karşı güçlü bir aidiyet ve bağlılık hissetmekle beraber zaman zaman eksiklik hissi yaşadığını ifade etmiştir. Üniversiteye olan aidiyetini şu ifadeyle tanımlamıştır: "Bazen üniversiteme ait olduğumu da söyleyebilirim, olmadığımı da... ama üniversitenin kesinlikle bana çok şey kattığını düşünüyorum". K6'nın vurguladığı gibi, akademik Türkçesinin gelişimi, kendini ifade etme becerisi ve öğretmenlerin destekleyici yaklaşımı aidiyet hissinin pekiştirmiştir: "Sunum yapamıyordum... öğretmenler yavaş yavaş konuşturdu, söz hakkı verdi. Bu beni çok geliştirdi". K6'nın aidiyet hissiyle ilgili deneyimlerinden biri de kültürel etkinliklere aktif katılımı üzerinden şekillenmektedir. Kendi kültürünü tanıtmaya fırsatları ve üniversitenin bu etkinliklere verdiği desteğin üniversiteye olan bağlılığını arttırdığını şu şekilde açıklamıştır: "Üçüncü sınıftayken topluma bir katkı sunabileceğimiz etkinlikler istedik, hocalarımız bize yönelik etkinlikler oluşturdu... kendi kültürümüzden yemek yapıp üniversitede insanlara tattırmak çok güzeldi".

K3 (Rusya) ise aidiyet duygusu hissettiğini şu şekilde ifade etmiştir: "Evet, hissediyorum. Eğitim sürecimi olumlu etkiledi bu duygum".

K4'in (Azerbaycan) deneyiminde de K2, K3, K6 ve K7 olduğu gibi üniversite çevresi, öğretim elemanları ve arkadaş çevresi tarafından dini ve kültürel bayramların kutlanması, çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunu desteklediğini şu sözlerle ifade etmektedir: "Danışmanım, hocalarım, arkadaşlarım bayramımı kutluyorlar... Ramazan Bayramı, Nevruz bayramı, yılbaşı... kutluyorlar, kutluyoruz".

K7 (Kosova) adaptasyon sürecini olumlu tanımlamış ve deneyimlerinin aidiyet sürecine ve motivasyonuna olumlu yansıdığını belirtmiştir. Aidiyet duygusunu "buraya kolay adapte olmak" olarak tanımlamış ve bu duygunun eğitim sürecine pozitif katkısını

şöyle şu şekilde açıklamıştır: “Buraya aidiyet hissediyorum, çok yeni şeyler öğrendim. Bunların ülkeme dönünce faydası olacağını düşünüyorum...Hocalarım ve arkadaşlarım bana karşı her zaman nazik oldular ve yardım eli uzattılar”. K7’nın deneyimleri, çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal zorluklarla birlikte üniversite ortamına aidiyet duygusunun desteklenmesi halinde adaptasyonlarının ve motivasyonlarının güçlendiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların ifadeleri, aidiyet hissinin yalnızca resmi eğitim ortamından değil, sosyal ilişkiler ve kültürel kabulden de beslendiğini ortaya koymaktadır. Çokkültürlü öğrencilerin, içinde bulundukları üniversite ortamında kendilerini değerli, görünür ve desteklenmiş hissetmeleri, akademik motivasyonlarını ve duygusal refahlarını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 4.7’de Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal ortama ait hissetme bulguları ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.7

Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme (Türkiye)

Katılımcı	Aidiyet Düzeyi	Aidiyet Düzeyini Açıklayan Özellikler / Deneyimler
K1 (Kazakistan)	Orta-Yüksek	Geç katılım nedeniyle aidiyet hissi gecikmiş, destek alıyor. Aidiyetin motivasyona etkisi sorulduğunda “Evet... İyi...” şeklinde olumlu yanıt vermiştir.
K5 (Türkmenistan)	Orta-Dalgalı	Aidiyet hissi yaşamakla birlikte sosyal ilişkilerde zorluk ve dil bariyerleri bulunmaktadır. “Biraz dışlanmış gibi” ifadeleri aidiyetin zaman zaman dalgalı olduğunu göstermektedir.
K2 (Azerbaycan)	Yüksek	Türk öğrencilerle sıcak, samimi ve yardımsever ilişkiler kurmuş, hızlı uyum sağlamıştır. “Hepsi samimi, sıcakkanlı, yardımsever” sözleri aidiyet hissinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır.
K4 (Azerbaycan)	Yüksek	Eskişehir’de aidiyet duygusu güçlenmiş ve “Arkadaşlarım ailem gibi oldu... %80 buraya ait hissediyorum” şeklinde ifade etmiştir. Sosyal çevre aidiyetini pekiştirmiştir.
K6 (Türkmenistan)	Yüksek-Dalgalı	Akademik Türkçe gelişimi, öğretmenlerin destekleyici yaklaşımı ve kültürel etkinliklere katılım aidiyet hissini güçlendirmiştir. “Sunum yapamıyordum... öğretmenler söz hakkı verdi. Bu beni çok geliştirdi” Ayrıca, kültürünü tanıtmaya fırsatları aidiyet duygusunu olumlu etkilemiştir.

[Tablo 4.7 (Devam) Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme (Türkiye)]

K3 (Rusya)	Yüksek	“Evet, hissediyorum” üniversitenin kültürel etkinliklere verdiği önem aidiyetini artırmıştır. “Subantuy kutladık, bu beni güzel hissettirdi”
K7 (Kosova)	Yüksek	Adaptasyon sürecini olumlu tanımlamış, aidiyet duygusunu “buraya kolay adapte olmak” olarak belirtmiştir. “Kendimi kolay adapte edebildim.”, “Hocalarım da gerçekten çok destek oldu” ve “Birçok arkadaş edindim, onlarla zaman geçiriyorum, çok memnunum” sözleri sosyal ve akademik destek algısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Fransa ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik ve sosyal aidiyet düzeyleri benzer zorluklar içermekle birlikte, her iki ülkenin kültürel, politik ve eğitim sistemlerindeki farklılıkların aidiyet deneyimlerini şekillendirdiği söylenebilir. Fransa’da laiklik politikaları ve toplumsal algıların, eğitim ortamındaki kültürel hassasiyet eksikliğinin çokkültürlü öğrencilerin eğitim ve sosyal yaşamdaki konumlarını daha belirgin şekilde etkilediği görülmektedir.

K8’nin (Türkiye) eğitim sürecinde yaşadığı akademik ve sosyal ortamda kendini ait hissetmeme durumunu, INSPÉ’nin kültürlerarası hassasiyet geliştirmedeki yetersizliği ile ilişkilendirilmektedir. K8, ders içeriklerinin çok yüzeysel olduğunu ve eğitimin içinde kendini parçası olarak hissetmediğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Çok yüzeysel vurgular var programda ve ben derse girdiğimde fark ettiğim şu ki içeriklerin arasında geçiriliyor. Yani buna dair hiçbir uygulama yok ya da öğrencilerle karşılıklı alışveriş yapılmıyor”. Öğretim elemanlarının kültürel farklılıklara karşı duyarlılıklarının yetersizliği ve materyallerin katılımcının kültürel gerçekliğiyle örtüşmemesi aidiyet hissini zayıflatmıştır. Bu durumu, şu sözlerle açıklamıştır:

“Farklılıkları kabul etmenin öneminden bahsediliyor... Bana bununla ilgili bir video açıyor. Hani bu videoyla mı ben anlayacağım? Bir video izleyerek öğrencilerin bu farkındalıklara sahip olması mümkün değil. Sınıfta halihazırda çokkültürlü öğrenciler bulunmakta ve siz daha onları tanımıyorsunuz, aranızda almıyorsunuz. Video izleyerek kültürel farklılıklara duyarlılık geliştirmek mümkün değil, buna yönelik bir tartışma ortamı yaratılmıyor”

Benzer şekilde K11 (Cezayir) de INSPÉ’de aidiyet hissinde ciddi zorluklar yaşadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“INSPÉ’de pek rahat değilim. Açıkçası pek rahat değilim çünkü benimle onların arasında din farklılığı olduğu için pek rahat değilim... diğer ülkelerden gelen yabancıları, özellikle Müslümanları pek sevmiyorlar kendi ülkelerine geldiklerinde, bu yüzden açıkçası ben oraya ders çalışmak, ilerlemek için gidiyorum ve bundan fazlası değil”.

Bu durumun K11'in üniversite deneyimini olumsuz etkileyerek onu uzaktan eğitim seçeneklerini araştırmaya ittiğini şu sözlerle açıklamıştır: “Orada pek rahat hissetmediğim için uzaktan eğitim almanın bir yolunu aramaktı. Uzaktan eğitim almayı araştırdım ama olmadığı için mecburen okula geri dönmek ve INSPÉ'de okumak zorundayım.” Akademik ortamda yaşanan bu aidiyet eksikliğinin, sosyal ilişkilere de yansıdığı ifade edilmiştir. K8'nin ifadesiyle sınıf içi etkileşimler yüzeysel kalmış, anlamlı ve kalıcı sosyal bağlar kurulmamıştır: “Bunlar gelip geçici ve kısa süreli etkileşimler... Tamam, bir derste birlikte bir şey yapıyoruz ama sonra herkes kendi grubuna dönüyor.”

K9 (Kanada) ise farklı kültürlerin ve dinlerin INSPÉ ortamında tam olarak kabul görmediğine dair gözlemlerini şu şekilde belirtmiştir: “Orada Müslüman öğrenciler vardı ama sadece biri başörtüsü takıyordu ve öğretmen 'burada böyle yapmıyoruz' deyince biraz güvensiz hissetti”.

Benzer şekilde, K11 (Cezayir) de laiklik ve kültürel farklılıkların sosyal ilişkilerde engel oluşturduğunu ve aidiyet hissini zayıflattığını belirtirken, Fransa'da laikliğin Müslümanlara yönelik uygulamalarından duyduğu rahatsızlığı şu şekilde ifade etmiştir: “Burada Fransa'daki biz Müslümanların ilerlemesini engelliyorlar. Laiklik, herkesin dinini özgürce yaşadığı laiklik değil. Dinini kendine saklarsın, başkalarına göstermezsin... Biz bunu anlamıyoruz ve bu bizi gerçekten etkiliyor.”

K9 (Kanada) akademik ve sosyal ortamda öğrenciler arasında görünmez bir duvar olduğuna ve bu duvarın her iki grup için de geçerli olduğuna şu şekilde vurgu yapmıştır: “Fransız öğrenci kendi kültürünü benimsemek istiyor ve başka kültürlerden gelenleri entegre etmek istemiyor. Bu görünmez duvarı kıramazsan gerçek Fransız öğrenciyle iletişim kuramazsın”.

K11 ise Fransız öğrencilerle olan iletişimde, sınıf ortamında normal bir iletişim kurulsa da sınıf içi çalışmalara ya da daha derin ilişkilere geçildiğinde bu iletişimin zayıfladığını şu şekilde belirtmiştir: “Sınıfta iletişim kuruyoruz, idare edebiliyorum. Ama işte işimizde ilerlemek istediğimizde Fransızlar sahip oldukları bilgileri paylaşmayı pek sevmiyorlar”. Sosyal etkinliklere katılım konusunda da ilgisinin sınırlı olduğunu ve aidiyet duygusunun zayıf olduğu şu şekilde açıklamaktadır: “Üniversite etkinliklerine mutlaka katılmıyorum, pek ilgimi çekmiyor. Biraz uyum sağlamaya çalışıyorum ama benim kültürüm olmadığı için... Noel zamanında oradaydım, onlarla eğlendim ama bundan fazlası değil”.

K10 (Portekiz) ise aidiyet deneyimlerinde çelişkili duygular yaşadığını ifade etmiştir. Bir yandan üniversite ortamında kendini entegre ve hoş karşılanmış hissettiğini söylerken, diğer yandan çoğu zaman kendi başına bırakılmış gibi hissettiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Üniversitemde kendimi hoş karşılanan bir ortamda entegre hissediyorum... Yardım isteme cesaretimiz vardı ama bir yandan da kendi başımıza bırakılmış gibi hissediyorduk. Duygularım karışık”.

Tablo 4.8

Akademik ve Sosyal Ortama Ait Hissetme (Fransa)

Katılımcı	Aidiyet Düzeyi	Aidiyet Düzeyini Açıklayan Özellikler / Deneyimler
K8 (Türkiye)	Düşük- Parçalı	- Ders içerikleri yüzeysel, uygulama yok- Öğretim elemanlarının kültürel duyarlılığı yetersiz- Materyaller kültürel gerçeklikle örtüşmüyor- Sosyal ilişkiler yüzeysel, kalıcı değil- Üniversiteye aidiyet var, sınıfa ve sosyal çevreye aidiyet yok
K9 (Kanada)	Orta	- Çokkültürlü öğrenciler ile Fransız öğrenciler arasında görünmez duvar var- Kültürlerarası entegrasyon zor- Müslüman öğrencilerin ibadet ve kültürel pratikleri sınırlanıyor- Öğretim tarzı otoriter ve entegrasyona kapalı- Fransız öğrenciler kendi kültürlerini koruyor, diğerlerini reddediyor
K11 (Cezayir)	Düşük- Orta	- INSPÉ’de din farklılığı nedeniyle rahat hissetmeme- Laiklik uygulamalarından kaynaklanan dışlanma hissi- Sosyal etkinliklere düşük katılım- Fransız öğrencilerle sınıfta iletişim normal ancak sınıf içi çalışma ortamında paylaşım sınırlı
K10 (Portekiz)	Düşük- Orta	- Din ve kültür farklılıkları nedeniyle sosyal uyumda zorluk- Sosyal etkinliklere sınırlı katılım- Fransız öğrencilerle sınıf içi iletişim normal, sosyal paylaşım sınırlı- Aidiyet duygusu genel olarak dalgalı

Tablo 4.8’de Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal ortama ait hissetme bulguları ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

4.1.2.2 Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi

Bu alt tema, çokkültürlü öğrencilerin kültürel kimliklerinden, yaş, dil veya sosyal farklılıklardan dolayı zaman zaman kendilerini dışlanmış, yalnız ya da görünmez hissettikleri durumlara odaklanmaktadır. Türkiye’deki öğrenci deneyimleri, üniversite ortamında kapsayıcılığın zaman zaman yetersiz kaldığını, özellikle dil bariyerleri ve kültürel alışkanlıklar nedeniyle sosyal etkileşimlerde çeşitli zorluklar yaşandığını ortaya koymaktadır.

Türkmenistanlı öğrenci K5, dışlanmışlık duygusunu yaş farkı ve kültürel farklılıklar üzerinden tanımlamıştır. Akademik olarak gelişme motivasyonu taşısa da sosyal bağ

kurmada zorlandığını ifade etmiştir. 29 yaşında olması, yaşı daha küçük olan sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde ek bir mesafe yaratmıştır. K5'in deneyimi, yalnızlık duygusunu sadece Türk öğrencilerle değil, diğer yabancı öğrencilerle olan ilişkilerine de yansıdığını şu sözlerle dile getirmiştir: “29 yaşımdayım. Sınıf arkadaşlarım daha küçük. Hem yaş farkı hem kültürel fark olunca yalnızlık hissediyorsun. Hepsinden dışlanmış gibiyim galiba, bunu düşünmeye başladım...Yabancı uyruklu öğrenciler de sınıfta arkadaşım değil”. Bu deneyimler, çokkültürlü öğrencilerin yalnızca dilsel ya da akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal olarak da desteklenmeye ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Görünürlüklerinin sadece kültürel etkinliklerle değil, sınıf içi iletişim ve gündelik sosyal etkileşimler aracılığıyla da sağlanması gerektiği söylenebilir.

Kazakistanlı öğrenci K1, sınıf arkadaşlarının önceden birbirini tanıyor olmasının kendisini dışlanmış hissetmesine neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Onlar ilk dönemden tanıştı, bu yüzden ben alışamadım... Grup grup olarak arkadaşlıklara sahipler”. Ülkesinin bayramların ve kültürel ritüellerinin üniversite ortamında yer bulmaması da K1'in kendisini görünmez hissetmesine yol açmıştır fakat ‘burası Türkiye’ diyerek bayramlarının kutlanmasını gerekli görmediğini şu sözlerle belirtmiştir: “Burası Türkiye, farklı bir ülkedeyim. Neden bizim bayramlarımızı kutlaması gerek olsun ki?”. Bu ifadeler, K1'in üniversite ortamında zaman zaman dışlanmışlık ve yalnızlık duygusu yaşadığını, ancak bireysel çabalarla bu durumu aşmaya çalıştığını işaret etmektedir.

Azerbaycanlı K2 ise daha olumlu bir deneyim yaşadığını belirtmekle birlikte, başlangıçta çeşitli zorluklar yaşadığını şu şekilde ifade etmektedir: “İlk geldiğim zamanlarda işte yurda, üniversiteye alışamadım... Nasıl gideceğim, nerde? Kendi başıma ne yapacağım diye düşünüyordum”. Zamanla bu duyguların azaldığını ve sosyal çevresi sayesinde daha güvende hissettiğini ifade etmiştir. Nevruz gibi kültürel bayramların kutlanmasını, K2'nin kendisini daha görünür hissetmesine katkı sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Bu yıl Türkiye’de kutlandı Eskişehir’de. Azerbaycanlı arkadaşlarımla oturduk, kutladık”.

Benzer şekilde, Rusya’dan gelen K3 de hazırlık sınıfında kendi kültürel bayramı olan “Subantuy” kutlanmış olmasının, görünürlük sağlayan bir deneyim olduğunu ifade etmektedir. Azerbaycanlı K4 de, kültürel etkinlikler ve öğretim elemanlarının eşit yaklaşımı sayesinde dışlanmışlık hissinin azaldığını belirtmiştir. Kültürel etkinliklerin üniversitede düzenleniyor olması ve öğretim elemanlarının eşit yaklaşımı, K4’ün de

görünmezlik ve dışlanmışlık hissini azaltmıştır. Bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Şu yabancıdır, anlamasa da olur deyip boş vermiyorlar. Tekrar soruyorlar... anlatabilirim diyorlar”.

K6 (Türkmenistan) ise üniversite deneyiminde zaman zaman yalnızlık ve dışlanmışlık hissettiğini belirtmiştir. Dört yıldır Türkiye’de eğitim almakta ve üniversite ortamını genel anlamda olumlu bulsa da duygusal ve sosyal zorlukları şu şekilde açıklamıştır:

"Bazen çok yalnız kaldığımı hissediyorum. Ya çünkü kendi ülkemden ayrı bir yerdeyim. Bazen hani kendimi anlatamadığım yerler oluyor ya da anlaşılmadığımız noktalar oluyor. Ne kadar kültür farkı az olsa da tabii ki de farklar kesinlikle var buna katılıyorum. Bazen hani çok aşırı mutlu oluyorum da yalnız da oluyorum".

K6, Türk öğrencilerle iletişiminde hem olumlu hem olumsuz deneyimler yaşamış, özellikle bazı öğrencilerin gönülsüz ve mesafeli yaklaşımlarının kimi zaman dışlanmışlık hissini artırdığını şu şekilde belirtmiştir:

"Şu an Türk öğrencilerle iyi iletişimim var ama bazı Türk öğrencilerle tabii ki anlaşılmadığım noktalar oldu çünkü bir şey sorduğumda gönülsüz cevap verme olsun ya da ben zorla onu hani lütfen lütfen diye ısrar ederekten artık cevap aldığım ama iyileri de var".

Öte yandan, kültürel etkinliklere aktif katılımın K6’ya görünürlük sağladığını şu şekilde açıklamıştır: "Çok aktif katılıyorum çünkü bu tür aktiviteleri ben çok seviyorum. Müziği, sanatı, kendi kültürümüzden yemek yapıp bunu insanlara tattırmak olsun yani. Çünkü kendinizi tanıtabiliyorsunuz. Bu çok çok güzel bir şey yani severim ve aktif katılıyorum".

Kosova’dan Erasmus değişim öğrencisi K7, Türkiye’yi eğitim anlayışı ve Türkçeyi bilmesi nedeniyle tercih ettiğini belirtmiştir. Üniversite ortamında ulusal ve dini bayramlarının kutlanması kendisini olumlu etkilemiş ve Ramazan Bayramı’nın kutlandığını şu şekilde aktarmıştır: "...Onun için evet beni olumlu etkiliyor ve gerçekten bazen bana soruyorlar işte sizdeki eğitimi nasıl diye. Beni ve ülkemi merak ediyorlar”.

Bu kapsamlı öğrenci deneyimleri, çokkültürlü öğrencilerin üniversite ortamında zaman zaman dışlanmışlık ve görünmezlik hissi yaşadıklarını, ancak kişisel direnç, sosyal çevre ve üniversitenin sağladığı destekler aracılığıyla aidiyet duygusunu güçlendirebildiklerine işaret etmektedir. Ayrıca, kültürel etkinliklerin, öğretim elemanlarının empati ve desteğinin, sosyal etkileşim ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının bu süreçte belirleyici olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9’da Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.9

Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi (Türkiye)

Katılımcı	Dışlanmışlık / Görünmezlik Deneyimi	Öne Çıkan Alıntılar
K5 (Türkmenistan)	Yaş farkı ve kültürel farklılıklar nedeniyle zaman zaman sosyal dışlanma, yalnızlık	“Sosyalleşmeye çalışıyorsun ama... biraz zor geliyor”.
K1 (Kazakistan)	Sınıfa geç katılım nedeniyle başlangıçta sosyal kopukluk	“Onlar ilk dönemden tanıştı, ben ilk başta alışamadım...”
K2 (Azerbaycan)	Başlangıçta uyum zorluğu, zamanla sosyal çevre ile aidiyet duygusu gelişti	“İlk geldiğim zamanlarda alışamadım...”
K3 (Rusya)	İletişim bariyerleri, başlangıçta yabancıklık	“Bayramımı kutladık... hocamla dans öğrendim”.
K4 (Azerbaycan)	Dışlanmışlık hissetmemekte, Türklerle sınırlı iletişim	“Buraya geldikten sonra çok da öyle düşünmedim...”
K6 (Türkmenistan)	Zaman zaman yalnızlık ve anlaşılma	“Bazı Türk öğrencilerle anlaşamadığım noktalar oldu...”
K7 (Kosova)	Sosyal açıdan olumlu ilişkiler	“Beni ve ülkemi merak ediyorlar, soruyorlar”.

Türkiye’de katılımcılar tarafından dışlanmışlık çoğunlukla yaş, dil düzeyi ve sınıf içi sosyal gruplara dâhil olamama gibi bireysel ve sosyal nedenlerle ilişkilendirilirken; Fransa’da daha yapısal ve ideolojik düzeyde, özellikle laiklik uygulamaları, kültürel asimilasyon baskısı ve dini görünürlüğe karşı mesafeli tutumlar öne çıkmaktadır. Anadolu Üniversitesi’nde bireysel ilişkiler ve kültürel etkinlikler, görünürlük duygusunu pekiştirme potansiyeli taşıırken; Fransa bağlamında öğrenciler sistemin sadece belirli bir kimliği merkez aldığını, farklılıklara yeterince alan açılmadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de dışlanmışlık daha çok sosyal uyum eksikliğiyle bağlantılıyken, Fransa’da kurumsal düzeydeki eşitlik iddialarına rağmen görünmezlik hissinin daha derin ve sürekli olduğu söylenebilir. Katılımcıların deneyimleri, Fransa’daki öğretmen yetiştirme programlarının resmi düzeyde kapsayıcılığı savunsa da pratikte çokkültürlü öğrencilerin tam olarak dahil edilemediğine işaret etmektedir.

K11 (Cezayir), Fransa'daki laiklik uygulamalarının Müslüman kimliğini baskılayıcı şekilde işlediğini vurgulayarak, eğitim ortamında kendisini rahat hissedemediğini belirtmiştir. Bu deneyim, K11'in üniversiteyle olan ilişkisini yalnızca zorunluluk düzeyinde tutmasına ve dışlanmışlık hissinin artmasına neden olmuştur. Bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Fransa'da öğrenci olmak, benim için ne anlama geldiğini gerçekten bilmiyorum ama Fransa'da yaşadığım için bu bir zorunluluk... Eğer eşim Fransa dışında bir yerde yaşıyor olsaydı, onunla giderdim. Fransa benim için gerçekten bir hedef değildi". Katılımcı, dilsel ve akademik düzeyde iletişim kurabilmesine rağmen, Fransız öğrencilerin sınıf dışı paylaşım konularında kapalı olmalarının görünmezlik duygusunu pekiştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Fransız öğrencilerle iletişim normal, yani sınıfta iletişim kuruyoruz, olabildiğince normal iletişim kuruyoruz çünkü ben Fransızca'yı oldukça iyi konuşuyorum, bu yüzden idare edebiliyorum. Fransızlar kendileri Fransızca dışında başka dilleri konuşmak için çaba göstermiyorlar ama biz yabancılar geldiğimizde uyum sağlamak, konuşmayı öğrenmek ve bizi anlamaları için elimizden geleni yapıyoruz aslında. Ben onların yabancı ülkeden gelen diğerini anlamak için çaba göstermediklerini düşünüyorum, bu yüzden biz yabancılar kendi dillerini öğrenmek ve pratik etmek zorunda olduğumuzu gerçekten hissediyoruz... Bu yüzden Fransız öğrencilerle iletişimimiz işin başladığı yerde sınırlanıyor".

Kültürel etkinliklere dair deneyiminin de K11'in görünmezlik duygusunu derinleştirdiğini şu şekilde açıklamaktadır: "Üniversitedeki kültürel ve sosyal etkinliklere mutlaka katılmıyorum, oradayken evet katılıyorum ama açıkçası pek ilgimi çekmiyor. Benim kültürüm olmadığı için anlamaya çalışıyorum ama çok katılmıyorum".

Benzer şekilde K9 (Kanada), dini görünürlüğü Fransa'daki eğitim ortamında sosyal ayrışmalara ve dışlanmaya neden olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin bu konudaki duyarsızlığını şu sözlerle belirtmiştir: "İNSPÉ'de bazı çokkültürlü öğrenciler Müslümandı, bazıları başörtüsü takıyordu ve öğretmenlerin tutumu nedeniyle rahat değillerdi...Dini farklılıklar öğrenciler arasında görünmez duvarlar oluşturuyor". K9, bu görünmez duvarların yalnızca dini pratiklerle değil, günlük iletişimdeki mikro-ayrımcılıklarla da pekiştirildiğini şu ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

"Fransızların Quebec'ileri sevdiğini kabul etmeliyim çünkü tarihi bağlarımız var ve beni eski bir kuzen gibi görüyorlar ve bu nedenle bana nazik davrandılar. Ama bazen Fransız öğrencilerin kaba olabileceğini görüyorum çünkü kültürümüz birbirine yakın olsa da aynı alışkanlıklara sahip değiliz ve bazen bir şey yaptığımda doğrudan yorum yapıyorlardı".

K8 (Türkiye) ise, Fransız öğrencilerin dünyaya dair algılarının sınırlı olduğunu, farklılıklara açıklık göstermediklerini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Fransız öğrenciler yüksek lisans seviyesinde ve çokkültürlü bir eğitim almalarına rağmen, Fransa’nın sosyal yapısı ve dış dünyaya kapalılığı nedeniyle kendilerinden başka hiçbir şey bilmiyorlar. Dünyayı bilmiyorlar, farklı kültürleri bilmiyorlar sadece kendi ülkeleri, İtalya ve İngiltere’ye dair fikirleri var. Dünyayı Avrupa’daki birkaç ülkeden ibaret olarak biliyorlar...Sosyal hayatta farklı kültürden bireylerle sadece bir arada bulunuyorlar ama bu kültürler çok izole ve mesafeliler. Fransa’da sürekli biz laikiz, eşitiz propagandası yapılırsa da ilk gittiğimde de zaten bunu direkt görmüştüm. Sosyal hayatta, tüm billboardlarda sembolik herkes renkli insan, farklı kültürler bir arada ama ben sosyal yaşamda görüyorum ki neredeyse kast sistemi var. Farklı kültürler hiçbir zaman iç içe ya da bir arada değil”.

Katılımcılar, bu sınırlı entegrasyon pratiğinin, çokkültürlü öğrencilerin kendi gruplarında kalma eğilimini de beraberinde getirdiğini ifade edilmektedir. K10 (Portekiz), Fransa’daki çokkültürlü eğitim ortamında kapsayıcılığın sınırlı düzeyde olduğunu, özellikle çokkültürlü öğrenciler için görünmezlik hissinin kolaylıkla oluşabildiğini ifade etmiştir. Her ne kadar üniversitede kendisini “hoş karşılanan” bir ortamda gördüğünü belirtse de bu hissin kırılğan ve yüzeysel olduğunu dile getirmiştir. K10’un aktarımları, bu görünmezlik hissinin yalnızca sosyal ilişkilerde değil, akademik içeriklerin yüzeyselliğinde de kendini gösterdiğini göstermektedir. Eğitim programının kapsayıcı olmaya çalıştığını, fakat kültürel çeşitliliği yalnızca yüzeysel düzeyde ele aldığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Eğitim programı kapsayıcı olmaya çalışıyor ama kültürel çeşitliliği derinlemesine ele almıyor... Çok genel konuşuluyor, öğrencilerin ya da çocukların gerçek yaşantılarına bağlanmıyor”.

K10’un deneyimi ayrıca, görünmezliğin kurumsal değil, daha çok gündelik etkileşimlerde ve uygulamaların yüzeyselliğinde ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, Fransa’daki çokkültürlü öğrencilerin yalnızca ayrımcılığa uğramakla kalmayıp, aynı zamanda sistem içinde “sessizce yok sayılma” tehlikesiyle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. K9’un değerlendirmesi bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Fransız öğrenciler kendi kültürlerinden unsurları entegre etmek istemiyor, çokkültürlü öğrenciler ise Fransız kültürüne tamamen adapte olmak yerine kendi kültürel gruplarında kalmayı tercih ediyor. Benim dışımda çünkü daha önce de söylediğim gibi ben bir kuzenim ve onlar için Quebec toplumuna bakmak ilginç ama diğerlerini ve toplumun nasıl olacağını umursamıyorlar. Dürüst olmak gerekirse, Quebec’te laikiz ve Fransa için de aynı şey geçerli ama laikliği aynı şekilde uygulamıyoruz. Ve Fransa’daki laiklik çok ilginçti. Daha yoğun ve

çokkültürlü öğrencileri neden entegre etmediklerini anlıyorum çünkü benim düşünceme göre onlar için bu, öğrencinin kendini kültüre entegre etme sorumluluğu ve tersi değil”.

Noel, Paskalya gibi Katolik bayramlarına gösterilen kurumsal hassasiyetin, diğer kültür ve dinlerin bayramlarında görülmemesinin görünmezlik hissini arttırdığını, K9 şu şekilde açıklamaktadır:

“Fransızlar Noel'i, Paskalya 'da ve Tüm Azizler Günü'nde, Cadılar Bayramı'nda kutluyorlar ama bu tür bayramları kutlamayan diğer kültürlerden gelen diğer göçmenler sistematik olarak reddediliyorlar. Bu tür bir durumda, sisteme entegre olamıyorlar çünkü kendi dinleri ve alışkanlıkları nedeniyle kutlamalarına bir nevi izin verilmiyor ve bu nedenle eğer bu tür bir kutlamanın içinde değilseniz sistem sizi reddedecektir...Görünmez duvarın işleyiş biçimi, Fransız öğrenci için de çokkültürlü öğrenci için de aynı şey çünkü Fransız öğrenci kendi kültürünü veya iş yapma biçimini değiştirmek istemiyor çünkü onlar için her şeyin böyle yapılması gerekiyor. Ve eğer başka bir kültürden biri gelirse, kendi kültürlerinden o unsurları kendi kültürlerine entegre etmek istemiyorlar ve onu uzaklaştırmaya çalışıyorlar”.

Fransa'daki çokkültürlü öğrenciler, özellikle dini kimlik, kültürel aidiyet, sosyal etkileşim ve öğretim üyelerinin yaklaşımı bağlamlarında zaman zaman dışlandıklarını, görünmez kılındıklarını veya yalnızlaştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.10

Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi (Fransa)

Katılımcı	Dışlanmışlık/Görünmezlik Deneyimi	Öne Çıkan Alıntılar
K11 (Cezayir)	Laiklik uygulamaları Müslüman kimliğini baskılayıcı; eğitim ortamında rahatsızlık ve aidiyet eksikliği.	“INSPÉ'de pek rahat değilim çünkü benimle onların arasında din farklılığı olduğu için pek rahat değilim... Bu bizi Müslüman olarak gerçekten etkiliyor, ilerlememizi engelliyor”. “Fransa'da öğrenci olmak, benim için ne anlama geldiğini gerçekten bilmiyorum ama Fransa'da yaşadığım için bu bir zorunluluk...” “Fransız öğrencilerle iletişim... işin başladığı yerde sınırlanıyor... sahip oldukları bilgileri vermiyorlar”.
K9 (Kanada)	Dini görünürlükten dolayı sosyal ayrışma; öğretmenlerin duyarsızlığı, mikro-ayrımcılık; kültürel uyumun yalnız bireylere bırakılması.	“Inspé'de bazı çokkültürlü öğrenciler Müslümandı... öğretmenlerin tutumu nedeniyle rahat değillerdi”. “Fransız öğrenciler kendi kültürlerinden unsurları entegre etmek istemiyor...” “Fransa'daki laiklik çok ilginçti... çokkültürlü öğrencileri entegre etmediklerini anlıyorum çünkü benim düşünceme göre bu, öğrencinin kendini kültüre entegre etme sorumluluğu”. “Noel'i, Paskalya'yı kutluyorlar ama diğer çokkültürlü öğrenciler sistematik olarak reddediliyorlar”.

[Tablo 4.10 (Devam) Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimi (Fransa)]

K8 (Türkiye)	Fransız öğrencilerin dünyaya dair algılarının sınırlılığı; kast sistemine benzer sosyal ayrışma, yüzeysel eşitlik söylemleri.	“Onlar kendilerinden başka hiçbir şey bilmiyorlar zaten. Dünyayı bilmiyorlar... Avrupa’daki birkaç ülkeden ibaret olarak biliyorlar gibiydi”. “Ne kadar biz laikiz biz eşitiz propagandası yapsalar da... ben görüyorum ki kast sistemi var zaten”.
K10 (Portekiz)	Kültürel grupların birbirinden kopuk yaşaması; sistemin belli grupları dışlaması.	“Çok genel konuşuluyor, öğrencilerin ya da çocukların gerçek yaşantılarına bağlanmıyor”.

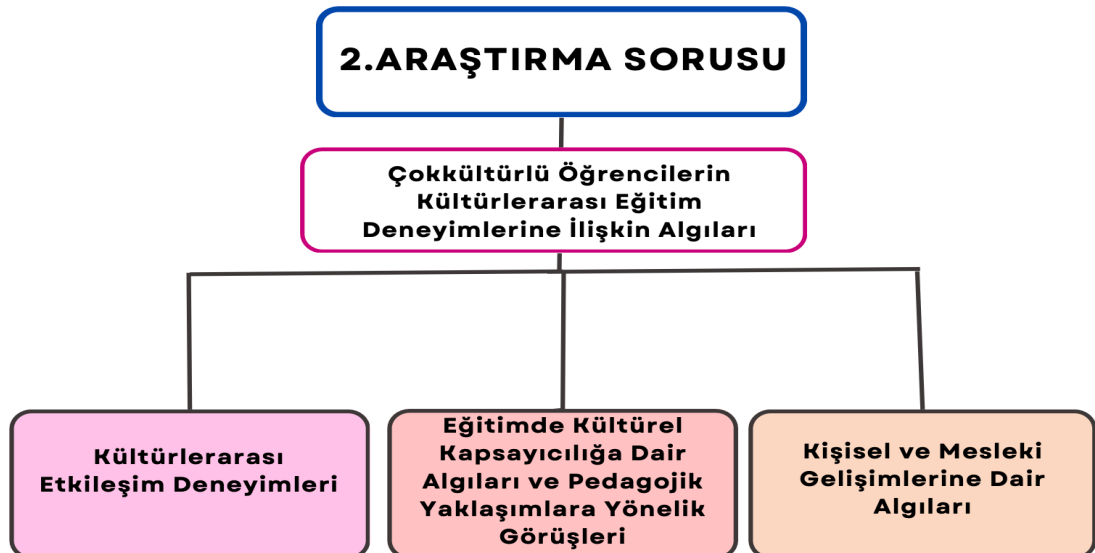
Tablo 4.10’da Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

4.2 Çokkültürlü Öğrencilerin Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri

Araştırmada yanıtı aranılan ikinci araştırmanın ikinci araştırma sorusu; Türkiye ve Fransa’daki çokkültürlü sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu konuda katılımcılardan elde edilen veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiş ve çözümlenmiştir. Bu konuda yapılan işlem, katılımcılardan elde edilen verilerin içerikleri yönüyle ana temalar ve bunlara bağlı alt temalar biçiminde tasnif edilmesidir. Katılımcılardan bu araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular; “çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin algıları” ana teması altında toplanmış ve tema içinde alt kategoride incelenmiştir. Şekil 4.2’te ana ve alt temalar gösterilmektedir.

Şekil 4.2

İkinci Araştırma Sorusu Temaları



4.2.1 Çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin algıları

Bu tema, çokkültürlü öğrencilerin bulundukları ülkede öğrenim görmekte oldukları üniversite ortamında deneyimledikleri kültürlerarası eğitime ilişkin algılarını kapsamaktadır. Çokkültürlü öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlar, kültürlerarası etkileşim deneyimleri ve bu bağlamda geliştirilen pedagojik yaklaşımlara ilişkin algılarını kapsamaktadır. Katılımcıların kültürlerarası öğrenme ortamlarında yaşadıkları deneyimler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilere yönelik eşitlik, kapsayıcılık ve pedagojik duyarlılık gibi unsurlar üzerinden analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda üç ana alt kategori ortaya çıkmıştır: (1) Çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası etkileşim deneyimleri, (2) Çokkültürlü öğrencilerin eğitimde kültürel kapsayıcılığa dair algıları ve kültürlerarası pedagojik yaklaşımlara yönelik görüşleri, (3) Çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine dair algıları.

4.2.1.1 Çokkültürlü Öğrencilerin Kültürlerarası Etkileşim Deneyimleri

Bu alt tema, Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarında eğitim gören çokkültürlü öğrencilerin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle kurdukları ilişkiler, sosyal etkileşim süreçleri ve bu süreçlerde karşılaştıkları zorlukları kapsamaktadır. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler genel olarak bu deneyimi olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Türkiye'deki katılımcılar üniversite ortamında sosyal etkileşim kurma arzusu taşıdıklarını belirtmiş, ancak bu etkileşimlerin bazen sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. Etkileşimi etkileyen faktörler arasında dil yeterliliği, sosyal grupların kapalılığı ve kültürel alışkanlıklar ön plana çıkmaktadır.

Bazı katılımcılar, ilk geldikleri dönemde kısa süreli uyum güçlükleri yaşamalarına rağmen, Türk öğrencilerin destekleyici ve kapsayıcı yaklaşımlarının bu süreci kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Azerbaycanlı K2, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Şimdi ben ilk geldiğim zamanlarda biraz zorlandım ama onlar işte yardımcı oldu. Yerli Türkler, yabancı olduğumuz için bunları yadırgamadılar. İşte Azerbaycanlı olduğum için daha çok sevildi. Kardeş ülke diye daha çok yardımcı oldular”. Benzer şekilde, Azerbaycanlı K4 de Türkiye’de kendini yabancı gibi hissetmediğini, kültürel yakınlık ve kardeşlik duygusunun adaptasyonu kolaylaştırdığını şu şekilde belirtmiştir: “Kardeş ülke olduğu için buraya gelip çok çabuk şekilde adapte oluyoruz. Yani şey

düşünmüyorum ben buranın yabancıyım gibi düşünmüyorum. Kendi ülkemdeymişim gibi hissediyorum burada”.

Ayrıca bazı katılımcılar sınıf içi etkileşimlerin genellikle destekleyici ve dayanışmacı bir ortamda geçtiğini vurgulamışlardır. Türk öğrencilerin anlamadıkları konularda yardımcı olmaları, açıklamalarda bulunmaları ve arkadaşlık ilişkileri kurmaları, kültürlerarası etkileşimi güçlendiren unsurlar olarak görülmüştür. Türkmenistanlı K6 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Yardımcı oluyorlar yani bilmediğimiz konularda yardımcı oluyor ya da bir sözcük oluyor ya da bir metin, bunu anlamadığında ne anlama geliyor bu diye sorduğunda onu anlatıyorlar. Yani yardımcı olmaları, yol göstermeleri, eşlik etmeleri, arkadaşlık kurmaları gibi benzerlikleri var”.

Türkmenistanlı K5 ise, yaş farkı ve kültürel uzaklık nedeniyle Türk öğrencilerle zaman zaman sosyal ilişkiler kurmakta zorlandığını şu şekilde ifade etmiştir: “Sosyalleşmeye çalışıyorsun ama bilmiyorum biraz zor geliyor. Kültür farklılıkları var. Hem yaş farkı hem kültürel fark olunca yalnızlık hissediyorsun”. Kazakistanlı öğrenci K1 ve Rusya’dan K3 de benzer bir sosyal kopukluk yaşamıştır. K1, sınıfa ikinci dönem dahil olmasının, sınıf dinamiklerine katılımını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bununla birlikte katılımcıların hepsi, üniversitedeki kültürlerarası etkileşim deneyimlerini “olumlu” olarak değerlendirmişlerdir ve sosyal etkinliklere düzenli katılımın, sosyal çevrenin, özellikle de öğretim elemanlarının destekleyici tavırlarının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programında kültürlerarası etkileşimin sıklıkla bireysel çabalar ve sosyal destek mekanizmalarıyla geliştiğini, yapısal ve toplumsal desteklerin bu süreci desteklediği söylenebilir. Bu durum, etkileşim süreçlerinin daha kapsayıcı olabilmesi için sosyal gruplar arasında geçişkenliğin artırılması, üniversite etkinliklerinde kültürel çeşitliliğe yer verilmesi ve öğretim elemanlarının arabulucu rol üstlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 4.11’de Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası deneyimlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.11*Kültürlerarası Etkileşim Deneyimleri (Türkiye)*

Katılımcı	Deneyim Özeti	Olumlu Yönler	Zorluklar / Eleştiriler	Öne Çıkan Alıntı
K6 (Türkmenistan)	Genellikle olumlu kültürlerarası eğitim deneyimleri olmuş.	Sosyal etkinliklere aktif katılım	Zaman zaman empati eksikliği	"Kendi kültürümü tanıtabildim, Türk arkadaşlarımla şu an iyi bir ilişkim var"
K7 (Kosova)	Olumlu kültürlerarası etkileşim deneyimi. Türk arkadaşları ve öğretim elemanları anlayışlı.	Öğretmen ve arkadaşların desteği, açıklayıcı yaklaşım	Yok	"Hocalarım gerçekten çok destek oldu... anlamadığım şeyleri her zaman açıklık getirdiler".
K4 (Azerbaycan)	Olumlu kültürlerarası etkileşim deneyimi, kapsayıcı bir ortam deneyimlemiş	Etkinliklere aktif katılım, eşit yaklaşım	Yok	"Şu yabancıdır, anlamasa da... deyip boş vermiyorlar. Tekrar soruyorlar, anlatıyorlar".
K3 (Rusya)	Olumlu kültürlerarası etkileşim deneyimi, Bayram kutlamaları, etkinlikler etkileşimi arttırmış.	Subantuy kutlaması ile duygusal bağ kurmuş	Kimi zaman iletişimde zorluk	"Olumlu, hissediyorum".
K2 (Azerbaycan)	İlk zamanlar zorluk yaşamış, sosyal çevresi sayesinde kültürlerarası deneyimi olumlu	Kültürel etkinliklerin varlığı, arkadaş desteği	Yurt ve üniversiteye alışmada başlangıçta zorlanma	"Nevruz'un kutlanması beni çok etkiledi. Oturduk, kutladık".
K5 (Türkmenistan)	Olumlu kültürlerarası etkileşim, sosyal olarak zaman zaman yalnızlık yaşıyor.	Gelişim isteği yüksek	Kültürel farklar, yaş farkı, sosyal izolasyon	"Sınıf arkadaşlarım daha küçük... yalnızlık hissediyorsun".
K1 (Kazakistan)	Olumlu kültürlerarası etkileşim. İkinci dönem geldiği için başlangıçta zorlanmış.	Akademik Türkçesi geliyor, arkadaş çevresi gelişmekte	Zaman zaman sosyal kopukluk,	"Onlar ilk dönemden tanıştı... bu yüzden ben alışamadım...ama Türk arkadaşım yardım ediyor".

Fransa, çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olmasına rağmen, kültürlerarası etkileşimlerin sınıf içi zorunluluklar ve kısa süreli sosyal temaslarla sınırlı kaldığı ve sosyal entegrasyonun zayıf olduğu bir ortam sunduğu söylenebilir. Katı laiklik

uygulamaları ve dini kimliklerin görünürlüğüne yönelik kısıtlamaların, öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade etmelerini engellediğini ortaya koymaktadır. Fransa’da öğretmen yetiştirme programına katılan çokkültürlü öğrencilerden K8, K9, K10 ve K11’in deneyimleri, kültürlerarası etkileşimlerin kimi olumlu yönlerle beraber çeşitli zorluklar da içerdiğine işaret etmektedir. Bu öğrenciler, kendi geçmişlerinden getirdikleri kültürel ve pedagojik değerlerle Fransız eğitim sisteminde kendilerine yer edinmeye çalışmış; bu süreçte karşılaştıkları sosyal, dini ve akademik farklılıklarla başa çıkma yolları geliştirmiştir.

K9 (Kanada), Quebec’ten gelen ve ana dil olarak Fransızca konuşan bir değişim öğrencisi olarak, Fransız eğitim sisteminde bulunduğu süre boyunca çeşitli kültürel dinamiklerle karşılaştığını ifade etmiştir. Fransız öğrenciler ve kendisi arasında bazı kültürel yakınlıklar bulunmasına rağmen, aksan farklılıkları ve doğrudan ifadeler gibi unsurların zaman zaman iletişimde gerginlik yarattığını belirtmiştir. Fransız öğrencilerin kendisini “garip bir Fransızca konuşan Amerikalı” gibi gördüğünü ifade eden K9, kültürlerarası etkileşim konusunda ise entegrasyon ve adaptasyon sorumluluğunun çokkültürlü öğrencilere ait olduğunu belirtmiş ve kendi kültürel kimliğini “çokkültürlü öğrenci” olarak tanımlamaktan kaçınmıştır ve bu tanımlı negatif bir etiketleme olarak anlamlandırmıştır. Ayrıca, bazı çokkültürlü öğrencilerin kendi kültürlerini koruma eğilimlerinin onları sistemden dışladığını ve kültürlerarası etkileşim deneyimlerini sınırladığını belirtmiştir. Fransız eğitim sisteminin çokkültürlü öğrencilere karşı eşitlikçi ve kapsayıcı olmadığını belirtmiştir.

K8 (Türkiye) de benzer biçimde, Fransız öğrencilerle kurulan ilişkilerin çoğu zaman yüzeysel kaldığını ve samimi bir kültürlerarası etkileşim ortamı oluşmadığını şu sözlerle belirtmiştir: “Teneffüs oldu mu ya da ders dışı bir aktivite oldu mu biz yine birlikte değiliz ki. Onlar kendi dünyalarında, biz kendi dünyamızdayız”. K8, Fransa’daki öğretmen yetiştirme programını çok yüzeysel ve uygulamadan uzak bulduğunu ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitime dair içeriklerin genelde sembolik kaldığını, öğretmenlerin bu konularda yeterince donanımlı olmadığını, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerini yeterince anlamadıklarını belirtmektedir. Sosyal entegrasyon konusunda, Fransız öğrencilerle yüzeysel ilişkiler kurulabildiğini ancak gerçek anlamda bir bütünleşmenin yaşanmadığını gözlemlediğini ifade etmektedir. Ayrıca, kültürel önyargıların ve mikro saldırıların eğitim hayatında ve sosyal ortamda yer yer hissedildiğini belirtmiştir. Tüm bu

deneyimlere rağmen, kültürlerarası etkileşim açısından bazı olumlu örnekler yaşadığını da aktarmaktadır.

Farklı dini inançlara sahip öğrenciler arasında mesafe olduğu gözlemleyen K9, bu durumu görünmez bir duvar olarak tanımlarken, K8 daha kişisel bir örnekle şu şekilde açıklamıştır:

“Okuldaki kütüphane görevlisi Katolik bayramını kutlamak için diğer Erasmus arkadaşımızı evine davet etmiş. Beni geldiğim ülkeden dolayı davet etmedi sanırım. (Arkadaşım) eve gittiğinde ayakkabılarını çıkarmış, kadın da ‘Burası cami mi?’ demiş. (Arkadaşım) çok şaşırılmıştı çünkü Kanada’da onlar da evde ayakkabılarını çıkarıyorlar”.

K8, bu tür yaklaşımların altında, Fransız toplumundaki kültürel üstünlük algısının yattığını ve farklılıkların farkında olunmadan bile bastırıldığını şu şekilde açıklamıştır:

“Biz çokkültürlü olduğumuz için iletişim kurarken insanları istemeden de olsa kırıp kırmadığımıza dikkat ederiz ama onlar hiç fark etmeden ırkçı söylemlerde bulunuyorlar. O kültürleri o kadar tanımıyorlar ki...Beni diğer çokkültürlü öğrencilerden daha Avrupalı görüp öyle davranıyorlardı ama başı kapalı ya da esmer bir arkadaşımıza farklı davranıyorlardı. Her şey dış görünüşünle belirleniyor”.

K10’da (Portekiz) Laiklik uygulamalarının öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığını, bunun ise kültürel ve dini sembollerin sorun olarak algılanmasına yol açtığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrenciler laikliği yanlış anlıyor, bunun onların dinlerini yaşamalarına engel olduğunu düşünüyorlar. Bence laiklik fırsat eşitliğini desteklemiyor, daha çok devletin tarafsızlığına odaklanıyor. Bu da özellikle kültürel ya da dini sembollerin sadece sorun olarak görülmesine neden oluyor, halbuki bunlar eğitsel bir yaklaşımla ele alınmalı. Bu durum özellikle öğrenciler açısından geçerli”.

K10, farklı geçmişlerden gelen öğrenciler sayesinde saygı ortamı oluşturma, materyal uyarlama ve farklılıkları değerli kılma becerilerinin geliştiğini belirtmiş; fakat sınıfta kültürel çeşitliliği yönetmeye dair pratik eğitim eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Grup çalışmalarında kültürlerarası etkileşimin daha zengin tartışmalara yol açtığını, öğrenciler arasında işbirliğini ve karşılıklı saygıyı teşvik ettiğini gözlemlemiştir. Ancak genel olarak bu eğitimin teorik düzeyde kaldığını ve somut adımların yetersiz olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Risk şu ki: kültürlerarası eğitim sadece sloganlara ya da sembolik günlere indirgenebiliyor ve eğitsel uygulamalarda gerçek bir değişim sağlamıyor”. K10’a benzer olarak K11 (Cezayir) de, üniversitedeki kültürlerarası

etkileşimlerin çoğu zaman yüzeysel ve sadece akademik zorunluluklarla sınırlı kaldığını şu şekilde belirtmiştir: “Fransız öğrencilerle olan alışverişler sadece ders içi çalışmalar için... dosyaları işlemek falan için.”

Benzer şekilde K8 de ders ortamında kültürel çeşitliliğe alan açılmadığını ve tartışma ortamlarının eksikliğini şu şekilde dile getirmiştir: “Programda vurgular var ama derse girdiğimde hoca iki lafın arasında geçiştiriyor. Sınıfta böyle bir tartışma ortamı yoktu ve bu sınıf uluslararası gruptu”. Katılımcıların her biri üniversite ortamında kültürlerarası etkileşim eksikliği yaşamıştır. K11 bu durumu daha sistematik bir dışlanma şeklinde yaşarken, K8 ise çokkültürlü öğrencilere yönelik beklentilerin fazla olduğunu, ancak karşılıklı bir kabul ortamının oluşmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben hep çaba sarf etmek zorundayım. Kendimi, ülkemi anlatmak zorundayım ama onlar beni içine alacak mı? Sosyal entegrasyon sadece derste oluyor, sonrasında kimse kimseyle değil...Programda çokkültürlülüğe vurgu var ama uygulamada böyle değil. Fransızlar kendi aralarında her şeyi hallediyor, diğerlerine pek yardım edilmiyor”.

Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin kültürlerarası etkileşim deneyimi fırsatları sunduğu da belirtilmiştir. K11 ve K10’un aksine değişim öğrencisi K8, tarih dersinde ülkesini tanıtmaya fırsatı bulduğu bir anıyı olumlu bir örnek olarak aktarmıştır:

“Farklı kültürden geldiğim için tarih hocamız ülkemi tanıtan bir sunum yapmamı istemişti. Bu çok güzeldi, kendimi ifade edebildim ama Erasmus öğrencisi olmayan diğer çokkültürlü öğrencilere bu şans verilmedi. Derslerde Fransız varsayıldıkları ve kendi ülkeleri ile ilgili hiç konuşma fırsatları olmadığı için burukluklarını bazen fark ediyordum”.

Erasmus öğrencisi K8, Fransa vatandaşı olan çokkültürlü öğrencilere sınıf ortamında bu tür uygulamaların yapılmadığını belirtirken, K11 bu durumun nedenini “beni neden Fransız sanıyorlardı bilmiyorum” şeklinde sorgulamaktadır. K8, bu tür örneklerin istisna olduğunu ve genelde sistemin çokkültürlü öğrencilere uygun olmadığını şu şekilde açıklamaktadır: “Fransa laik olduğunu ve kapsayıcı olduğunu iddia ediyor ama sosyal hayatta, devlet dairelerinde bu mümkün değil. Başörtülü bir arkadaşım staj yapmakta çok zorlandı”.

Sonuç olarak, kültürlerarası etkileşim deneyimleri yapısal eşitsizliklerin ve kişisel gelişim fırsatlarının iç içe geçtiği bir alan olarak değerlendirilebilir. Fransa’daki katılımcıların, akademik ve sosyal entegrasyon süreçlerinde kimi zaman destekleyici ortamlarla karşılaşmalar da özellikle kültürel ve dini farklılıkların görünür olduğu durumlarda sistemsel dışlanmalar yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 4.12*Kültürlerarası Etkileşim Deneyimleri (Fransa)*

Katılımcı	Deneyim Özeti	Olumlu Yönler	Zorluklar / Eleştiriler	Öne Çıkan Alıntı
K8 (Türkiye)	Çokkültürlü eğitim yüzeysel, sosyal entegrasyon zayıf, öğretmen yetiştirme programı uygulamadan uzak. Kültürel önyargı ve mikro saldırılar hissediliyor.	Tarih dersinde ülkesini tanıtmaya fırsatı, bazı sosyal etkinlikler.	Sosyal ilişkiler yüzeysel, uygulamalı stajlar yetersiz, kültürel önyargılar, sosyal entegrasyon eksik.	“Teneffüs oldu mu ya da ders dışı bir aktivite oldu mu biz yine birlikte değiliz. Onlar kendi dünyalarında, biz kendi dünyamızdayız”. “Programda çokkültürlülüğe vurgu var ama uygulamada böyle değil”.
K9 (Kanada)	Kültürel yakınlıklar olsa da aksan ve iletişim zorlukları var. Entegrasyon sorumluluğu öğrencilere ait. Sistem her çokkültürlü öğrenci için eşit değil.	Sosyal etkinliklere aktif katılım.	Kendi kültürünü koruyanlar dışlanıyor, dini sembollere karşı tutum olumsuz.	“Bence sistem çokkültürlü öğrencileri entegre etmiyor”.
K10 (Portekiz)	Kültürlerarası etkileşimlerin akademik zorunluluklarla sınırlı kaldığını ve destek eksikliği olduğunu belirtti.	–	Sosyal ve akademik destek yetersiz.	“Öğrenciler laikliği yanlış anlıyor, bunun onların dinlerini yaşamalarına engel olduğunu düşünüyorlar”.
K11 (Cezayir)	Sistematik dışlanma ve Müslüman öğrencilere karşı olumsuz tutum.	–	Müslüman öğrencilere karşı açık dışlanma.	“Sadece ders içi dosyaları işlemek için alışveriş yapıyoruz”.

Tablo 4.12’de Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası deneyimlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

4.2.1.2 Çokkültürlü Öğrencilerin Eğitimde Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kültürlerarası Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Görüşleri

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programında eğitim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürel kapsayıcılığa ilişkin algıları ve eğitim ortamında deneyimledikleri kültürlerarası pedagojik yaklaşımlara yönelik görüşleri, katılımcıların kişisel deneyimlerine ve sınıf içi gözlemlerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

K1, öğretim programının genel çerçevede tüm öğrencilere eşit ve kapsayıcı yaklaştığını şu şekilde belirtmiştir: “Evet diye düşünüyorum... eğitim ve program kültürel çeşitliliği eşit şekilde ele alıyor”. Bununla birlikte, üniversitenin çokkültürlü yapısının kendisi için kişisel gelişim açısından önemli fırsatlar sunduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Yeni dil öğrenmek, yeni kültür öğrenmek çok ilginç diye düşünüyorum”.

Öte yandan, K2'nin (Azerbaycan) deneyimi, Türkiye'deki programın kültürel kapsayıcılık bağlamında sunduğu yapısal desteklerin yanı sıra bireysel çabanın da önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. K2, eğitim programının çokkültürlü öğrencileri kapsayıcı ve eşit biçimde desteklediğini şu şekilde belirtmiştir: “Evet, kesinlikle eşit hazırlıyor. Sadece işte dil farkı olduğunda bazen şeyleri anlamadığında hocamız, tüm hocalarımız yani yardımcı oluyor”. Bu ifade, öğretim elemanlarının farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu ve sınıf içi farklılıkları gözeterek destek sunduklarına işaret etmektedir.

Benzer şekilde, K3'ün (Rusya-Kazan) deneyimi de Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının kültürel kapsayıcılıkla ilgili belirli yönlerden olumlu bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. K3, Türkiye'ye bilinçli bir tercihle geldiğini ve bu tercihin gelecekteki uluslararası kariyer hedefleriyle ilişkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Rus eğitiminde büyük bir sorun var... ama gelecekte ben Avrupa'da yaşamak istiyorum ve Türk diplomam ile orada çalışabilirim”. K3, öğretim programının kültürel çeşitliliğe eşit yaklaştığını düşünmekle birlikte, sadece akademik dil desteği bağlamında zorluk yaşadığını şu şekilde belirtmiştir: “Eğitim ve program farklı kültürel kişileri eşit şekilde hazırlıyor...Akademik dil için sadece zorluk yaşadım...Buradaki eğitimin çok faydası var”. Öğretim yeterlikleri açısından çokkültürlü sınıflarda eğitim verme becerilerinin geliştiğini düşünmekle birlikte, staj deneyiminin olmamasından ötürü kendini değerlendirmekte güçlük yaşadığını şu şekilde açıklamıştır: “Stajım henüz olmadığı için bilmiyorum hangi konularda güçlü, hangi konularda kötü olduğumu”. K3, kültürlerarası eğitimin kendisine olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir.

Bir diğer Azerbaycanlı katılımcı olan K4'ün deneyimi ise, kültürel kapsayıcılık bağlamında kurumsal destekleri ve bireysel çabaları yansıtan önemli örnekler sunmaktadır. K4, Türkiye'de öğrenci olmayı bir ayrıcalık olarak tanımlamaktadır. K4'ün kültürel kapsayıcılığa dair gözlemleri, öğretim elemanlarının eşitlikçi tutumlarına dair güçlü bir algıya işaret etmektedir. Bu yaklaşımın öğrencinin öğrenme sürecine katkısını

ise şu şekilde ifade etmektedir: “Hepimize eğitimi aynı düzeyde veriyorlar. İyi açıdan etkilediğini düşünüyorum. Kendimizi daha çok geliştirmemize yardımcı oluyor”.

K7’nin (Kosova) deneyimi de kültürel kapsayıcılık ve sosyal uyum konularında çeşitli boyutlar barındırdığını ortaya koymaktadır. K7, Türkiye’yi eğitim kalitesinin yüksek olması ve Türkçeyi bilmesi nedeniyle tercih ettiğini belirtmiş, ancak eğitim sürecinin zaman zaman zorluk ve stres içerdiğini ifade etmiştir. K7, öğretim elemanlarının destekleyici tutumuna da değinmiş ve bu desteğin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını aktarmıştır. Eğitim programının çokkültürlü öğrencileri eşit şekilde hazırladığını düşünmekle birlikte, kendi deneyiminde herhangi bir zorluk yaşamadığını ve gerektiğinde destek alabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Buradaki eğitime uyum sağladım... Hocalarım söylemişti, zorluk çekersen yardım ederiz”.

K5 (Türkmenistan), Türkiye’de öğrenci olmanın kendisi için “kendini geliştirme” anlamına geldiğini ifade etmekte; programın farklı kültürel öğrencilere eşit yaklaştığını belirtmektedir. Eğitim ve öğrenme sürecinde yazılı sınavlarda zorluk yaşadığını, ancak bunun kendisine ait bir problem olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Yazma problemim var sınavlar da klasik olunca zorlanıyorum... ama etkileri pozitif, bu durum biraz da benden kaynaklı herhalde...Eşit olduğu için ben de zorlanabiliyorum”. Kültürlerarası eğitimin çokkültürlü öğrenciler üzerindeki etkisini olumlu olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “Olumlu yani, kötü etkisi yok sonuçta...Gelişme açısından gayet iyi eğitim”.

K6’nın (Türkmenistan) deneyimleri, eğitim ortamında kültürel kapsayıcılık algısının öğrencilerin öğrenme süreçleri ve sosyal entegrasyonu üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. K6 için kültürel kapsayıcılık, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin eğitim ortamında eşit haklara ve olanaklara sahip olması, farklılıkların kabulü ve desteklenmesi anlamına gelmektedir. K6, üniversite ortamında öğretmenlerin İngilizce bilmesi ve farklı kültürlerden gelen öğrencilere eşit şekilde yaklaşılması sayesinde, kendini ifade etme ve eğitim sürecinde etkin rol alma imkânı bulduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Konuşma hakkı yani konuşabiliyoruz, sesimizi çıkarabiliyoruz, özgürlüğümüz var. Herhangi bir baskı yok, çok özgürce konuşabiliyoruz. Türk öğrencilerin ne kadar konuşma hakkı varsa bizim de aynı eşit konuşma hakkımız var, eğitim hakkımız var ve bize de söz veriliyor, düşüncelerimiz soruluyor, anlamadığımız konuları sorabiliyoruz. Öğretmenlerimiz tabii ki de anlamadığınız şeyler olursa lütfen yanıma uğrayıp sorabilirsiniz diyorlar, bu

konuda destekliyorlar. Bu bence bize çok iyi bir şey olarak kazandırıldığını düşünüyorum çünkü yabancılık çekmiyoruz, kendimizi kötü hissetmiyoruz. Ait olma hissi aslında buradan da geliyor. Böyle iç içe olunca, size de söz hakkı ne kadar çok tanınınca ait olma hissiniz o kadar çok artıyor. Yani tamam bu öğrenci konuşmuyor deyip onu konuşmasın diye pas geçmek çok yanlış bir şey, bir başka bir nedenleri olabilir o yüzden kesinlikle bu soruluyor yani öğretmenlerimiz soruyor, herkese aynı eşitliği tanıyor”.

Bu ifade, eğitimde kültürel kapsayıcılığın, öğrencilerin özgüven ve katılım düzeylerini artırdığına işaret etmektedir. Bu durum, kültürlerarası pedagojik yaklaşımların sadece dil veya bilgi aktarımı ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarına ve saygı görme haklarına da odaklanması gerektiğini göstermektedir. K6, bu eşit ve kapsayıcı yaklaşımın öğrenme sürecine ve diğer öğrencilerle etkileşimine etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

“Güzel etkilediğini düşünüyorum çünkü kendimi eksik hissetmiyorum. En azından çabaladığımda, bir şeyleri okuduğumda, araştırdığımda bunun karşılığının olduğunu düşünüyorum çünkü bunun karşılığını da veriyorlar öğretmenlerimiz olsun, öğrencilerimiz olsun. O yüzden karşılıklı diye düşünüyorum. Yani çalıştınız bu karşılıksız kalmıyor mutlaka karşılığını alıyorsunuz”.

Bu yaklaşımın, kültürel farkındalık ve kapsayıcılığı artırmanın yanı sıra, öğrenciler arası etkileşim ve dayanışmayı güçlendirdiği söylenebilir.

Tablo 4.13’te Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin Çokkültürlü Öğrencilerin Eğitimde Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kültürlerarası Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.13

Çokkültürlü Öğrencilerin Eğitimde Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kültürlerarası Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Görüşleri (Türkiye)

Katılımcı	Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları	Kültürlerarası Pedagojiye Yönelik Görüşleri	Alıntılar / Notlar
K1 (Kazakistan)	Eşit ve kapsayıcı	Sınırlı deneyim, destek zaman zaman eksik	“Evet diye düşünüyorum...”
K2 (Azerbaycan)	Eşit, yapısal olarak kapsayıcı, bireysel destek güçlü	Öğretim elemanları duyarlı, Pozitif ve bilinçli, farklı kültürlerle açık	“Kesinlikle eşit hazırlıyor” / “Yabancı kültüre sahip oluyorlar...”

[Tablo 4.13 (Devam) Çokkültürlü Öğrencilerin Eğitimde Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kültürlerarası Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Görüşleri (Türkiye)]

K3 (Rusya)	Genel olarak eşitlikçi, kültürel temsiliyet var	Destek ve katkı var	“Evet...Olumlu olduğunu düşünüyorum...”
K4 (Azerbaycan)	Eşitlikçi ve duyarlı yaklaşımlar	Açık ve olumlu, kültürlerarası öğrenmeyi destekliyor	“Mesela şu yabancıdır, anlamasa da boş vermiyorlar.” / “Farklı kültürleri öğrenmeyi çok seviyorum.”
K5 (Türkmenistan)	Kapsayıcı ama dil bariyeri dezavantaj yaratıyor	Gelişmemiş, daha fazla uygulamaya ihtiyaç var	“Eşit olduğunu düşünüyorum ama...” / “Daha gelişmemiştir diye düşünüyorum...”
K6 (Türkmenistan)	Eşit söz hakkı ve özgürlük algısı var	Öğretim elemanı desteği güçlü	“Herhangi bir baskı yok...” / “Öğretmenimiz eşit söz hakkı veriyor”.
K7 (Kosova)	Başta zorlandı ama sonrasında destek gördü	Çokkültürlü eğitim becerilerinde gelişim, içerik anlamlı bulundu	“Hocalarım çok destek oldu...” / “Türkiye’de eğitim biraz daha ileride olduğu için yeni teknikler öğrendim”.

Fransa’da, laiklik ve kapsayıcılık ilkelerine rağmen, öğretmen yetiştirme programında kültürel kapsayıcılığın yüzeysel kaldığı, uygulamaların yetersiz ve geleneksel eğitim anlayışının ağır bastığı; çokkültürlü öğrencilerin entegrasyonunda sistematik desteklerin sınırlı olduğu söylenebilir. Fransa’daki öğretmen yetiştirme programında kültürel kapsayıcılık ve kültürlerarası pedagojik yaklaşımların uygulamadaki sınırlılıkları katılımcıların deneyimleriyle net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. K8’in (Türkiye) ifadeleri, programlarda kültürel çeşitliliğin ancak sözlü düzeyde vurgulandığını, gerçek ve etkili uygulamalara yer verilmediğini göstermektedir. Katılımcı, bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Kapsayıcı eğitim ve laiklik derslerimiz vardı ama derslerde çok yüzeysel vurgu yapılabiliyordu çokkültürlü eğitime yönelik. Laiklik dersimizi veren hoca, verdiği tüm kötü örnekler için Fransa dışından ülkeleri kullanıyordu ve tüm iyi örneklerde ise adeta bakın bu ülkelerin hiçbiri Fransa gibi değil diyordu ama sınıfta o ülkelerden olan öğrenciler de vardı”.

Buna ek olarak, programda yer verilen içeriklerin kimi zaman kültürel önyargıları yeniden ürettiği yönünde eleştiriler yapılmaktadır. K8, çocuklara yönelik bir videoda farklı etnik kökenden bir prenses figürüne yönelik hayal kırıklığı örneğini ifade ederek bu içeriklerin farkındalık yaratmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Derslerde bu tür içerikler görüyorduk. Sınıf ortamında esmer öğrenciler var ve esmer prenses görünce hayal kırıklığı yaşamamalıyız diye 20 yaş üstü öğrencilere eğitim verilmesi çok absürttü. Yani bu videoyla mı ben anlayacağım ırkçı olmamam gerektiğini? Zaten tartışma ortamı da yaratılmıyor ama bu tür bir videoyu da tartışmak da ilginç”.

Toplumsal cinsiyet ve kültürel normlara ilişkin eğitim içeriklerinin yüzeyselliği de K8 tarafından eleştirilmiştir. Katılımcının kültürlerarası eğitimin bireysel çaba ile sınırlı kaldığını düşündüğü, sistemin ise bu yöndeki gelişimi destekleyemediği görüşünü ortaya koymaktadır. Fransız eğitim sisteminin eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerini savunmasına rağmen, uygulamada toplumsal ayrışmaları engelleyemediği ve özellikle göçmen kökenli öğrenciler açısından yeterli bir kapsayıcılık sağlayamadığı da katılımcının görüşlerinde sıkça vurgulanmıştır. K8, kültürlerarası duyarlılığı artıracak ortamların sınıf içinde oluşturulmadığını ve bu eksikliğin eğitim süreçlerine yansıdığını şu şekilde belirtmiştir: “Laik olduğunu, kapsayıcı olduğunu iddia eden bir ülke için insanlar böyle değil. Sosyal hayat böyle değil, realite böyle değil”.

K8’e göre uygulama aşamasındaki staj deneyimleri de kültürel kapsayıcılık bakımından yetersiz görülmektedir. Katılımcının gözlemlerine göre, öğretmen adayları çocuklarla ancak temel düzeyde iletişim kurabilmekte, derinlemesine kültürlerarası etkileşim fırsatı bulamamaktadır. K8, kendi kişisel kültürlerarası duyarlılığının yüksek olduğunu ancak sistemin bu çabayı desteklemediğini ifade ederek, Fransa’daki bazı öğrencilerin dar bir bakış açısına sahip olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Ben zaten Fransa’da olduğum için çokkültürlü bir ortamdayım. Ben zaten onları gözlemliyorum... Ama oradaki Fransız öğrenciler, kendi kültürlerinin hiç dışına çıkmadıktan sonra kapsayıcı olmaları ya da öğretmen adayı olarak öğrencileriyle kültürlerarası paylaşımda bulunmaları bence pek mümkün değil”.

K9’un (Kanada) deneyimleri de benzer şekilde Fransa’daki kültürel kapsayıcılık ve pedagojik uygulamalardaki zorlukları ortaya koymaktadır. Quebec’ten gelen K9, Fransa’daki öğretmenlerin deneyimli olduğunu ancak öğretim yaklaşımının otoriter ve sınırların çok net olduğunu belirtirken, Quebec’te öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha esnek olduğuna dair gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Fransa’daki öğretmenlerin hepsi ilkökul öğretmeni ve deneyimleri vardı. Quebec’te öğretmen olmak için doktora yapmak gerekiyor; orada ise öğretmenlerin deneyimlerini sahada görmek benim için faydalıydı. Bu yüzden Fransa’daki öğretim tarzını tercih ediyorum fakat Fransa’da öğretmen ve çocuk arasında kesin sınırlar var. Quebec’te ise öğretmen ile

öğrenci arasında bu sınırlar daha akışkan, bazen öğretmen öğrenci için bir arkadaş gibi olabiliyor...Quebec'te öğretmenlerin yaklaşımı daha yumuşakken, Fransa'da daha otoriter ve sınırlar net, çocuklarla arada net bir sınır var”.

K9, çokkültürlü öğrencilerin entegre edilmesinde Fransa'nın yetersiz kaldığını, öğrencilerin kendilerinin kültüre adapte olması beklendiğini ve bunun sosyal ayrışmaya yol açtığını belirtmiştir. K9 ayrıca dini farklılıkların öğrenciler arasında görünmez bariyerler oluşturduğunu, öğretmenlerin bazen dini hassasiyetlere karşı yeterince duyarlı ve kapsayıcı olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Dini farklılıklar öğrenciler arasında görünmez duvarlar oluşturuyor. Bu durum sosyal bütünleşmeyi zorlaştırıyor”.

K9, Fransız öğrencilerin de kendi kültürlerine bağlı kalmayı tercih ettiğini, çokkültürlü öğrencilerin ise Fransız kültürüne tam adaptasyon yerine kendi kültürel gruplarında kalmayı yeğlediğini belirtmiştir. Kültürel ve dini bayramların kutlanmasında da sistemin Katolik geleneklerine öncelik verdiğini, diğer kültürel gruplara yönelik etkinliklerin ise sınırlı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Fransızlar Noel, Paskalya gibi bayramları kutluyorlar ancak diğer kültürlerin kutlamaları ihmal ediliyor. Bu da bazı öğrencilerin sisteme entegre olmasını zorlaştırıyor, sistem tarafından otomatik olarak reddediliyorlar”.

K10 (Portekiz), Fransa'daki laiklik uygulamalarına dair kişisel deneyimini aktarırken, bunun eğitim sürecinde kendisini doğrudan etkilemediğini ancak kimi zaman dini pratiklerini gizlemek zorunda kaldığını şu şekilde dile getirmiştir: “Fransa'daki laiklik uygulaması beni kişisel olarak etkilemedi çünkü dinimi evde yaşıyorum ve herkesin hayatı aynı değil. Sadece bazen ramazanda oruç tuttuğumu meslektaşlarımdan gizlemek zorunda kalmak rahatsız edici”. K10 ve K11'in ifadeleri, Fransa'daki laiklik anlayışının eğitim sürecinde eşitlik ve kapsayıcılık üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. K11 (Cezayir), Müslüman kimliğinin bazı uygulamalar nedeniyle baskı altında kaldığını, bu nedenle eğitim ortamında kendini rahat hissetmediğini ifade etmiştir. Buna rağmen K11 aynı zamanda, eğitim programlarının kültürel çeşitliliği eşit şekilde dikkate almasının kendisi için bazı olumlu yanları olduğunu, stajların ise en faydalı deneyim olduğunu şu şekilde belirtmiştir: “Eğitim programı kültürel çeşitliliği eşit şekilde dikkate alıyor, bu bana yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme fırsatı sundu. Stajlar ise en çok fayda sağladığım deneyimler oldu”.

Tablo 4.13'te Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin Çokkültürlü Öğrencilerin Eğitimde Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kültürlerarası Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.14

Çokkültürlü Öğrencilerin Eğitimde Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları ve Kültürlerarası Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Görüşleri (Fransa)

Katılımcı	Kültürel Kapsayıcılığa Dair Algıları	Kültürlerarası Pedagojiye Yönelik Görüşleri	Ahntılar / Notlar
K8 (Türkiye)	Yüzeysel, uygulamadan yoksun; bazı içerikler önyargı üretiyor	Bireysel çaba ön planda; sistem destek sunmuyor. Tartışma ortamı yok	“Programda tamam vurgular var ama... hiçbir uygulama yok”. “Bir videoyla mı ben anlayacağım?”. “Onlar dünyayı bilmiyorlar mesela”.
K9 (Kanada)	Entegrasyon sorumluluğu öğrenciye yükleniyor; kültürel-dini farklara duyarsızlık var, görmezden geliniyor	Otoriter öğretim tarzı tercih ediliyor; kapsayıcılık yetersiz. Sınırları net pedagojik yaklaşımlar öne çıkıyor	“Kültüre entegre olmak öğrenciden bekleniyor.” “Fransa’da öğretmen-öğrenci sınırları net”. “Diğer kültürel bayramlar ihmal ediliyor”.
K10 (Portekiz)	Öğrenci kimliğiyle uyum düşük	Eşitsizlikler var. Eğitime yönelik motivasyon zorunluluk temelli	“Dini ibadetlerimi gizlemek zorunda olmak rahatsız edici”.
K11 (Cezayir)	Laiklik baskı unsuru; kültürel ve sosyal etkinliklerde dışlayıcılık hissi	Kendi kültürü dışında etkinliklere mesafeli; stajlardan memnun	“Laiklik bizi Müslüman olarak etkiliyor”. “Stajlar... en çok fayda sağladığım deneyimler oldu”.

Fransa’daki öğretmen yetiştirme programlarında kültürel kapsayıcılık ve kültürlerarası pedagojik yaklaşımların içerik ve uygulama düzeyinde yetersiz olduğu; bu durumun özellikle çokkültürlü öğrencilerin eğitim sürecine entegrasyonunu zorlaştırdığı söylenebilir. Katılımcılar, bireysel düzeyde kültürlerarası duyarlılığı artırmaya çalışsa da sistematik ve yapılandırılmış bir destek ve pedagojik yönlendirme eksikliğinin söz konusu olduğu görüşündedir.

4.2.1.3 Çokkültürlü Öğrencilerin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Dair Algıları

Bu alt tema, Türkiye ve Fransa’daki çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin algılarını ele almakta ve her iki bağlamda eğitim süreçlerinin öğrencilerin gelişimine ne gibi katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de görüşülen çokkültürlü öğretmen adayları, kültürlerarası eğitim ortamının kültürel çeşitliliğe yaklaşımının kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ifade

etmişlerdir. K1 (Kazakistan), üniversite programının farklı kültürlerden gelen öğrenciler için eşit fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. Kültürlerarası eğitimin kendisine sağladığı en önemli katkıyı ise yeni kültür ve dil öğrenme deneyimi olarak şu şekilde değerlendirmiştir: “Yeni dil öğrenmek, yeni kültür öğrenmek. Yabancı ülkelerin kültürleri tanımak çok ilginç diye düşünüyorum.”

K2 (Azerbaycan) de bu görüşü destekleyerek öğretim elemanlarının destekleyici tutumunu ön plana çıkarmıştır. Üniversite ortamında edindiği özgüven ve kişisel motivasyon ile bu süreci aşabildiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Ben de kendime inandım. Daha çok özgüvenimi bir yere topladım. Öyle yani sadece kendine inandım, korkmadım bu kadar”. K2, “Yabancı bir dil öğreniyorlar, kendilerini geliştiriyorlar, farklı kültür, farklı insanlar tanıyorlar, çevresi artıyor” ifadesiyle benzer kazanımların altını çizmiştir. Ayrıca yurt dışında eğitim almayı “her genç kızın hayatında artı bir başarı” olarak değerlendirmiştir. K2, Türkiye’de öğrenci olmayı “daha çok deneyim, daha çok başarı, daha çok çevre, arkadaşlık, öğrenmek” olarak tanımlamakta ve üniversitede edindiği yeni deneyimlerin kendisine katkısını şu şekilde belirtmiştir: “Üniversiteyi kazandığımda öyle hissettim. Bir de üniversiteyi okurken, hocaları tanıdıkça, çevreyi kendime bir şey ekledikçe yeni yerler gördükçe kendimi geliştirdikçe daha çok mutlu oluyorum. Bir şeyleri kazandığımı, başardığımı hissediyorum”.

K3’ün (Rusya) staj deneyiminin olmaması, öğretmenlik becerilerinin gelişimine dair kendini değerlendirmesini sınırladığını şu şekilde ifade etmiştir: “Birinci sınıftayım. Staj deneyimim olmadığı için henüz bilmiyorum hangi konularda güçlü hangi daha kötüyüm”. Buna rağmen K3, çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerisinin geliştiğini düşündüğünü şu sözlerle ifade etmiştir: “Buradaki eğitim çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerimi geliştirdi”.

K4 (Azerbaycan) de benzer şekilde eğitim programının tüm öğrenciler için eşit ve detaylı bir şekilde yürütüldüğünü, bunun öğrenme sürecini ve sosyal etkileşimini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılar, kültürlerarası eğitimin en önemli katkısını yeni dil ve kültür öğrenme, özgüven kazanımı, sosyal çevreyi genişletme ve gelecek planlamasında motivasyon olarak değerlendirmiştir. K4 bu katkıyı şöyle şu sözlerle açıklamıştır: “Alışmaya, geleceğimizi kurmaya, düzene sokmaya, kendimizi geliştirmeye, kendimize olan inancımızı daha fazla arttırmaya, kendimize güvenmeyi destekliyor... Çok fazla katkı sağlıyor... Ben Türkiye’deki eğitimi gerçekten çok

beğeniyorum. Hocalarımızın hepsi çok dikkatli anlatıyor konuları... Daha güçlü bir öğrenci olmamızı sağlıyor". K4, Türkiye’de aldığı eğitimin kendisini olgunlaştırdığını ve kişisel olarak güçlü bir birey olmasını desteklediğini şu şekilde ifade etmektedir: “Ben buraya yalnız geldim. Hiç kimsenin desteği olmadan... üniversiteye gelmek, yerleşmek falan derken bunların hepsini kendim yaptım ve daha çok insanı olgunlaştırıyor. Yani kendini biliyor insan bir süreden sonra ve artık tek başıma kendi ayaklarım üzerinde durabileceğini inanıyorum”

K5 (Türkmenistan) de benzer şekilde programın eşitlikçi olduğunu belirtmiş, mesleki gelişim açısından olumlu bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Olumlu ve gelişme açısından gayet iyi eğitim”.

K6 (Türkmenistan) ise en detaylı açıklamayı yaparak, eşit katılım hakkı, özgürce konuşma, destekleyici öğretim yaklaşımı, sosyal entegrasyon ve psikolojik destek gibi boyutları şu sözlerle açıklamıştır:

“Bence şöyle düşünüyorum, öğrenciyle öğrencinin kaynaşması da çok önemli... Grup oluşturuyoruz, hepsinin yabancı olmak kaydıyla değil de karışık yapıyor... Bilmediğimiz konuları orada öğrenmiş oluyoruz, soru soruyoruz. Grup arkadaşımız cevaplamadığında hocamız cevaplıyor. Sosyalleşmeye katkı sağlıyor...Bence hassasiyet çok önemli... Öğrenci devamsızlık yapıyor ya da bir sıkıntısı var, bunu rencide etmeyecek şekilde ifade ediyor öğretmenlerimiz... Birebir yaklaşılmalı, aksi halde öğrenciler olumsuz etkilenebilir”.

Katılımcı, kültürlerarası eğitimin kişisel ve mesleki katkılarına dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Farklı bir devletten gelip farklı bir devlete adapte olmaya çalışıyorsunuz... Bir noktada zor tarafları var çünkü farklı sistem, dil farklı... Ama bana katkısı akademik yandan bir de çalışma hayatı açısından oldu; burada üniversite bitirsem burada da çalışabilirim, buradaki diplomamla Türkmenistan’da da çalışabilirim”.

K7 (Kosova), Türkiye’deki eğitim programının kültürel çeşitliliğe yaklaşımı ve öğretim elemanlarının desteği sayesinde öğrenme sürecinin kendisi için olumlu geçtiğini belirtmiştir. Türkiye’deki eğitim programının kendisine yeni bilgiler ve teknikler öğrenme fırsatı sağladığını ve bunun kültürel deneyimini zenginleştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Türkiye’de eğitim konusunda biraz daha ileride olduğu için okul öncesi bazı teknikleri burada öğrendim. Bu benim için daha faydalı, daha kültürel oldu çünkü orada öğrenemediklerimi burada öğrenmiş oldum”. Katılımcı, aynı zamanda bu deneyimin öğrenme süreci ve diğer öğrencilerle etkileşimini pozitif etkilediğini şu şekilde

belirtmiştir: “Bence iyi yönde etkiledi, pozitif olarak.” Çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerilerinin gelişimi konusunda şu sözleri ifade etmiştir: “Çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerim bence gelişti... daha önce bir etkinlik planı hazırlamak benim için zordu. Buradaki eğitimden ve arkadaşlardan faydalanarak bunu geliştirdim. Bu konuda kendimi daha iyi hissediyorum”. Kültürlerarası eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisine dair gözlemlerini de şu şekilde açıklamıştır: “Etkisi pozitif anlamda daha iyi... yeni kültür, yeni bir eğitim alabiliyorlar, yeni insanlarla tanışıp onlardan faydalanabiliyorlar”.

Tablo 4.15’te Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.15

Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Dair Algıları (Türkiye)

Katılımcı	Kişisel Gelişimleri Dair Algılar	Mesleki Gelişimlerine Dair Algılar
K1 (Kazakistan)	Yeni dil ve kültür öğrenme deneyimi kazandı. Programın eşit fırsatlar sunduğunu belirtti.	Çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerisiyle ilgili ayrıntılı açıklama yok; gelişimden bahsedildi.
K2 (Azerbaycan)	Özgüven artışı, sosyal çevre edinme, yeni deneyimler yaşama, başarı hissi	Dersler ve çevre aracılığıyla kişisel beceriler kazanma; kısmi gelişim belirtildi.
K3 (Rusya)	Programın farklı kültürel kişiler için eşit hazırlık sağladığını düşündü.	Çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerisi gelişti.
K4 (Azerbaycan)	Özgüven kazanımı, kendini geliştirme, eşit ve detaylı yürütülen eğitimden olumlu etkilenme	Doğrudan ifade edilmemiş; eğitim süreciyle dolaylı olarak mesleki olgunlaşma sağlandı.
K5 (Türkmenistan)	Programı eşitlikçi buldu; yazma problemi nedeniyle bazı akademik zorluklar yaşadı.	Yazma problemi nedeniyle gelişim sınırlı; mesleki beceri gelişimi düşük düzeyde.
K6 (Türkmenistan)	Eşit katılım, özgürce konuşma, destekleyici öğretim ortamı; kültürel ve dilsel gelişim, psikolojik destek	Kültürlerarası öğretim becerileri kısmen gelişti; kendini ifade etme ve ders anlatma becerilerinde ilerleme var.

[Tablo 4.15 (Devam) Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Dair Algıları (Türkiye)]

K7 (Kosova)	Yeni bilgiler, teknikler öğrenme fırsatı; kültürel deneyim zenginleşmesi	Etkinlik planlama ve uygulama becerisi gelişti.
------------------------------	--	---

K1'den K7'ye kadar olan çokkültürlü öğretmen adaylarının deneyimleri, üniversite programlarının farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri eşit şekilde hazırlama kapasitesine sahip olduğunu ve kültürlerarası eğitim ortamının kişisel ve mesleki gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığına işaret etmektedir. Katılımcılar, eğitim programının eşitlikçi ve kapsayıcı yaklaşımı sayesinde yeni dil ve kültür öğrenme, özgüven kazanımı, sosyal çevreyi genişletme ve akademik motivasyon gibi çok boyutlu kazanımlar elde ettiklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının destekleyici tutumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmuş ve kültürlerarası etkileşim deneyimlerini güçlendirmiştir. Çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerilerinin gelişimi, bazı öğrencilerde staj deneyimlerinin sınırlı olması veya akademik dilde yazma gibi bireysel zorluklar nedeniyle farklı düzeylerde gözlemlense de genel olarak öğrenciler bu becerilerde ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Kültürlerarası eğitimin etkisi, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim kurmalarına, sosyal entegrasyonu sağlamalarına ve akademik ile mesleki alanlarda kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan olumlu bir deneyim olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, Türkiye'deki üniversite programının çokkültürlü öğrenciler için kapsayıcı, eşitlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunduğunu söylenebilir.

Fransa'daki çokkültürlü öğrenciler eğitim ve programın farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısının nispeten sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Programın teorik olarak çokkültürlülüğü ve kültürlerarası eğitimi hedeflese de uygulamada sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. K8 (Türkiye), programın çokkültürlülük üzerine vurgu yaptığını ancak pratikte ve uygulamada bunun yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kültürlerarası eğitimin ve programın çokkültürlü sınıflara yönelik pedagojik katkısının sınırlı olduğunu şu ifadelerle açıklamıştır: “Bunun herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum... Stajlarda da öyle, çokkültürlü ortamda bir arada olmak zorunda kaldım ama bana hiçbir katkısı olmadı”. Fransa'daki sosyal ve kültürel bağlamın, çokkültürlü eğitimin sınıf içi etkilerini sınırladığı görüşündedir:

“Okulda ne yapılırsa yapılsın, derste veya ders dışı aktivitelerde paylaşımlarımız olabilir ama onların sosyokültürel yapısı ile mümkün değil çokkültürlü eğitim ya da kültürlerarasılık için

diye düşünüyorum. Laik olduğunu ve kapsayıcı olduğunu iddia eden bir ülke için insanlar böyle değil”.

K8 ayrıca Fransız öğretmen adaylarının kendi kültürel bilgileri ve önyargıları nedeniyle öğrencilerin çokkültürlü eğitim deneyimlerinin sınırlı olduğunu da belirtmiştir:

“Ben herkese eşit ders vereceğim, yaklaşacağım farkındalığına sahip olacaklarını düşünmüyorum. Çünkü zaten o kültürleri bilmiyor ve o insanları bilmiyorlar. 20 yaşına gelmiş bir öğrencinin sadece iki yıl aldığı bir eğitimle bu bilince sahip olması mümkün değil, hayatının bir parçası değil çünkü kültürlerarası etkileşim”

K8, Fransa’daki eğitim programının teorik olarak çokkültürlülüğü hedeflese de uygulamada dil, sosyal etkileşim ve öğretmen yeterlilikleri açısından eksik olduğunu değerlendirmiştir.

K9 (Kanada) ise, Fransa’da aldığı eğitimin Quebec’teki öğretim deneyimiyle farklılık gösterdiğini ve Fransa’daki yaklaşımın otoriter olduğunu, bunun çokkültürlü sınıflara dair etkilerini belirsiz hâle getirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Bilmiyorum çünkü Fransa’da öğrendiklerim burada ders verme şeklimizden farklı ve Quebec’teki meslektaşlarımla öğrendiklerim hakkında konuştum ve Fransızların öğrettiği birçok şeyi, orada öğrendiklerimi reddediyorlar çünkü onlar için çocuklara bunu öğretmek kötü bir yoldu”. K9 ayrıca çokkültürlülük bağlamında kendini çokkültürlü öğrenci olarak tanımlamaktan kaçındığını belirtmiş, bu tanımlamayı olumsuz bir etiketleme olarak değerlendirmektedir: “Kendimi çokkültürlü bir öğrenci olarak tanımlamıyorum çünkü kültürümüz Fransa’ya yakın... Başka bir ülkede okuma fırsatınız olduğunda, iyi bir şansınız var çünkü kendi ülkenizde farklı bir şey gördüğünüzde, durumu uyarlamak için daha fazla aracınız olacak”.

Her iki katılımcı da Fransa’daki sosyal ve kültürel bağlamın çokkültürlü eğitimin sınıf içi etkilerini sınırladığını dile getirmiştir. K8, Fransa’daki sosyokültürel yapının, programın kapsayıcılık iddiasına rağmen çokkültürlülük açısından yetersiz olduğunu belirtmiş; K9 ise Fransa’daki otoriter öğretim yaklaşımının, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimde sınırlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

K10 (Portekiz) ise, eğitim programının kapsayıcı olmaya çalıştığını ancak kültürel çeşitliliği derinlemesine ele almamasının mesleki gelişimini sınırladığını şu sözlerle belirtmiştir: “Eğitim programı kapsayıcı olmaya çalışıyor ama kültürel çeşitliliği derinlemesine ele almıyor. Sınıfımız uluslararasıydı ama bu konuya yüzeysel

değiniliyordu”. K10, kültürlerarası eğitimin sınıf içi etkilerini olumlu bulmakla birlikte, pratik ve somut uygulamaların eksikliğine şu sözlerle dikkat çekmiştir:

“Kültürlerarası eğitimin amacı olumlu ama somut adımlar atılmadığında etkisi sınırlı kalıyor. Genellikle teorik düzeyde kalıyor ve kültürel farklara bağlı öğrenme zorlukları ya da eşitsizlikler üzerinde doğrudan etkisi olmuyor...Pek çok yetersizlik gördüm. Genelde çok genel konuşuluyor, öğrencilerin ya da çocukların gerçek yaşantılarına bağlanmıyor. Eğitimlerde bu konuya çok az zaman ayrılıyor ve öğretmenler genelde bunu uygulayacak araçlara veya özel eğitime sahip olmuyor”.

K10, çokkültürlü ve kültürlerarası eğitimin sınıf içinde olumlu etkiler yaratabileceğini şu sözlerle açıklamıştır: “Açık tartışmaları teşvik etti ve karşılıklı saygıyı artırdı... Özellikle grup çalışmalarında, daha farklı ve zengin bakış açıları tartışmaları derinleştiriyor. Kültürlerarası eğitim, bireyleri konfor alanlarının dışına çıkmaya, birbirini dinlemeye ve kendi fikirlerini sorgulamaya yöneltiyor”.

K11 (Cezayir) ise Fransa’daki programın uluslararası öğrencileri kabul etmesi ve farklı kültürlerden gelen bireyleri eğitim sürecine dahil etmesi açısından kişisel gelişiminde olumlu etkiler sağladığını şu şekilde belirtmiştir: “Herkes uyum sağlayabilir, herkes eğitim almaya gelebilir... farklı kültürleri kabul ediyorlar evet...Bana sağladığı avantaj, yeni şeyler öğrenmek oldu, becerilerimi geliştirdim, sevdiğim şey stajlardı, becerilerime çok şey kattı ama benim zaten önceden de 2 yıllık öğretmenlik deneyimim vardı”.

K11 de K10’a benzer olarak, çokkültürlü eğitimin sınıf içi etkilerinin ve kültürlerarası öğrenmenin uygulamada sınırlı kaldığını şu sözlerle vurgulamaktadır: “Başörtülü olsam da olmasam da kippa taksam da haç taksam da... başkalarına dayatmayacağım, kendime saklayacağım. Bunu anlamıyorlar”.

K8, K9, K10 ve K11’in ifadeleri, Fransa’da üniversitedeki programın teorik olarak çokkültürlülüğü ve kültürlerarası eğitimi hedeflese de uygulamada dil bariyerleri, sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretmen yeterlilikleri ve somut uygulamaların eksikliği nedeniyle etkisinin sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Katılımcılar, kültürlerarası eğitimin öğrenciler arasında saygı, iş birliği ve farklı perspektifleri anlamayı teşvik ettiğini kabul etmekle birlikte, programın pratikteki katkısının sınırlı olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.16’te Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine dair bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.16*Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Dair Algıları (Fransa)*

Katılımcı	Kişisel Gelişimlerine Dair Algılar	Mesleki Gelişimlerine Dair Algılar
K8 (Türkiye)	Program teorik olarak çokkültürlülüğü hedefliyor; Sunumları ve ülke tanıtımı olumlu katkı sağlamış; kişisel gelişim sınırlı	Dil bariyerleri ve öğretmen farkındalığı sınırlı; pedagojik katkı sınırlı, değişim öğrencileri dışındakiler ek destek alamıyor
K9 (Kanada)	Quebec deneyimiyle karşılaştırmalı farkındalık kazandı	Uluslararası öğrenci olarak tanımlamaktan kaçındı; öğretmen-öğrenci etkileşimi sınırlı
K10 (Portekiz)	Program kapsayıcı olmaya çalışıyor ama yüzeysel; açık tartışmalar ve grup çalışmaları kişisel gelişime katkı sağladı	Teorik düzeyde; somut uygulamalar sınırlı, özel araç/ek eğitim eksik
K11 (Cezayir)	Uluslararası öğrencilerin kabul edilmesi kişisel gelişime katkı sağladı; yeni beceriler, stajlar ve kültürel farkındalık kazandı	Sınıf içi uygulamalar sınırlı; öğretmenlik deneyimiyle birleşince bazı beceriler gelişmiş

Türkiye'deki katılımcılar, öğretmen yetiştirme programının çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı yaklaşım boyutlarına sistematik olarak yer verdiğini ve uygulamaların çoğunlukla öğretim elemanlarının bireysel çabalarıyla desteklendiğini belirtmiştir. Buna karşın Fransa'da katılımcılar, programın teorik olarak çokkültürlülüğü ve kültürlerarası eğitimi hedeflediğini kabul etmekle birlikte, uygulamada çeşitli sınırlamalar olduğunu belirtmiştir. Fransa'daki sosyal ve kültürel bağlamın, sınıf içi etkileşimleri ve öğretim stratejilerini doğrudan etkilediği, dil bariyerleri, öğretmenlerin kültürel farkındalık eksiklikleri ve somut uygulamaların yetersizliğinin öğrencilerin deneyimlerini sınırladığı söylenebilir. Fransa'daki çokkültürlü öğrenciler, programın sağladığı imkanlar sayesinde kişisel ve mesleki gelişimlerine sınırlı katkı sağladığını, yeni beceriler kazandıklarını ve staj deneyimlerinin mesleki farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kültürlerarası eğitimin sınıf içi etkileri, öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaların sınırlılığı nedeniyle tam anlamıyla gerçekleşemediğini vurgulamışlardır.

5 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcı öğrencilerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular, araştırmanın alt problemleri ve ortaya çıkan ana temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

5.1 Çokkültürlü Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri

Bu bölümde, Türkiye ve Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Öncelikle çokkültürlü öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, ardından öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin aidiyet duyguları; kendilerini akademik ve sosyal ortama hangi ölçüde ait hissettikleri, dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimleri, kültürlerarası eğitim bağlamında tartışılmıştır.

5.1.1 Çokkültürlü öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar

Araştırmada, konu hakkında katılımcılardan elde edilen bulgular, çokkültürlü öğrencilerin üniversite ortamında özellikle dil ve iletişim, akademik uyum ve sosyal etkileşim boyutlarında çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Bulundukları üniversitelerdeki eğitim dili ve öğrenim görülen alana özgü akademik dil becerilerinin yeterli olmaması, öğrencilerin ders içi öğrenmelerini olumsuz etkilemekte, sosyal ilişkiler geliştirmelerinde zaman zaman önemli bir engel oluşturmaktadır. Özellikle, akademik dil becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin ders içi katılımını ve performanslarını sınırlandırmakta ve geri planda kalmalarına yol açmaktadır. Dil, bireyin kimliği ve sosyal aidiyet hissi ile doğrudan ilişkili bir unsurdur (Cummins, 2000).

Konu hakkında elde edilen bulgular, Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin başlangıçta özellikle dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarını; zamanla öğretim elemanlarının destekleyici tutumu, sınıf içi eşitlikçi uygulamalar ve sosyal destek ağları sayesinde uyum sürecini ilerlettiklerini göstermektedir. Katılımcılar, akademik uyum sürecinde dil yeterliliğinin merkezi bir rol oynadığını belirtmişlerdir. K1 ve K2 gibi kimi öğrenciler, başlangıçta dil bariyerleri ve sınıf içi sosyal gruplara adaptasyon sorunları yaşarken, öğretim elemanlarının desteği ve sınıf arkadaşlarının yardımı sayesinde süreci daha rahat yönettikleri görüşündedir. Kosovalı K7 ise Türkiye’de akademik sürecin hem zorlayıcı hem de geliştirici olduğunu

vurgulamış, verilen ödevlerin yoğunluğu ve zaman baskısının stres yarattığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, öğrenci sosyal destek ve sınıf içi etkileşim sayesinde akademik uyum sürecini başarıyla tamamlamıştır. Bu bulgu, alanyazındaki destekleyici öğretim elemanı etkileşimlerinin, çokkültürlü öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve duygusal güvenliklerini arttırdığı (Kudo ve Simkin, 2023; Alhassan, 2025) açıklamasıyla örtüşmektedir.

Konu sosyal ilişkiler yönüyle ele alındığında, Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler her ne kadar temel düzeyde iletişim becerilerine sahip olsalar da arkadaşlık ilişkilerini geliştirecek nüanslı konuşmalar, kültürel referanslar veya esprileri anlama konusunda eksiklikler yaşamaktadırlar. Bu nedenle, öğrenciler sosyal çevrelerinde bazen kendilerini dışlanmış hissedebilmekte veya sınırlı düzeyde bir iletişim ile yetinmek zorunda kalmaktadırlar. Dil sınavlarından alınan puanlar, yalnızca dil barajını geçmek için yeterli olsa da akademik ve sosyal iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmalarında beklenmedik güçlükler ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, akademik uyumu ve sosyal entegrasyonu doğrudan etkileyen bir faktör olarak ifade edilmektedir (Andrade, 2006).

Çokkültürlü öğrenciler, akademik uyum sürecinde öğretim elemanlarının tutum ve davranışları ile üniversitenin öğrencilere sağladığı destek mekanizmalarının oldukça belirleyici olduğu görüşündedir. Bu destek mekanizmaları arasında, derslerde ek açıklamalar veya birebir danışmanlık sağlayan öğretim elemanları, akademik yazım ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik atölyeler, dil laboratuvarları, öğrenci koçluğu ve psikolojik danışma birimleri yer almaktadır. Sosyal açıdan ise üniversitelerin düzenlediği oryantasyon programları, öğrenci kulüpleri, kültürel ve sosyal etkinlikler, mentorluk programları ve öğrenci ağıları, öğrencilerin sosyal bağ kurmalarını kolaylaştıran önemli araçlardır. Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, sosyal destek mekanizmalarının etkinliği sayesinde daha kapsayıcı bir eğitim deneyimi yaşamakta; kendi ülkeleri ve kültürleri hakkında sınıf ortamında ve sosyal ortamlarda özgürce konuşabilmekte, diğer öğrencilerin bu tür paylaşımlarını olumlu karşılamaları sayesinde de kendilerini yabancı ya da dışlanmış hissetmemektedirler.

Üniversitede düzenlenen öğrenci kulüp aktiviteleri, kültürel tanıtım günleri veya arkadaşlık buluşmaları, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirmekte ve artırmaktadır. Bu kapsayıcı ortam, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum sürecini kolaylaştırmakta,

kültürel çeşitlilik konusunda olumlu tutumlar geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bulgu da sosyal etkileşim ve destek mekanizmalarının; öğrencilerin akademik motivasyonunu ve genel uyum sürecini doğrudan etkilediği (Kaya ve Yılmaz, 2024) yönündeki araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin sosyal etkileşim süreçleri; kişisel ilgi, dil yeterliği, sosyal çevre, öğrenciler arasındaki yaş farkı ve üniversitenin bilgilendirme mekanizmaları gibi çoklu faktörlerden etkilenmektedir. Öğrenciler, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımın motivasyon ve akademik uyumu desteklediğini ifade etmiştir. Örneğin, K2, K3 ve K6 gibi öğrenciler, sosyal etkinliklere aktif katılım ve arkadaş çevresinden aldıkları destek sayesinde, sosyal uyum süreçlerini güçlendirmişlerdir. Üniversite içi sosyal ve kültürel etkinliklerin çeşitliliği ve öğretim elemanlarının destekleyici tutumları sayesinde kendilerini sosyal açıdan daha güvende hissetmişlerdir.

Öğrenciler, kendi ülkeleri ya da kültürleri hakkında rahatlıkla konuşabilmekte, bu paylaşımlar sınıf içinde değer görmekte ve merak uyandırmaktadır. Farklı dinlerden veya milletlerden gelen öğrenciler eğitim ortamında herhangi bir baskı görmemekte, aksine bu çeşitlilik zenginlik olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, çokkültürlü öğrenciler Ramazan, Noel ya da Nevruz gibi kendi kültürel geleneklerini paylaşabilmektedir. Ayrıca, Türkçeyi bilmenin sosyal entegrasyonu kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Buna karşın, nadiren de olsa sınırlı sosyal çevre, bilgi eksikliği, yaş ve kültürel farklılıklar, bazı öğrencilerin yalnızlık ve dışlanma deneyimleri yaşamalarına neden olmuştur. K1 ve K5’in deneyimleri, sosyal etkinliklerden habersiz olmanın veya ilgi alanlarına uygun etkinliklerin sınırlı olmasının sosyal etkileşimi kısıtladığını göstermektedir. Alanyazında da sosyal destek mekanizmalarının eksikliği, çokkültürlü öğrencilerin uyumunu olumsuz etkileyen bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Banks, 2015; Gay, 2010).

Özetle, Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler sosyal ortamlarda görece kolay kabul gördüklerini, Türkiye ile geldikleri ülkeler arasındaki kültürel yakınlığın bu süreci ve insan ilişkilerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ancak, akademik Türkçe dil becerilerindeki yetersizlik, sınıf içi katılımı geri planda kalmalarına neden olmuştur. Öğrenciler, sosyal ilişkilerinde sorun yaşamasalar bile akademik metinleri anlamlandırmada ve akademik üretimde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Katılımcılar sosyal ve kültürel etkinliklere katılımın motivasyon ve akademik uyumu desteklediğini vurgulamıştır. K2, K3 ve K6 sosyal etkinliklere aktif katılım ve arkadaş çevresinden

aldıkları destek sayesinde uyum süreçlerini güçlendirmiştir. Türkçeyi bilmenin sosyal entegrasyonu kolaylaştırdığı özellikle belirtilmiştir.

Fransa’da öğrenim gören öğrenciler, Fransızca’yı belirli ölçüde kullanabilseler de akademik ortamda önemli bariyerlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretim elemanlarının çoğunlukla tek dil kullanmaları, derslerde alternatif açıklamaların sınırlı olması ve Fransız öğrencilerin dışa kapalı sosyal tutumları, çokkültürlü öğrencilerin yalnızlık ve dışlanma hislerini artırmıştır. Marginson’un (2014) da vurguladığı üzere, çokkültürlü öğrenciler Batı Avrupa’daki yükseköğretim deneyimlerinde çoğu zaman “akademik yabancı” konumuna itilmeleri nedeniyle, sosyal sermaye eksikliği akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Alanyazında da uluslararası ve göçmen kökenli öğrencilerin akademik dili edinmede zorlandıkları, bu durumun ise akademik katılım ve başarıyı sınırladığı belirtilmektedir (Mougeon ve diğerleri, 2002; Trimaille, 2013). K8, K9 ve K11’in ifadeleri, dil bariyerinin yanı sıra kültürel önyargılar, laiklik adı altındaki uygulamalar ve sosyal izolasyon gibi yapısal faktörlerin akademik uyumu zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. K8’in staj deneyimleri, öğrencilerin sosyal ve akademik uyum süreçlerinde karşılaştıkları görünmez engelleri gözler önüne sermektedir. K9, Fransız eğitim sisteminin Quebec veya Kanada sistemlerinden yapısal olarak farklı olduğunu ve bu farklılıkların uyum sürecini zorlaştırdığını göstermektedir. K10 ve K11 ise din ve inanç farklılıklarının ve sosyal kapsayıcılığın sınırlı olmasının akademik ve sosyal entegrasyonu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ulusal Okul Sistemi Değerlendirme Konseyi’nin 2016’da yaptığı çalışmaya göre, Fransa’da çokkültürlü bir öğrencinin göçmen geçmişinin ve statüsünün (özellikle birinci veya ikinci nesil) akademik performansını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri olarak, ev ortamı ile Fransız okul kültürü arasındaki kültürel fark derecesinin rolü, sistematik ayrımcılık, eğitim eşitsizliklerinin rol oynayabileceğini düşündürmektedir (Akkari ve Radhouane, 2022).

Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilere göre üniversitedeki sosyal ve kültürel etkinlikler oldukça sınırlı veya belirli gruplara yöneliktir. Bu durum da çokkültürlü öğrencilerin sosyal bağ kurmalarında ve kültürel paylaşımlarda bulunmalarında güçlük yaşamalarına ve dışlayıcı bir ortam deneyimlemelerine neden olmaktadır (Dufour ve Auger, 2022; Bertrand ve Martin, 2023). Katılımcılara göre Fransız öğrenciler arasındaki grup ayrışmaları, yeni gelen çokkültürlü öğrencilerin sosyal gruplara dahil olmalarını

zorlaştırmaktadır; özellikle laiklik adı altında gerçekleştirilen uygulamalar, örneğin devlet okullarında başörtüsü, kippa veya belirgin dini sembollerin yasaklanması, kampüslerde ibadet alanlarının kısıtlanması ve dini bayramlara yönelik izinlerin sınırlı olması, dini kimliğin görünürlüğünü azaltmakla birlikte sosyal katılımı da engellemektedir. Kültürel çeşitliliğe yönelik politikalar ve kapsayıcı eğitim uygulamaları öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimleri üzerinde yadsınamaz ölçüde bir etkiye sahiptir (Levy, 2021). Çokkültürlü öğrenciler günlük iletişimde görece daha rahat olsalar da akademik dilde kavramları anlamlandırma, ders materyallerini takip etme ve yazılı üretimde ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (Cummins, 2000).

Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler sosyal ve kültürel etkinliklere katılımında Türkiye’deki öğrencilere kıyasla çok daha fazla zorluk yaşamaktadır. K8, K9, K10 ve K11’in ifadeleri, Fransız öğrenciler arasında gruplaşmalar, dışlanma ve dini-kültürel farklılıkların sosyal uyumu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Sosyal ve kültürel etkinliklerin daha sınırlı veya belirli gruplara yönelik olması, çokkültürlü öğrencilerin sosyal bağ kurmasında ve kültürel paylaşımlarda bulunmalarında daha fazla güçlük yaşamalarına neden olmuştur. Örneğin, bazı öğrenciler kendi kültürel bayramlarını veya dini pratiklerini paylaşma konusunda çekingen davranmakta, hatta bazen bu tür farklılıkların görünür kılınmasının hoş karşılanmadığını hissettiklerini dile getirmektedir. Bu sonuç, Byram (1997) ve Larzén-Östermark (2011) gibi çalışmalarda vurgulanan, dil yeterliliği ve kültürlerarası farkındalığın sosyal katılım üzerindeki belirleyici etkisini destekler niteliktedir.

Ayrıca üniversitede düzenlenen etkinliklerin çoğunlukla yerel öğrencilerin kültürel değerleri etrafında şekillendiğini, bu nedenle kendilerini dışarıda bırakılmış gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle, laiklik temelli uygulamalarının pratikteki katılımı, dini kıyafetler ve ibadet pratiklerinde engeller yaratmakta; Müslüman öğrencilerin sosyal katılımını sınırlamaktadır. Bu bulgular, çokkültürlü eğitim ortamlarında sosyal dışlanmanın yalnızca bireysel değil, yapısal ve kültürel boyutları da bulunduğunu göstermektedir. Bu tür durumlar öğrencilerin çoğu zaman yalnızlık ve dışlanma hissine yol açmaktadır. Öğrencileri sosyal entegrasyonunu artırmak için akademik dil desteği sağlanması, kapsayıcı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve dini-kültürel farklılıklara duyarlı politikaların uygulanması önem taşımaktadır (Smith, 2022; Chen, 2021).

Her iki ülkede öğrenim gören öğrencilerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, dil kökenli bariyerlerin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin yaşadıkları dil ve iletişim sorunları konusunda ortaya çıkan bulgular, bu sorunların çokkültürlü öğrencilerin akademik ilerlemelerinde ve sosyal ilişkiler geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığı biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, üniversitelerde yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel duyarlılığı da kapsayan destek sistemlerinin önemini vurgulamaktadır (Banks, 2007; Gay, 2010; Quach, 2018). Bu noktada, üniversitelerin çokkültürlü öğrencilere yalnızca akademik dil desteği sağlamakla kalmayıp, sosyal ve kültürel bütünleşmeyi teşvik eden kurum içi politikalar ve kültürlerarası etkileşimi artıracak stratejiler geliştirmeleri önem taşımaktadır (Smith ve Johnson, 2021; Martinez, 2022; Lee, 2023).

Bütüncül bir bakış açısıyla geliştirilecek kapsayıcı uygulama örnekleri (Marginson, 2014), çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyimleri üzerinde oldukça olumlu sonuçlar ortaya çıkmasına vesile olabilecektir. Özellikle kültürlerarası pedagojik yaklaşımların sınıf ortamında görünür kılınması, öğrencilerin akademik ve sosyal düzeyde daha kapsayıcı, zengin ve nitelikli deneyimler yaşamalarına katkı sağlayacaktır. Böyle olmakla birlikte, Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin geldikleri ülkelerin kültürel dokusu yönüyle Türk kültürüne benzerlikleri ve Türk öğrencilerin sosyal desteklerinin süreci nispeten kolaylaştırdığı; Fransa’da ise sosyal etkileşimin sınırlı kalmasının öğrencilerin öğrenim deneyimlerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Dervin (2016) ve Galland (2019) gibi araştırmacıların, Fransız eğitim sisteminde kültürel çeşitliliğe rağmen sosyal ilişkilerin çoğunlukla homojen ağlar içinde geliştiğine dair bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki ülkede de dil bariyeri önemli bir engel olmakla birlikte, sosyal destek ve öğrenciler arası iletişim açısından farklılıklar dikkat çekmektedir. Akademik uyum yalnızca bireysel çaba ile değil; öğretim elemanlarının duyarlılığı, sosyal destek mekanizmaları ve kurumun çokkültürlü politikaları ile de doğrudan ilişkilidir (Banks, 2007).

Türkiye’de çokkültürlü öğrenciler dil desteği ve sosyal uyum açısından görece daha destekleyici bir ortam bulurken, Fransa’da yapı ve kültürel faktörler uyumu daha karmaşık hâle getirmektedir. Türkiye’de öğrenciler, dil desteği ve sınıf arkadaşlarının yardımıyla uyum sürecini daha rahat yönetmektedir. Fransa’da ise dil bariyerlerinin yanı sıra kültürel önyargılar, sosyal izolasyon ve yapısal farklılıklar akademik uyumu

zorlaştırmaktadır. Ayrıca, her iki ülkede de akademik uyum sürecini etkileyen faktörlerin, öğrencinin motivasyonu ve sınıf içi etkileşimi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, sosyal etkinlikler ve arkadaş çevresi aracılığıyla daha kapsayıcı bir deneyim yaşarken, Fransa’da sosyal ve kültürel katılım, yapısal ve kültürel engeller nedeniyle daha sınırlı ve zorlayıcıdır. Bu durum, çokkültürlü akademik ortamların, yalnızca ders içi süreçler değil, sosyal etkileşim ve destek mekanizmaları açısından da dikkatle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Banks, 2015; Gay, 2010; Tinto, 1993).

Tablo 5.1

Çokkültürlü Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri ve Yaşadıkları Sorunların Karşılaştırması

	TÜRKİYE	FRANSA
Dil ve İletişim Sorunları	Öğrenciler başlangıçta akademik Türkçe ve kültürel ifadeleri anlamada güçlük yaşamaktadır. Ancak öğretim elemanlarının destekleyici tutumu ve arkadaş çevresinin yardımıyla dil uyumu zamanla gelişmektedir. Türkçeyi bilmek sosyal entegrasyonu kolaylaştırmaktadır.	Fransızca yeterliği olsa da akademik dilde ciddi zorluklar yaşanmaktadır. Öğretim elemanlarının tek dil kullanması, alternatif açıklamaların sınırlı olması ve sosyal ortamda kapalı tutumlar dil bariyerini artırmaktadır.
Akademik Uyum	Öğretim elemanlarının rehberliği ve birebir destek öğrencilerin akademik uyumunu kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler, zamanla akademik özgüven ve başarı hissi geliştirmektedir.	Akademik süreçte öğrenciler “akademik yabancı” konumuna itilmektedir. Ders materyallerini anlamada ve akademik üretimde zorlanmakta, yapısal ve kültürel engeller motivasyonu düşürmektedir.
Sosyal Etkileşim ve Uyum	Sosyal etkinlikler, öğrenci kulüpleri ve kültürel tanıtım günleri öğrenciler arası etkileşimi güçlendirmektedir. Katılımcılar sosyal ortamlarda genellikle kabul gördüklerini belirtmiştir.	Sosyal etkinlikler sınırlı ve genellikle yerel öğrencilere yöneliktir. Grup ayrışmaları, dışlanma ve dini farklılıklara yönelik katı tutumlar sosyal bağ kurmayı zorlaştırmaktadır.
Kültürel Farklılıklara Yaklaşım	Kültürel çeşitlilik zenginlik olarak görülmekte; öğrenciler kendi kültürlerini paylaşma konusunda özgürdür. Ramazan, Noel, Nevruz gibi kutlamalar sınıf ortamında olumlu karşılanmaktadır.	Laiklik uygulamaları nedeniyle dini ve kültürel kimliklerin görünürlüğü sınırlıdır. Başörtüsü, ibadet alanları ve dini izinlerle ilgili kısıtlamalar öğrencilerde dışlanmışlık hissi yaratmaktadır.
Sosyal Destek Mekanizmaları	Üniversitede danışmanlık birimleri, mentorluk, kulüp faaliyetleri ve sosyal etkinlikler yaygındır. Bu destekler öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmaktadır.	Sosyal ve akademik destek mekanizmaları sınırlıdır. Üniversitede kültürlerarası duyarlılık ve destek programları yaygın değildir.

[Tablo 5.1 (Devam) *Çokkültürlü Öğrencilerin Üniversite Deneyimleri ve Yaşadıkları Sorunların Karşılaştırması*]

Kapsayıcılık Algıları	Öğrenciler, sosyal ortamda kendilerini kabul edilmiş hissetmekte; kültürel yakınlık aidiyet duygusunu artırmaktadır.	Yapısal farklılıklar ve sosyal izolasyon, kapsayıcılık hissini zayıflatmaktadır. Öğrenciler, çoğu zaman “uyum sağlaması beklenen ötekiler” konumunda hissetmektedir.
------------------------------	--	--

Tablo 5.1, Türkiye ve Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin dil, akademik uyum, sosyal etkileşim, kültürel farkındalığa dair deneyimlerini ve karşılaştıkları sorunların sonuçlarını özetlemektedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, Türkiye’de daha destekleyici ve kapsayıcı bir ortamın gözlemlendiğini, Fransa’da ise yapısal ve kültürel faktörlerin uyumu zorlaştırdığını göstermektedir.

5.1.2 Çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duyguları

Araştırmanın bulguları, çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duygularının büyük ölçüde akademik etkileşimler, öğretim elemanlarının tutumları ve sosyal çevre ile kurdukları ilişkiler üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Türkiye ve Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin deneyimleri karşılaştırıldığında, aidiyetin yalnızca bireysel uyum sürecinin bir çıktısı olmadığı; öğrencilerin sınıf içindeki görünürlükleri, sosyal ortamlara dahil edilme biçimleri ve üniversite kültürünün kapsayıcılığıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çokkültürlü öğrenciler için aidiyetin akademik ve sosyal boyutta karşılıklı etkileşimler yoluyla oluştuğunu ortaya koymaktadır. Aidiyetin öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından kritik bir kavram olduğu alanyazında da vurgulanmakta (Strayhorn, 2012; Tinto, 1993, Hausmann ve diğerleri, 2007), ayrıca öğretim elemanlarının desteği ve sosyal ilişkilerin bu süreci güçlendiren unsurlar olduğu ifade edilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Museus, 2014). Mevcut araştırmanın bulguları da çokkültürlü öğrencilerin aidiyet duygusunun temelinde bu etkileşimlerin yer aldığını göstermektedir.

Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, aidiyet duygusunu büyük ölçüde akademik ve sosyal deneyimlerle ilişkilendirmiştir. Katılımcılar, öğretim elemanlarının destekleyici tutumları, sınıf içi eşitlikçi uygulamalar ve sosyal destek ağları sayesinde üniversite ortamına daha hızlı uyum sağlamışlardır. Örneğin K1 ve K2, başlangıçta dil bariyerleri ve sınıf içi sosyal gruplara adaptasyon sorunları yaşarken, öğretim elemanlarının ve arkadaşlarının desteğiyle süreci daha rahat yönettiklerini ifade etmiştir.

Bu durum, alanyazında da çokkültürlü öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinin bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir (Berry, 2005; Ward ve diğerleri, 2001). Sosyal çevre ve etkinliklerin aidiyet duygusunu güçlendirdiği de açıkça görülmektedir. Çokkültürlü öğrenciler, sosyal ve kültürel etkinliklerde kendilerini görünür ve değerli hissetmişlerdir. Kember (2001) ve Trice (2003) gibi araştırmacıların belirttiği üzere, destekleyici öğrenme ortamları öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal aidiyet duygularını güçlendirmektedir. Bazı öğrenciler, sınırlı sosyal çevre veya bilgi eksikliği nedeniyle yalnızlık ve dışlanma deneyimleri yaşamıştır (K1, K5). Özellikle dil bariyerleri ve sınırlı kültürel farkındalık, öğrencilerin sosyal katılım düzeylerini etkilemektedir (Yıldız ve Arkan, 2020; Çelik ve Erdem, 2018). Bu bulgular, akademik ve sosyal destek mekanizmalarının çokkültürlü öğrenciler için uyum ve aidiyet açısından ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir.

Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler aidiyet deneyimlerinde daha yoğun yapısal ve kültürel engellerle karşılaşmıştır. Üniversite ortamında öğretim elemanlarının kültürel duyarlılıklarının sınırlı olması, ders içeriklerinin öğrencilerin kültürel gerçekliğiyle örtüşmemesi ve Fransız öğrencilerin sosyal tutumlarının dışa kapalı olması, çokkültürlü öğrencilerin yalnızlık ve dışlanma hislerini artırmıştır. K8, K9, K10 ve K11’in ifadeleri, aidiyet eksikliğinin akademik katılım ve sosyal bağlar üzerinde olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle laiklik uygulamaları ve dini-kültürel farklılıklara ilişkin pratikler, öğrencilerin sosyal katılımını sınırlamış ve bazı öğrenciler için etkinliklere katılımı çekingen bir deneyim hâline getirmiştir. Bu durum, çokkültürlü öğrencilerin aidiyet hissinin yalnızca bireysel değil, yapısal ve kültürel bağlamlarla da doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Smith, 2022; Bertrand ve Martin, 2023).

Her iki ülkede öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, Türkiye’de öğretim elemanlarının bireysel çabaları ve ders içi-dışı destekleri, öğrenciler tarafından doğrudan hissedilen ve güçlü bir aidiyet sağlayan bir etki yaratmaktadır. Çokkültürlü öğrenci gruplarında aidiyet, sadece sınıf içi etkileşimlerle değil, aynı zamanda öğretim elemanlarının kapsayıcı yaklaşımları ve üniversitenin sosyal-kültürel ortamı tarafından da şekillenmektedir (Glass ve Westmont, 2014). Fransa’da ise aidiyet, daha çok kurumsal düzeyde yürütülen programla desteklenmekte, ancak öğrenciler sosyal ve akademik bağ kurma süreçlerinde sınırlamalar yaşadıklarını ifade etmektedir. Andrade (2006) uluslararası öğrencilerin akademik ortamlara uyum

süreçlerinde dil yeterliliği, öğretim yöntemlerinin farklılığı ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirleyici unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Her iki ülkede de dil yeterliliği, sosyal destek ve öğretim elemanlarının tutumu, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini ve aidiyet duygularını doğrudan etkileyen temel faktörler olarak öne çıkmaktadır (Smith ve Johnson, 2021; Martinez, 2022). Türkiye’de sosyal etkinlikler ve arkadaş çevresi aracılığıyla daha kapsayıcı bir deneyim yaşanırken, Fransa’da yapı ve kültürel engeller öğrencilerin aidiyetini sınırlamaktadır. Bu durum, Bowen ve Schuster (2019) ile Dervin (2016) tarafından da dile getirildiği üzere, Fransız üniversitelerindeki “evrenselci laiklik” anlayışının, kültürel farklılıkların tanınmasını zorlaştırdığına ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Çokkültürlü öğrencilerin üniversite aidiyet duygusu bireysel, sosyal ve yapısal faktörlerden beslenmektedir. Akademik başarı ve motivasyon, yalnızca bireysel çaba ile değil, öğretim elemanlarının duyarlılığı, sosyal destek mekanizmaları ve kurumun çokkültürlü politikaları ile de doğrudan ilişkilidir (Banks, 2007; Museus ve diğerleri, 2016).

5.1.2.1 Çokkültürlü öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal ortama ait hissetme durumları

Akademik ve sosyal ortama aidiyet, öğrencilerin yükseköğretim deneyiminde kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu aidiyet hissi, öğrencilerin derslere katılımını, grup çalışmalarındaki etkileşimlerini ve kampüs içi sosyal ilişkilerini etkileyen temel bir faktör olarak kabul edilmektedir (Hausmann ve diğerleri, 2007). Özellikle çokkültürlü öğrenciler için aidiyet, sadece bireysel çabalarla değil, aynı zamanda öğretim elemanlarının tutumları, kurumun kültürel çeşitliliğe yaklaşımı ve sosyal destek mekanizmalarıyla da şekillenen çok boyutlu bir olgudur (Museus, 2014; Walton ve Cohen, 2007). Alanyazında, aidiyetin eksikliği durumunda öğrencilerde yalnızlık, motivasyon düşüklüğü ve akademik performansta azalma gözlemlendiği; güçlü aidiyet duygusunun ise öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını ve sosyokültürel uyumlarını artırdığı vurgulanmaktadır (Osterman, 2000; Allen, 1992). Bu nedenle, çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal ortama aidiyet deneyimlerinin incelenmesi öğrencilerin eğitim başarısını ve yükseköğretimde kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesini anlamak açısından önem taşımaktadır.

Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal ortama aidiyet geliştirme süreçlerinin bireysel, sosyal ve kurumsal faktörlerin etkileşimiyle

şekillendiği görülmektedir. Konu hakkında elde edilen bulgular öğrencilerin, akademik ve sosyal ortama uyum sağlama konusunda farklı deneyimler yaşadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Kazakistan'dan gelen K1, sınıfa geç katılım nedeniyle sosyal ilişkilere uyumda güçlük yaşamış, ancak bireysel çaba ve sosyal destek aracılığıyla akademik ve sosyal ortama aidiyet geliştirmiştir. Benzer şekilde, K5'in de akademik ve sosyal ortama aidiyet duygusu, pandemi dönemindeki sosyal sınırlılıklara rağmen bireysel motivasyon ve kültürel yakınlık üzerinden şekillenmiştir.

Konu hakkında elde edilen bulgular, Türkiye'deki akademik ve sosyal ortama aidiyetin yalnızca sosyal ilişkilerle değil, aynı zamanda akademik motivasyon ve öğretim elemanlarının tutumlarıyla da doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. K2 ve K7 örneklerinde görüldüğü gibi, pozitif sosyal ilişkiler, öğretim elemanlarının destekleyici tutumu ve kültürel etkinliklere katılım öğrencilerde aidiyet duygusunun gelişimini güçlendirmiştir. K7'nin ifadesi, alanyazında vurgulanan “sosyal destek ve akran ilişkilerinin” uyum sürecindeki kolaylaştırıcı rolünü destekler niteliktedir (Smith ve Khawaja, 2011). K4 ve K6'nın deneyimleri, aidiyetin gelişiminde bireysel deneyimlerin ve üniversitenin sunduğu kültürel etkinliklerin de belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, kendi kültürel değerlerini paylaşabildiklerinde ve sosyal ortamda görünür olduklarında üniversiteye bağlılıklarını ve akademik motivasyonları artabilmektedirler (Nieto, 2010).

Fransa'da öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, akademik ve sosyal ortamda kendilerini ait hissetme konusunda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Bu zorluklar, Fransız eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve toplumsal normlarıyla doğrudan ilişkilidir. Akademik bağlamda, K8 ve K9 ders materyallerinin kendi kültürel deneyimleriyle uyumsuz olduğunu ve öğretim elemanlarının kültürel farklılıklara karşı sınırlı duyarlılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Sosyal bağlamda ise, Fransız öğrenciler arasındaki görünmez sosyal bariyerler ve grup ayrışmaları, çokkültürlü öğrencilerin sosyal etkileşimlerde bulunmasını ve aidiyet duygusunu geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Örneğin, K8, K9 ve K10, grup içi dinamikler ve sosyal izolasyon nedeniyle sınıf içi ve sosyal etkinliklere katılımı güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fransa'da laiklik ilkesinin güçlü bir şekilde benimsenmesi, çokkültürlü öğrencilerin dini ve kültürel kimliklerini ifade etmelerine engel olmaktadır. Fransa örneklerinde, akademik ve sosyal ortamın daha sınırlayıcı ve kültürel olarak homojen olması, öğrencilerin aidiyet algısını olumsuz

etkilemekte, motivasyon ve duygusal güvenliğini düşürmektedir. Sosyal etkinliklerin sınırlılığı ve grup içi ayrışmalar, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini paylaşma fırsatlarını azaltmaktadır. Her ne kadar çokkültürlülük, hiçbir kültürün diğerinden üstün olmadığı ilkesine dayansa da pratikte her kültür kendi değerlerini, normlarını ve inançlarını üstün merkezî konuma yerleştirme eğilimi göstermektedir (Modood, 2022). Bu durum, Fransa'daki çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda aidiyet geliştirme süreçlerinin eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve toplumsal normlar tarafından şekillendirildiğini göstermektedir (Marginson, 2018; Leask, 2015).

Fransa'da çokkültürlü öğretmen adayları, eğitim programının teorik olarak çokkültürlülüğü ve kültürlerarası eğitimi hedeflese de uygulamada sınırlı kaldığını ifade etmiştir (K8, K9, K10, K11). Programın çokkültürlülüğe vurgu yapıyor olsa da sınıf içi uygulamalarda bu hedeflerin yeterince hayata geçirilmediğini ifade etmektedirler. Özellikle Fransız vatandaşı çokkültürlü öğrenciler, dil engeli olmasa dahi ek destek almamaktadır; sadece değişim öğrencileri için sağlanan ek açıklamalar diğer öğrenciler için sunulmamaktadır. K8 bu durumun, sınıf içi eşitlik algısını olumsuz etkilediği görüşündedir. Fransız eğitim sistemi, teorik olarak çokkültürlülüğü hedeflese de uygulamada asimilasyonist yaklaşımlardan tam olarak uzaklaşmamıştır (Bourdon ve Lelièvre, 2020). Nitekim araştırmalar, Fransa'daki çokkültürlü öğrencilerin eğitim kurumlarında “görünmezlik” hissi yaşayabildiğini ve bu durumun aidiyet duygusunu zayıflatıldığını göstermektedir (Fernando, 2014; Merry, 2018).

Her iki ülkeden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, Türkiye'de öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, sosyal çevre ve kültürel yakınlık sayesinde akademik ve sosyal ortama aidiyet duygusunu daha kolay geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler, kendi kültürel kimliklerini paylaşabildiklerinde ve sosyal ortamda görünür olduklarında, akademik motivasyonları ve kampüs içi katılımları artmakta; bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını ve sosyokültürel uyumlarını güçlendirmektedir (Museus, 2014). Buna karşın, Fransa'da akademik ve sosyal ortamda kültürel ve yapısal engeller bu süreci zorlaştırmıştır. Fransa'da çokkültürlü öğrenciler, eğitim sisteminin yapısal özellikleri, laiklik temelli uygulamalar ve kültürel homojenlik gibi faktörler nedeniyle aidiyet geliştirmede önemli zorluklar yaşamaktadır. Grup içi ayrışmalar ve sosyal izolasyon, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini ifade etme fırsatlarını azaltmakta, öğrencilerin yalnızca sosyal etkileşimlerini sınırlamakla kalmayıp, aynı

zamanda akademik motivasyon ve duygusal iyiliklerini de olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, alanyazında vurgulanan aidiyetin çok boyutlu doğası ile uyumludur ve akademik başarı ile duygusal iyilik üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Banks, 2007; Gay, 2010). Sosyal destek mekanizmaları, öğretim elemanlarının kültürel duyarlılığı ve öğrencilerin kendi kültürlerini görünür kılma fırsatları, aidiyet hissinin güçlendirilmesinde kritik rol oynamaktadır (Reyes, 2011; Walton ve Cohen, 2007). Yükseköğretimde çokkültürlü öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlara aidiyetini güçlendirmek için bireysel çabaların yanı sıra sosyal, kurumsal ve kültürel destek mekanizmalarının eşgüdümlü olarak uygulanması gerektiği anlaşılmaktadır.

5.1.2.2 Çokkültürlü öğrencilerin dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimleri

Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik ortamlarda kendilerini görünür ve kabul edilmiş hissetmeleri, psikolojik iyi oluş ve öğrenme süreçleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Çokkültürlü öğrenciler, dil farklılıkları, kültürel norm uyumsuzlukları, yaş veya toplumsal önyargılar nedeniyle zaman zaman sosyal etkileşimlerde sınırlılık yaşamakta ve kendilerini dışlanmış hissedebilmektedir (Stebbleton ve Soria, 2012; García ve diğerleri, 2017). Alanyazında da bu tür deneyimlerin yalnızca bireysel çabalarla giderilemeyeceği; öğretim elemanlarının duyarlılığı, öğrenciler arası destek ağları ve kurumsal kapsayıcılık politikalarının, öğrencilerin görünürlük ve kabul hissini artırmada belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Leask, 2015; Thomas, 2012).

Konu hakkında elde edilen bulgular, Türkiye’deki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun akademik ve sosyal ortama uyum sağladığını, kimi öğrencilerin bireysel ve sosyal etkenler dolayısıyla dışlanmışlık deneyimi yaşadığını göstermektedir. Örneğin, Türkmenistanlı K5, zaman zaman yaş ve kültürel farklılıklar nedeniyle sosyal bağ kurmada zorluk yaşadığını ve kendini dışlanmış hissettiğini belirtmiştir. K5’in deneyimi, “çift yönlü dışlanma” olarak tanımlanan olguyla benzerlik göstermektedir; hem yerel öğrencilerle hem de diğer çokkültürlü öğrencilerle sınırlı etkileşim kurması sonucu ikili izolasyon yaşamaktadır (Montgomery ve McDowell, 2009). Benzer şekilde, Kazakistanlı K1 sınıfa geç katılması nedeniyle sosyal ilişkilere uyumda güçlük yaşamış, bireysel çaba ve sosyal destek aracılığıyla bu durumu aştığını ifade etmiştir. Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, kültürel etkinliklerin ve üniversitenin sağladığı destek mekanizmalarının görünürlüklerini artırmada önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. K2 ve K3, üniversitenin sağladığı kültürel etkinlikler ve öğretim elemanları tarafından kendi

kültürel bayramlarının kutlanması sayesinde kendilerini daha görünür ve katılımcı hissetmiş; K4 ve K6 ise bireysel çabaları, sosyal çevre desteği ve üniversitenin kapsayıcı yaklaşımı sayesinde dışlanmışlık hissini azaltabilmiş ve olumsuz deneyimleri minimize edebildiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında öğretim elemanlarının eşit söz hakkı vererek çokkültürlü öğrencilerin derslere katılımlarını teşvik etmesi sayesinde kendilerini daha görünür ve katılımcı hissettiklerini vurgulamışlardır. Türkiye’de çokkültürlü öğretmen adaylarına bu tür bir yaklaşımla destek sağlaması, alanyazında da “mikro düzeyde kültürel kapsayıcılık” olarak tanımlanan uygulamaların örneği niteliğindedir (Polat, 2020; Yazıcı ve diğerleri, 2009).

Bulgular, Türkiye’deki öğrencilerin dışlanmışlık deneyimlerinin çoğunlukla bireysel ve sosyal etkenlere bağlı olduğunu ve üniversitenin sağladığı destek mekanizmalarının, özellikle öğretim elemanlarının derslerde eşit söz hakkı vererek öğrencileri dahil etmesi ve kültürel etkinlikleri teşvik etmesinin, bu deneyimleri azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının son yıllarda artan uluslararası öğrenci sayısı ile birlikte kültürel çeşitliliğe daha açık politikalar geliştirmesiyle de ilişkilendirilebilir (Yıldız ve Arkan, 2020; Koyuncu, 2021).

Fransa örneklerinde, öğrencilerin dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimi daha çok yapısal ve ideolojik uygulamalar düzeyinde kendini göstermektedir. Laiklik temelli uygulamaları, kültürel asimilasyon baskısı ve dini görünürlüğü karşı mesafeli tutumlar, öğrencilerin sınıf içi ve sosyal ortamlarda kendilerini görünür ve kabul edilmiş hissetmelerini sınırlandırmaktadır. K11, Fransız eğitim sisteminde dini kimliğinin baskılandığını belirtmiş; K9 ise öğretim elemanlarının kültürel farklılıklara duyarsızlığı ve Fransız öğrencilerle sınıf dışı etkileşimin sınırlı olması nedeniyle görünmezlik deneyiminin pekiştiğini ifade etmiştir. K8 ve K10 ise, sosyal hayatta sınırlı entegrasyon pratiğinin, öğrencilerin kendi kültürel gruplarında kalma eğilimini artırdığını belirtmiştir. Bulular, Fransa’daki çokkültürlü öğrencilerin “sosyal izolasyon” ve “sınırlı yerel etkileşim” yaşadığını ortaya koyan çalışmaları destekler niteliktedir (Glass ve diğerleri, 2015; Ergin ve Bayrak, 2022). Katolik bayramlarına gösterilen kurumsal hassasiyetin diğer kültür ve dinlerin bayramlarında görülmemesi, sistemin dışlayıcı etkilerini artırmaktadır (Marginson, 2018). Fransız eğitim sisteminde laikliğin “kültürel tarafsızlık” ilkesiyle birleşerek, bazen dini kimliklerin kamusal alanda görünürlüğü sınırlayan bir uygulamaya dönüştüğünü görülmektedir (Bowen, 2007; Baubérot ve Milot, 2011). Bu

bağlamda, çokkültürlü öğrenciler akademik sosyal alanlarda daha temkinli davranmakta, özellikle Müslüman öğrenciler dini pratiklerini kamusal alanda sergilemekten kaçınmaktadır (Fernando, 2014).

Bulgular, Fransa’da çokkültürlü öğrencilerin sosyal görünürlüğünün ve dışlanma deneyiminin, bireysel çabalardan ziyade eğitim sisteminin yapısal özellikleri, ideolojik çerçeveler ve sosyal normlarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Leask, 2015). Öğrencilerin sınıf içi ve sosyal etkinliklere katılımı, öğretim elemanlarının kültürel duyarlılığı ve kurumsal destek mekanizmalarının sınırlılığı nedeniyle kısıtlanmakta, bu durum öğrencilerde uzun süreli görünmezlik ve dışlanmışlık hissi yaşatmaktadır. Öğrenciler, sınıf etkinlikleri ve kültürel etkileşim açısından bazı olumlu örnekler gözlemlemiş olsa da bunların belirli ve sınırlı durumlarla sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Sosyal ve kültürel bağlamın, çokkültürlülük ve kültürlerarası eğitimin sınıf içi etkilerini sınırladığı görüşü öne çıkmaktadır. Fransız öğretmen adaylarının kültürel farkındalık ve yeterliliklerinin sınırlı olması, çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin öğrenim deneyimlerini eksik bırakmaktadır. Kültürlerarası eğitimin sınıf içi etkileri, öğretim yöntemleri ve somut uygulamalara bağlı olarak değişmektedir (Verdier, 2018).

Her iki ülkedeki öğrencilerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, Türkiye’de çokkültürlü öğrencilerin dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimleri daha çok bireysel etkenlere bağlıyken, Fransa’da bu deneyimler yapısal ve ideolojik düzeyde daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Fransa’nın tarihsel olarak “cumhuriyetçi evrenselcilik” anlayışına dayalı laiklik politikası, öğrenciler arasındaki kültürel ve dini farklılıkların görünürlüğünü sınırlayarak eşitlik ilkesini korumayı amaçlasa da pratikte bu durum kimlik ifadesi üzerinde baskı yaratabilmektedir (Baubérot, 2010; Bowen, 2007). Türkiye’de öğrenciler, sınıf içi sosyal destek, öğretim elemanlarının eşitlikçi yaklaşımı ve üniversitenin kültürel etkinlikleri, dışlanmışlık hissini azaltmada ve görünürlüklerini artırmada etkili olmuştur. Buna karşın, Fransa’da laiklik temelli uygulamalar, kültürel asimilasyon baskısı ve dini görünürlüğe sınırlamalar, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve görünürlüklerini kısıtlamış; bireysel çabalar, sınırlı etkiyle kalmıştır. Bu durum, çokkültürlü öğrencilerin üniversite deneyiminde, dışlanmışlık ve görünmezlik hissini oluşturmada sosyal destek mekanizmalarının ve öğretim elemanlarının kültürel duyarlılığının kritik bir rol oynadığı anlamına gelmektedir (Jayakumar ve diğerleri, 2009).

Öğrencilerin bireysel dayanıklılığı ve kültürel farkındalıkları, sistemin eksiklerini telafi etmeye çalışsa da görünürlük ve kapsayıcılığın sürdürülebilir olması için daha bütüncül, empatik ve uygulamaya dayalı yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Üniversiteler yapısal ve sosyal boyutta politikalar geliştirerek çokkültürlü öğrencilerin sosyal katılımını ve görünürlüğünü artırmalı, öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimlerinin eşit ve kapsayıcı olmasını güvence altına almalıdır (Milem ve diğerleri, 2005).

Tablo 5.2

Çokkültürlü Öğrencilerin Aidiyet Duyguları, Dışlanmışlık ve Görünmezlik Deneyimleri Karşılaştırması

	TÜRKİYE	FRANSA
Üniversite aidiyet duygusu	Öğrenciler akademik ve sosyal deneyimlerle aidiyet geliştiriyor; öğretim elemanlarının destekleyici tutumu ve sosyal etkinlikler güçlü etkili. Kendi kültürel değerlerini paylaşabilmek aidiyeti artırıyor.	Akademik ve sosyal aidiyet geliştirmek zor. Yapısal ve kültürel engeller (laiklik, kültürel homojenlik, sosyal izolasyon) aidiyeti sınırlıyor.
Akademik ortama ait hissetme	Pozitif sosyal ilişkiler, öğretim elemanlarının eşitlikçi yaklaşımı ve kültürel etkinlikler akademik motivasyonu artırıyor.	Ders materyallerinin kültürel uyumsuzluğu ve öğretim elemanlarının sınırlı kültürel duyarlılığı akademik aidiyeti olumsuz etkiliyor.
Sosyal ortama ait hissetme	Sosyal çevre ve kültürel etkinlikler aidiyet duygusunu güçlendiriyor; öğrenciler kendilerini görünür ve değerli hissediyor.	Sosyal gruplar homojen, sosyal etkileşim sınırlı. Öğrenciler kendi kültürel değerlerini paylaşmada zorlanıyor.
Dışlanmışlık deneyimleri	Bireysel ve sosyal etkenlere bağlı; yaş, dil veya kültürel farklılıklarla ilişkili. Sosyal destek ve etkinliklerle azaltılabiliyor.	Yapısal ve ideolojik engellerden kaynaklanıyor (laiklik uygulamaları, kültürel asimilasyon baskısı, dini görünürlüğün sınırlılığı).
Görünmezlik deneyimleri	Sosyal ve kültürel etkinliklerle görünürlük artıyor; öğretim elemanlarının eşitlikçi yaklaşımı önemli bir etken.	Eğitim sisteminin yapısal ve ideolojik özellikleri nedeniyle öğrenciler sınıf içi ve sosyal ortamda görünmez kalıyor.
Akademik ve sosyal uyum	Sosyal destek ve öğretim elemanlarının duyarlılığı akademik başarı ve motivasyonu güçlendiriyor.	Akademik motivasyon ve sosyal bağ kurma süreçleri yapısal engeller nedeniyle sınırlı.
Yapısal ve kültürel etkiler	Daha esnek ve kapsayıcı; öğrenciler sosyal ve kültürel etkinliklerle uyum sağlıyor.	Katı laiklik uygulamaları, kültürel homojenlik ve grup ayrıışmaları aidiyeti ve görünürlüğü sınırlıyor.

Tablo 5.2’de görüldüğü üzere, Türkiye’de öğrenciler, öğretim elemanlarının destekleyici tutumları, sosyal çevre ve kültürel etkinlikler aracılığıyla aidiyet hissini güçlendirebilmiş; dışlanmışlık ve görünmezlik deneyimleri ise sınırlı ve çoğunlukla bireysel etkenlerle

bağlantılı olmuştur. Fransa’da ise yapısal ve kültürel engeller, laiklik temelli uygulamalar ve sosyal homojenlik, öğrencilerin aidiyet duygusunu sınırlamış ve dışlanmışlık deneyimlerini artırmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, her iki ülkede aidiyet ve dışlanmışlık deneyimlerinin bireysel, sosyal ve yapısal faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir.

5.2 Çokkültürlü Öğrencilerin Kültürlerarası Eğitim Algıları ve Etkileşim Deneyimleri

Araştırmanın bulguları, çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitimi öncelikle sınıf içi etkileşimler, öğretim elemanlarının yaklaşımları ve sosyal ortamlarda sağlanan destekler üzerinden deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, farklı kültürlerle karşılaşmayı büyük ölçüde olumlu bir öğrenme fırsatı olarak görmekte; özellikle eşitlikçi tutumların, kapsayıcı sınıf uygulamalarının ve kültürel etkileşimi teşvik eden etkinliklerin akademik katılımı ve sosyal uyumu güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ancak bu deneyimler, kurumlar arası farklılıklara bağlı olarak çeşitlenmekte; bazı ortamlarda kültürel kimliklerin görünürlüğüne ilişkin kısıtlamalar ve sınıf içi uygulamalardaki yüzeysellik, öğrencilerin kültürlerarası etkileşimlerini sınırlandırmaktadır. Bu durum, kültürlerarası eğitimin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının, yalnızca bireysel motivasyonlara değil aynı zamanda kurumsal yapı ve öğretim elemanı tutumlarına da sıkı biçimde bağlı olduğunu göstermektedir.

Kültürlerarası eğitim, çokkültürlü öğrencilere farklı kültürel geçmişlerden gelen akranlarıyla ve öğretim elemanlarıyla etkileşim kurma fırsatı sunarak öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir (Bennett, 2014; Paige ve diğerleri, 2009). Alanyazın, kültürlerarası eğitim ortamlarının öğrencilerin empati, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ve aynı zamanda sosyal uyum ile akademik katılımı olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Hammer, 2012; Spitzberg ve Changnon, 2009). Bununla birlikte, öğrencilerin deneyimledikleri kültürlerarası etkileşimlerin niteliği, öğretim elemanlarının sınıf içi uygulamaları ve kurumsal destek mekanizmalarıyla yakından ilişkilidir (Chen ve Starosta, 2000; De Vita, 2007). Bu nedenle, çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerine dair algı ve etkileşimlerini anlamak, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimini destekleme açısından ve üniversitelerde kapsayıcı ve etkileşim odaklı politikaların geliştirilmesine katkı sağlamada büyük bir öneme sahiptir.

Konu hakkında elde edilen bulgular, Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim algıları ve etkileşim deneyimlerinin, öğrencilerin bireysel motivasyonları, sınıf içi sosyal ilişkiler ve öğretim elemanlarının pedagojik yaklaşımları ile şekillendiğini göstermektedir. Öğrenciler farklı kültürlerle etkileşime açık olmakla birlikte, etkileşimin niteliği, eğitim ortamındaki kapsayıcı uygulamalar ve öğretim elemanlarının eşitlikçi tutumları sayesinde olumlu yönde artmaktadır (Bennett, 2017). Kültürel çeşitliliği destekleyen ve öğrencileri eşit şekilde dahil eden öğretim yaklaşımları, öğrencilerin sınıf içi katılımını ve sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir. Örneğin, K1 ve K2’nin deneyimleri, programın genel olarak eşitlikçi bir yaklaşım benimsediğini göstermekle birlikte, dil ve kültürel farklılıklara rağmen öğretim elemanlarının farkındalığı ve sınıf içi destekleri sayesinde öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirdiğini ve bireysel çabalarıyla kültürlerarası eğitim algılarının olumlu biçimde şekillendiğini ortaya koymaktadır. K3’ün deneyimi, kültürel kapsayıcılığın kurumsal ve bireysel çabalarla desteklendiğini göstermektedir. K3, sosyal ve kültürel etkinliklere aktif katılım yoluyla sınıf arkadaşlarıyla etkileşimini artırmış, ulusal bayramının kutlanmasıyla kültürel temsiliyeti deneyimlemiştir. Bu durum, öğrencilerin sosyal entegrasyonu ve kişisel gelişimi için etkinliklerin ve kültürel etkileşim fırsatlarının önemini ortaya koymaktadır. K4, öğretim elemanlarının eşitlikçi yaklaşımını güçlü bir şekilde gözlemlemiş ve bu durumun öğrenme süreçlerine olumlu etkisini vurgulamıştır. Bu durum, sosyal çevre oluşturma ve kültürel etkileşim yoluyla öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini zenginleştirebildiğini göstermektedir. K5, K6, K7, Türkiye’de öğretim elemanlarının destekleyici tutumlarının, dil ve kültürel farklılıklara rağmen kültürlerarası eğitim algılarını olumlu olarak güçlendirdiğini belirtmişlerdir. K6’nın ifadeleri, kültürlerarası pedagojinin yalnızca ders içerikleriyle sınırlı kalmayıp öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarına ve farklılıkların saygıyla kabul edilmesine de odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenciler, sosyal etkinlikler ve kültürel bayramlar aracılığıyla birbirlerini tanıma ve kültürel deneyim paylaşma fırsatlarının uyumu desteklediğini vurgulamışlardır.

Fransa’da öğrenim gören öğrencilerden elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme programındaki kültürel kapsayıcılık ve kültürlerarası pedagojik yaklaşımların içerik ve uygulama düzeyinde sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, katı laiklik politikaları ve dini kimliklerin görünürlüğüne ilişkin kısıtlamaların kendilerini ifade etmelerini zorlaştırdığını ve sosyal entegrasyonu sınırladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde,

Garratt (2022) çokkültürlü Fransız üniversite ortamlarında Müslüman öğrencilerin kültürel kimliklerini ifade etmekte güçlük yaşadığını ve bunun “kurumsal görünmezlik” biçiminde yansıdığını belirtmektedir. Öğrenciler, program laiklik ve kapsayıcılık ilkelerini savunsa da uygulamaların çoğu zaman yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin sosyal entegrasyonunu destekleyecek sistematik mekanizmaların eksik olduğunu vurgulamaktadır (K8, K9, K10, K11). Fransa’daki öğretmen yetiştirme süreçlerinde kültürel farklılıkların pedagojik bir zenginlikten ziyade eşitlik ilkesine tehdit oluşturabileceği yönündeki algının, kültürlerarası pedagojinin etkin biçimde uygulanmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Wieviorka, 2013; Limage, 2014). Örneğin, K8’in deneyimleri, derslerde kültürel çeşitliliğe yalnızca sözlü düzeyde vurgu yapıldığını, stajlar ve uygulamalı eğitimlerde ise kapsayıcı uygulamalara rastlanmadığını göstermektedir. Katılımcı, eğitim içeriklerinde yer alan kimi örneklerin önyargıları pekiştirdiğini ve toplumsal cinsiyet ile kültürel normlara ilişkin derslerin yüzeysel olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, kültürlerarası eğitimin yalnızca teorik düzeyde kalmaması, uygulamada da yapısal desteklerle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Arkoudis ve diğerleri, 2013).

Bulgular, çokkültürlü öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini sürdürme çabalarının çoğu zaman görünmez bariyerlerle karşılaştığını ve bunun kültürlerarası eğitim algılarını ve etkileşimlerini zayıflattığını ortaya koymaktadır (K9, K11). K9, Fransız öğrencilerin kendi kültürel çevrelerini tercih ettiklerini, çokkültürlü öğrencilerin ise sisteme adapte olmaktan ziyade kendi gruplarında kaldıklarını belirtmektedir. Fransız üniversitelerinde farklı kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasındaki ilişkilerin sıklıkla “kamusal tarafsızlık” ilkesiyle sınırlandırıldığı ve bunun kültürel paylaşımı dolaylı biçimde kısıtladığı ifade edilmektedir (Lorcerie, 2020; Abdallah-Preteceille, 2021). Ayrıca, katılımcılar çokkültürlü öğrencilere yönelik rehberlik ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının sistematik bir çerçevede sunulmadığını ifade etmektedir (K9). Bu durum, kültürlerarası etkileşimin bireysel düzeydeki çabalarla sınırlı kalmasına ve öğrencilerin sosyal entegrasyonunda görünmez duvarların oluşmasına yol açmaktadır. Sonuç olarak, çokkültürlü eğitime yönelik eleştiriler, bu yaklaşımın tamamen reddedilmesinden ziyade, uygulamada daha derinlikli, bütüncül ve eleştirel bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitimin yüzeysel temsillerden uzaklaştırılarak, eşitlik, adalet ve kapsayıcılık ilkeleri temelinde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Nieto, 2021).

Türkiye’de öğretim elemanlarının kapsayıcı ve eşitlikçi yaklaşımları ile sosyal etkinlikler ve kültürel bayramlar aracılığıyla sunulan fırsatlar, çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim algılarını güçlendirmekte ve sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşın Fransa’da, çokkültürlü öğrencilerin bireysel çabaları, sistemin ve programların yüzeysel uygulamaları ile sınırlı kalmakta, katı laiklik politikaları, dini ve kültürel kimliklerin görünürlüğüne ilişkin kısıtlamalar, öğrencilerin kültürlerarası eğitim algıları ve etkileşimlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Laiklik ve evrensel vatandaşlık temelinde yapılandırılan sistem, bu öğrencilerin duygusal ve sosyal düzeydeki ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır (Garrat, 2022). Bu durum, Çokkültürlü öğrencilerin farklı kültürel kimliklerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır (Tümay ve Yıldız, 2020).

5.2.1 Kültürlerarası eğitimin çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri

Bu bölümde, Türkiye ve Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, bulundukları üniversite ortamında kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin algıları ve bu deneyimlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi tartışılmıştır.

Araştırmada, konu hakkında katılımcılardan elde edilen bulgular, çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerinden kişisel ve mesleki gelişim boyutlarında farklı şekillerde etkilendiklerini göstermektedir. Öğrenciler, eğitim programlarının kapsayıcılığı, öğretim elemanlarının yaklaşımı ve sınıf içi uygulamaların niteliğine bağlı olarak kendilerini akademik ve sosyal açıdan farklı düzeylerde geliştirmişlerdir. Özellikle pedagojik destek ve sosyal etkileşim imkânları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, özgüvenlerini ve çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerilerini doğrudan etkilemiştir.

Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adayları, üniversite programlarının kültürlerarası eğitim ortamında farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencileri eşit fırsatlarla desteklediğini ifade etmişlerdir (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7). Bu bulgu, alanyazında da öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve pedagojik becerilerinin, kapsayıcı eğitim ortamlarıyla geliştirilebileceğini gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Arsal ve diğerleri, 2017; Karadağ ve Özdemir-Özden, 2020). Öğrenciler, bu eşitlikçi yaklaşımın kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli

katkılar sağladığını vurgulamışlardır. Özellikle dil ve kültür öğrenimi, özgüven kazanımı, sosyal çevrenin genişlemesi ve akademik motivasyon, öğrenciler tarafından kültürlerarası eğitimin sağladığı temel kazanımlar olarak öne çıkmıştır. K1, K2 ve K4'ün ifadelerinde, eğitim programının tüm öğrencileri eşit şekilde desteklemesi ve öğretim elemanlarının sağladığı bireysel rehberliğin, öğrenme sürecini ve sosyal etkileşimi olumlu yönde etkilediği görülmektedir. K2 ve K6, öğretim elemanlarının destekleyici tutumunun, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve kişisel özgüvenlerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular, kültürlerarası öğrenme ortamlarının bireylerin öz-yeterlik ve kültürel sermaye gelişimini desteklediğine dair alanyazındaki bulgularla da uyumludur (Bennett, 2009; King ve Baxter-Magolda, 2005).

Bunun yanı sıra, staj ve sınıf içi deneyimler de mesleki gelişimi destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. K3 ve K7, çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma becerilerinin eğitim süreci sayesinde geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle etkileşimde bulunmanın, pedagojik becerilerinin yanı sıra problem çözme ve grup yönetimi gibi profesyonel yetkinliklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarından elde edilen bulgular, kültürlerarası eğitim deneyimlerinin bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında çok yönlü etkiler yarattığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Cushner ve Mahon, 2009).

Katılımcı öğrenciler, Türkiye’deki programın sosyal ve akademik ortamını da olumlu değerlendirmişlerdir. K6, öğrenciler arası etkileşim, grup çalışmaları ve öğretim elemanlarının bireysel yaklaşımı sayesinde sosyal entegrasyonun sağlandığını ve bu durumun kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, K5 de akademik zorluklara rağmen programın eşitlikçi yaklaşımının gelişim açısından faydalı olduğunu dile getirmiştir.

Özetle, Türkiye’deki öğrencilerden konu hakkında elde edilen bulgular, kültürlerarası eğitimin, çokkültürlü öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemede olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Eğitim programının eşitlikçi ve kapsayıcı yaklaşımı, öğrencilerin bireysel becerilerini geliştirmelerine ve mesleki yeterliliklerini artırmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, kültürlerarası eğitim, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlarda öğretim yapabilme becerilerini, sosyal farkındalıklarını ve öğrenme motivasyonlarını güçlendiren bir deneyim olarak değerlendirilebilir.

Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrenciler, programın uluslararası öğrencileri kabul ederek kültürel çeşitliliği tanıma fırsatı sunduğunu belirtmiş, ancak bu çeşitliliğin sınıf içi uygulamalara yeterince yansımadığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, ders içeriklerinin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığını, kültürlerarası etkileşimi destekleyecek uygulamalı etkinliklerin sınırlı olduğunu ifade etmiştir (K8, K9, K10, K11). Garnier ve Sorel (2020), Fransız öğretmen yetiştirme sisteminin “evrensel vatandaş” yetiştirme hedefinin, farkların pedagojik olarak ele alınmasını ikinci plana ittiğini ve bu durumun kültürel kapsayıcılığın yüzeysel kalmasına yol açtığını vurgulamaktadır.

Öğrenciler, kültürlerarası eğitimin öğrenciler arasında saygı, iş birliği ve farklı perspektifleri anlama gibi olumlu etkilerini kabul etmekle birlikte, bu kazanımların uygulamada sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Kimi öğrenciler, öğretim elemanlarının çokkültürlü ortamlara duyarlı olmadığını ve özellikle dil farklılıkları veya dini/kültürel ihtiyaçlar konusunda yeterli rehberlik sunulmadığını belirtmiştir (K8, K10, K11). Örneğin, grup çalışmaları sırasında çokkültürlü öğrencilerin kültürel, dilsel uyum sorunları yaşadığı, ancak bu durumun öğretim elemanları tarafından sistematik olarak ele alınmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmen yeterliliklerinin ve kültürel farkındalık temelli pedagojik becerilerin kültürlerarası eğitimde kritik rol oynadığını vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Gay, 2010; Alanya, 2019). Öğrenciler, farklı kültürlerden gelen arkadaşlarıyla etkileşimin, empati geliştirme, önyargıları sorgulama ve farklı bakış açılarını anlama gibi bireysel kazanımlar sağladığını da aktarmıştır (K9, K11). Ancak bu kazanımların daha çok öğrencilerin kendi inisiyatifleri ve kişisel çabalarıyla gerçekleştiği, programın ise bu etkileşimleri yapılandırmada sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu tespit, kültürlerarası yetkinliklerin gelişiminde sosyal etkileşim ve deneyimsel öğrenmenin önemini vurgulayan çalışmalarla da uyumludur (Fantini, 2020). Fransa’daki bulgular, kültürlerarası eğitimin teorik düzeyde hedeflenmesine karşın, uygulamada yeterince derinlemesine ele alınmadığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar konusundaki yetkinliklerinin sınırlı kalması, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini kısmen engellemiştir.

Her iki ülkede öğrenim gören öğrencilerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, Türkiye’de kültürlerarası eğitimin öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine daha bütüncül ve doğrudan katkı sağladığı, Fransa’da ise programın teorik hedefleri ile uygulamadaki sonuçları arasında belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum,

kültürlerarası eğitimin etkili olabilmesi için yalnızca program hedeflerinin belirlenmesinin yeterli olmadığını; öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, öğretmen yeterlilikleri ve somut uygulamaların da kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin deneyimlerinin, bulunduğu ülkenin sosyal ve kültürel bağlamından doğrudan etkilendiği ve bu bağlamın kültürlerarası eğitim uygulamalarının başarısını belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Bu bulgular, Alanya'nın (2019) kültürlerarası eğitimin etkinliğinin, yalnızca program hedefleriyle değil, aynı zamanda öğretim yöntemleri, öğretmen yeterlilikleri ve sosyal-kültürel bağlamla da doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki ülkede de kültürlerarası eğitimin öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi, uygulamadaki farklılıklar ve sosyal-kültürel bağlamın etkisiyle şekillenmektedir.

Tablo 5.3

Çokkültürlü Öğrencilerin Kültürlerarası Eğitim Algıları, Etkileşim Deneyimleri ve Kişisel-Mesleki Gelişimleri ile ilgili Sonuçların Karşılaştırması

	TÜRKİYE	FRANSA
Kültürlerarası Eğitim Algısı	Öğrenciler, öğretim elemanlarının eşitlikçi ve kapsayıcı yaklaşımı sayesinde olumlu algılara sahip. Sosyal ve akademik ortam aidiyeti destekliyor; kültürlerarası eğitim algısı bütüncül ve güçlü.	Teorik düzeyde kültürlerarası eğitim mevcut; uygulamalar sınırlı ve yüzeysel. Katı laiklik politikaları ve sınıf içi uygulamaların yetersizliği algıyı olumsuz etkiliyor; kültürlerarası eğitim algısı sınırlı.
Kültürlerarası Etkileşim Deneyimi	Sosyal etkinlikler, grup çalışmaları ve kültürel bayramlar aracılığıyla öğrenciler arasında olumlu etkileşim sağlanıyor. Öğrenciler farklı kültürlerle aktif iletişim kurabiliyor; etkileşim deneyimi yapılandırılmış ve destekli.	Öğrenciler etkileşim için bireysel çaba gösteriyor; grup çalışmaları sınırlı ve öğretim elemanları rehberliği yetersiz. Etkileşim deneyimi daha çok bireysel çabayla sınırlı.
Kişisel Gelişim	Öğrenciler özgüven, sosyal çevre genişlemesi, dil ve kültürel beceriler kazanıyor; kişisel gelişim güçlü ve destekli.	Öğrenciler bazı bireysel kazanımlar elde ediyor ancak uygulama eksiklikleri nedeniyle gelişim sınırlı.
Mesleki Gelişim	Pedagojik beceriler, sınıf yönetimi ve çokkültürlü öğretim yetkinlikleri gelişiyor; mesleki gelişim doğrudan destekleniyor.	Program teorik düzeyde; mesleki beceriler daha çok öğrencinin kendi çabalarıyla gelişiyor, dolaylı ve sınırlı.
Engeller/ Zorluklar	Dil ve kültürel farklılıklar mevcut; öğretim elemanları ve sosyal etkinlikler sayesinde çoğunlukla aşılabiliyor.	Katı laiklik politikaları, dini/kültürel kimliklerin görünürlüğü ve kapsayıcı uygulama eksikliği önemli bir engel oluşturmaktadır; sistemsal ve yapısal zorluklar belirgin.

Tablo 5.3, Türkiye ve Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim algıları, etkileşim deneyimleri ve kişisel-mesleki gelişimlerine dair elde edilen bulguların sonuçlarını karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler öğretim elemanlarının kapsayıcı ve eşitlikçi yaklaşımları sayesinde sosyal ve akademik etkileşimlerini olumlu biçimde geliştirmişlerdir. Fransa’da öğrenim gören öğrenciler ise bireysel çabalarına rağmen, programların sınırlı uygulamaları ve sosyal-kültürel kısıtlamalar nedeniyle kültürlerarası etkileşim ve kişisel-mesleki gelişimi konularında sınırlı kazanımlar elde ettikleri görüşündedirler.



6 ÖNERİLER

Bu araştırma ile Türkiye ve Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, konu hakkında elde edilen bulgular, Türkiye ve Fransa’daki çokkültürlü okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerinin akademik uyum, sosyal etkileşim ve kültürel farkındalık gibi alanlarda değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, yükseköğretim kurumları ve politika yapıcılar için öğrencilerin uluslararası deneyimlerini çok yönlü ve etkili biçimde destekleyecek güncel stratejiler geliştirilmesine ihtiyaç bulunduğu değerlendirilmektedir.

Bu noktada, öncelikle, çokkültürlü öğrencilerin akademik uyumlarını ve başarılarını artırmak amacıyla üniversiteler bünyesinde akademik dil destek programlarının güçlendirilerek yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Araştırmalar, hedef dilde akademik yeterliğin, öğrencilerin derse katılımı ve akademik performansı üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır (Andrade, 2006; Cummins, 2000). Türkiye’deki olumlu örnek ve uygulamalar, Fransa’daki üniversitelerde de çok dilli öğretim materyallerin geliştirilmesinin ve dil desteğinin ders programlarına ve öğretim süreçlerine entegre edilmesinin önem arz ettiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının kültürlerarası duyarlılık ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar konusundaki yetkinlikleri, kültürlerarası eğitimin etkililiğinde kilit rol oynamaktadır. Özellikle Fransa’da öğrenim gören çokkültürlü öğrencilerden elde edilen bulgular, teorik olarak kültürel çeşitliliği kabul eden ancak sınıf içi uygulamalarda bunu yeterince yansıtamayan bir tablo ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretim elemanlarına yönelik kültürlerarası pedagojik yaklaşım ve çokkültürlü sınıf dinamikleri konularında hizmet içi eğitimlerin verilmesinin kritik önem taşıdığı söylenebilir. Fransa’nın ulus devlet anlayışı, asimilasyon ve entegrasyon politikaları ile laiklik ilkesi, sınıf içi uygulamalara yansıyan ve kültürel çeşitliliğin sınırlandırılmasında belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’deki görünüm ise öğretim elemanlarının kapsayıcı pedagojik yaklaşımlarının, öğrencilerin farklı kültürel kimliklerini tanıma ve saygı gösterme kapasitesini artırdığı biçimindedir. İki ülke uygulamaları arasındaki bu farklılığın, devletlerin göçmen politikaları ve eğitimde eşitlikçi yaklaşımları ile doğrudan ilişkili olduğu; Türkiye’de son yıllarda artan uluslararası öğrenci politikaları ile Fransa’daki merkezi eğitim yapısı

arasındaki farkların, öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerini de etkilemekte olduğu söylenebilir. Bu açıklama, Fransa'daki laiklik temelli uygulamaların, kültürel farklılıkların sınıf içinde görünür kılınmasını sınırlayabileceği yönündeki alanyazın bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Dobbins, 2009).

Araştırmada, özellikle de ikinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilere uygulamalı ve deneyimsel öğrenme olanaklarının sunulmasının öğrencilerin mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de öğrenim gören çokkültürlü öğrencilere göre staj ve sınıf içi uygulamaları çokkültürlü öğretmen adaylarının özgüven, problem çözme ve grup ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirici bir etkiye sahiptir. Fransa’da öğrenim gören öğrenciler bu konuda yeterince bir deneyim elde edemedikleri görüşündedirler. Türkiye’dekine benzer bu tür uygulamaların, Fransa’daki öğretmen yetiştirme programlarında da çeşitlendirilerek artırılması; kültürlerarası proje çalışmaları, uygulamalı dersler ve çokkültürlü sınıf gözlemlerinin öğretim programının ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi durumunda, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini güçlendireceği değerlendirilmektedir.

Çokkültürlü öğrencilerin öğrenim görmek üzere bulundukları ülkeye ve üniversiteye sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırmak için akran mentorluk sistemleri, öğrenci kulüpleri ve kültürel etkinliklerin güçlendirilerek desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür sosyal destek mekanizmaları aidiyet duygusunu ve akademik devamlılığı güçlendirmektedir. Özellikle Fransa’daki öğrencilerin bireysel çabalarıyla sınırlı kalan kültürlerarası etkileşimleri, üniversitelerin organize edeceği atölye, grup projeleri ve kültürel tanıtım günleri gibi uygulamalar aracılığıyla yapılandırılabilir. Bu noktada çokkültürlü öğrencilerin deneyimlerinin, bulundukları ülkenin sosyal ve kültürel bağlamından doğrudan etkilendiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye ve Fransa örnekleri, devletlerin eğitim politikalarının, toplumsal normları ile kültürel değerlerinin, öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde yalnızca akademik hedeflerin değil, aynı zamanda sosyal bağlam, kültürel farkındalık ve kapsayıcı politikaların da dikkate alınması gerektiği değerlendirilmektedir.

Ayrıca, üniversitelerin kurumsal politika ve yapısal düzenlemeleri, farklı kültürleri de kapsayacak biçimde kültürel ve dini çeşitliliğe duyarlı bir biçimde yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Kültürel tatil günlerine yönelik esnek planlama ve çok dilli

bilgilendirme materyalleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Fransa’da rehberlik ve yönlendirme konularında öğrencilerin yaşadıklarını ifade ettikleri eksiklikler de göz önünde bulundurularak, kültürel arabuluculuk ve danışmanlık birimlerinin oluşturulması öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini destekleyecektir.

Son olarak, eğitim programlarının kültürlerarası perspektifle yeniden yapılandırılmasının da öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini güçlendirecek, kalıcı bir adım olacağı düşünülmektedir. Ders içeriklerinde kültürlerarası vaka analizleri, çok dilli kaynaklar ve deneyim paylaşımı gibi unsurların artırılması, empati, önyargıların azaltılması ve küresel vatandaşlık bilincinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirme programlarında kültürlerarası eğitim derslerinin zorunlu hale getirilmesi ve bu derslerde uygulamalı etkinliklerin ne çıkarılması, ğretmen adaylarının farklı kültürel bağlamlarda ğretim yapma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Gelecek araştırmalar açısından ise farklı ülkelerdeki farklı niversiteler ve bölümler arası karşılaştırmaları içeren bilimsel çalışmalarla, kültürlerarası eğitimin farklı sosyal ve kültürel bağlamlardaki etkilerini daha kapsamlı biçimde ortaya konulabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca mezuniyet sonrası mesleki yaşamda kültürlerarası eğitim deneyimlerinin uzun vadeli etkilerini izlemeye yönelik çalışmalar da alana önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Pretceille, M. (2021). *La communication interculturelle: Entre pertinence et impertinence*. L'Harmattan.
- Acar-Çiftiçi, Y. (2016). Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 51-63.
- Adıgüzel, O. C., ve Aslım-Yetiş, V. (2022). Sınıftaki Farklılıklar ile Kültürel Zeka: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(37), 701-718.
- Akınlar, T., ve Doğan, Y. (2018). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yeterlilik ve çokkültürlülük kavramları üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 75-92.
- Akçaoğlu, M. Ö., ve Aarsal, Z. (2024). Teacher Candidates' Views Regarding Multicultural Education: A Case Study on Content Integration Dimension. *European Journal of Education*, 7(2), 49-62.
- Akçaoğlu, M. Ö., ve Aarsal, Z. (2022). The Effect of Multicultural Education on Preservice Teachers' Attitude and Efficacy: Testing Bank's Content Integration Dimension. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 343-357.
- Akkari, A., ve Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education From Theory to Practice*. içinde Springer Cham.
- Alanay, H., ve Aydın, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science*, 41(184).
- Aliyev, R. (2015). Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlerarası Etkileşim Algısının İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12).
- Altınay, F., Bahçelerli, N. M., Sharma, R. C., ve Atamturk, N. (2024). Learning life skills through multicultural exchange: An examination of prospective English language teachers' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(3), 294-309.

- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154.
- Allen, K. E. (1992). *Sense of belonging: A vital mental health concept*. Journal of Advanced Nursing, 17(8), 1050-1057.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2024). *TÖMER hakkında*. Aralık tarihinde <https://tomer.ankara.edu.tr/tr/hakkimizda> sayfasından erişildi.
- Arasaratnam-Smith, L., ve Deardorff, D. (2017). *Intercultural Competence in Higher Education International Approaches, Assessment and Application*. Routledge.
- Arkoudis, S. (2013). *Good practice report: English language proficiency*. Australian Learning and Teaching Council.
- Aslan, S. (2022). The Effect of Prospective Teachers' Beliefs About the Necessity of Multicultural Education and Self-Efficacy Perceptions of Multicultural Education: A Path Model. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 102-114.
- Aydın, H. (2013). *Çokkültürlü Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Instructional Environment and Teacher Competences in the Context of Multiculturalism. *TED Eğitim ve Bilim*, 30-43.
- Babanoğlu, M. P., ve Ağçam, R. (2023). Multicultural Education: From the Lens of Pre-Service Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 11(2), 22-36.
- Bagceli Kahraman, P., ve Sezer, G. O. (2016). Relationship between Attitudes of Multicultural Education and Perceptions Regarding Cultural Effect of Globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67).
- Bağlı, M. ve Özensel, E.(2005) *Çokkültürlü Vatandaşlık, Çizgi Kitapevi yay.*, Konya.
- Bakır, S. (2020). The Multicultural Experiences, Attitudes and Efficacy Perceptions Among Prospective Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 211-220.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). İstanbul: Anı.
- Banks, J. A. (2006). *Multicultural Education: History, Development, Goals, and Approaches. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. içinde Allyn & Bacon.

- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society. Second Edition*. içinde New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. J. A. Banks içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives (7th edition)* (s. 3-27). Wiley.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A., & Lynch, J. (Eds.). (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. Praeger.
- Banks, J. A., ve Banks, C. A. (2019). *Multicultural Education: ISSUES AND PERSPECTIVES* (Cilt 9). John Wiley & Sons.
- Bartram, D., Poros, M., ve Monforte, P. (2017). Migration. *Key Concepts in Migration* (Cilt I). SAGE yayınları.
- Başarır, F., Sarı, M., ve Çetin, A. (2014). *Examination of teachers' perceptions of multicultural education*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2), 91-110.
- Baysu, G., Akgün, Ş., Duru, B., ve Alipour, S. (2025). Promoting school belonging for immigrant students: The interplay of inclusive school climate and multicultural education. *International Journal of Intercultural Relations*.
- Beine, M., Noël, R. ve Ragot, L. (2014). *Determinants of the international mobility of students*. *Economics of Education Review*, 41, 40-54.
- Bennett, C. I. (2014). *Comprehensive Multicultural Education : Theory and Practice*. içinde Boston : Allyn and Bacon.
- Bennett, C. (2009). *Comprehensive multicultural education : theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Beuving, J., ve de Vries, G. (2015). *Doing qualitative research: The craft of naturalistic inquiry*. Amsterdam University Press.
- Bohn, A. P., ve Sleeter, C. (2000, Ekim). Multicultural Education and the Standards Movement: A Report From the Field. *PDK International*, 82(2).
- Boulay, B. (2007). *L'intercultural en France: Orientation des débats (2000-2007)*. Aralık 2024 tarihinde Musée de l'Histoire de l'Immigration. <https://www.histoire->

immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/ext_media_fichier_431_Rapport%20interculturel.pdf adresinden alındı

Bray, M., Adamson, B., ve Mason, M. (2014). *Comparative Education Research Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). Routledge.

Byram, M. (2023). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), 27-40.

Çifçi, T., Arseven, A., Arseven, İ., ve Orhan, A. (2021). Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülüğe İlişkin Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 857-873.

Çoban, A. E., Karaman, N. G., ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

Campus France. (2024, Eylül 16). Aralık 2024 tarihinde étudiants. <https://www.campusfrance.org/fr/actu/430-000-etudiants-etrangers-en-france-en-2023-2024> adresinden alındı

- Castles, S., Miller, M., ve Ammendola, G. (2006). The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. *American Policy Interests*, 537-542.
- Castles, S., ve Miller, M. J. (2008). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Guilford Press. ISBN 10: 1606230697, ISBN 13: 9781606230695
- Chou, H.-M. (2007). Multicultural Teacher Education: Toward a Culturally Responsible Pedagogy. *Essays in Education*, 21(1).
- Cochran-Smith, M., ve Zeichner (2005). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7-26.
- Codding, L. R., ve Bergen, B. (2004). Multicultural education in the 21st century: Perspectives and challenges. *Multicultural education in practice: A framework for success*. içinde Peter Lang.
- Code de la santé publique.
(2023). *Legifrance*. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006072665/>
- Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés. (2023). *Recherches dans le cadre de la santé : quelles sont les formalités ?* <https://www.cnil.fr/fr/recherche-medicale-quel-est-le-cadre-legal>
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. içinde Routledge.
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Deardorff, D. K. (2006). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2006(149), 65-79.
- Debbağ, M., ve Fidan, M. (2020). Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 111-122.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies*, 7(4-1), 1453-1475.

- Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Dufour, S., ve Auger, N. (2022). Analyse d'un dispositif " interculturel " dans l'enseignement supérieur: vers la conception/conceptualisation d'une approche existentielle en milieu homoglotte. *L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*.  inde Archives contemporaines.
- Duman, D. (2019). Türkiye'de G  menlere Yönelik Entegrasyon Politikalarının Eksikliğinin Değerlendirilmesi. *Ekonomi ve Y netim Araştırmaları Dergisi*, VIII(2).
- Erbaş, Y. H. (2019). A Qualitative Case Study of Multicultural Education in Turkey: Definitions of Multiculturalism and Multicultural Education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1).
- Eskici, M. (2016). Prospective Teachers' Personal Characteristics to Multicultural Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 102-111.
- Eskici, M., ve  ayak, S. (2018). Teachers' Personal Characteristics and Metaphorical Perceptions to Multicultural Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a).
- Fleras, A., ve Elliott, J. L. (1992). *The 'Nations within': Aboriginal-State Relations in Canada, the United States, and New Zealand*.  inde Oxford University Press.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage.
- Glaser, B. G., ve Holton, J. (2004). *Remodeling grounded theory*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2).
- G rg n, M. (2017). K rreselleşme Sürecinde Göçmen İlişkileri AĞının  nemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, 22, 1317-1327.
- Günay, M. (2010). Çokkültürlülük Ger Ği ve Türkiye. *AJindex*.

- Günay, R., ve Aydın, H. (2015). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalarda Eğitim: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Gencer, T. E. (2019). Deavantajlı Bireylerle ve Marjinalize Olmuş Gruplarla Çalışırken Sosyal İşlevselliği Geliştirme İhtiyace ve Savunuculuk Faaliyetleri. Ö. Altındağ, O. Tatlıcıoğlu, ve Y. Kryvenko içinde, *Current Problems and Approaches in Social Work* (Cilt I). IJOPEC Yayınları.
- Güven, M., Çam-Aktaş, B., Babayiğit, B. B., Şenel, E. A., Kip-Kayabaş, B., ve Sever, D. (2022). Multicultural Teacher Competencies Scale for Primary Teachers: Development and Implementation Study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 441-472.
- Glassman, R. B., Swatos Jr., W. H., ve Denison, B. (2004). *The Encyclopedia of Religion and Society*. içinde AltaMira Press.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the role of “culture” in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221-226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Grishaeva, E. B. (2012). Multiculturalism as a Central Concept of Multiethnic and Polycultural Society Studies. *Humanities & Social Sciences*, 5(7), 916-922.
- Guo, S. (2011). The Changing Face of Work and Learning in the Context of Immigration: the Canadian Experience. *Journal of Education and Work*, 26(2), 162-186.
- Halualani, R. T., ve Nakayama, T. K. (Eds.). (2010). *The handbook of critical intercultural communication*. Wiley-Blackwell.
- Hagen-Zanker, J., Hennessey, G., ve Mazzilli, C. (2023). Subjective and intangible factors in migration decision-making: A review of side-lined literature. *Migration Studies*, 11(2), 349-359. <https://doi.org/10.1093/migration/mnad003>
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., ve Woods, R. L. (2007). *Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students*. Research in Higher Education, 48(7), 803-839.

- Hollins, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, T. C. (2003). *Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. Theory Into Practice*, 42(3), 195-202. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_5
- Kallen, H. M. (1996). *Culture and democracy in the United States: Studies in the group psychology of the American peoples*. Routledge.
- Kazu, İ., ve Yalçın, C. (2023). Are Pre-Service Teachers Multicultural Thinkers as 21 st Century Educators? *Croatian Journal of Education*, 25(3), 911-946.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). *A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education*. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81.
- Kodish, S. R., ve Gittelsohn, J. (2011). Systematic Data Analysis in Qualitative Health Research: Building Credible and Clear Findings. *Sight & Life Magazine*, 25(2), 52-56.
- Köşker, N., ve Özgen, N. (2018). Multiculturalism Concept and Its Reflections on Education: The Case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 8(3), 571-600.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation Interculturelle en France : Un Ensemble de Pratiques évolutives au Service d'enjeux Complexes. *Carrefours de l'Education*(14), 120-159.
- Keskin, S. (2018). Problems and Their Solutions in a Multicultural Environment According to Pre-service Social Studies Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(7), 138.
- Kumpikaitė-Valiūnienė, V., Duobienė, J., Banevičienė, I., ve Žičkutė-Daugelavičienė, I. (2025). *Between past and present: Age, period, and cohort effects on changing values in Lithuania. Journal of Cross-Cultural Psychology*, 56(6), 726–750. <https://doi.org/10.1177/00220221251326957>
- Kudo, K., ve Simkin, K. (2003). How English proficiency affects university students' academic performance: A cross-cultural perspective. *Higher Education Research ve Development*, 22(3), 253-274.

- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Right*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding our way: Rethinking ethnocultural relations in Canada*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Right*. Oxford: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). What We Can Learn from Multicultural Education Research. *Educational Leadership*, 51(8), 22-26.
- Larzén-Östermark, E. (2011). *Intercultural sojourns as educational experiences: A narrative study of the outcomes of Finnish student teachers' language-practice periods in Britain*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 455-473.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Lee, S., Cha, Y.-K., ve Ham, S.-H. (2023). *The global institutionalization of multicultural education as an academic discourse*. *Societies*, 13(8), Article 191.
- Levy, J. T. (2000). *The multiculturalism of fear*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*(30), 73-84.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique: Éducation et intégration*. INRP-ESF.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6-22.
- Marginson, S. (2018). *The new geo-politics of higher education*. Centre for Global Higher Education Working Paper Series.
- Martin, M., ve Bertram, C. (2024). *Pre-service teachers' learning about inclusive education from an online module*. *African Journal of Teacher Education and Development*, 3(1), a44.
- Martínez, A., ve Rosas, P. (2022). School culture in inclusive education and its influence on inclusive practices in secondary education institutions in the District of Pariñas, Piura (Peru). *Migration Letters*.
- Maxwell, J. A. (2002). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.

- Meer, N., Modood, T., ve Zapata-Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.14744/9781474407113>
- Miles, M. B., ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., ve amp; Saldana, J. (2020). *Qualitative Data Analysis* (4th ed.). SAGE Publications.
- Merry, M. S. (2018). Citizenship, structural inequality and the political elite. *On_Education*, 1(1), Article 1.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013, 1 Temmuz). *Arrêté du 1er juillet 2013 — Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin officiel, 25 juillet 2013). <https://politique.pappers.fr/document/arrete-1er-juillet-2013-relatif-referentiel-competences-professionnelles-metiers-professorat-leducation-JORFTEXT000027721614>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2024, Temmuz). Aralık 2024 tarihinde Note Flash du SIES. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2024-07/nf-sies-2024-19-33906.pdf> adresinden alındı.
- Modood, T. (2018). *Interculturalism: Not a new policy paradigm*. *Comparative Migration Studies*, 6(1), Article 22. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0091-5>
- Modood, T. (2019). *Essays on Secularism and Multiculturalism*. ECPR Press / Rowman ve Littlefield International. London, 2019, pp. 263, ISBN: 9781785523175. *Turkish Journal of Diaspora Studies*. 1, 2 (Sep. 2021), 168-172.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222.

- Mougeon, R., Nadasdi, T., ve Rehner, K. (2002). *État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE*. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17, 7-50.
- Museus, S. D. (2014). The Culturally Engaging Campus Environments (CECE) model: A new theory of success among racially diverse college student populations. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 29, pp. 189-227). Springer.
- Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century* (3rd ed.). Routledge.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., ve Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.
- OECD. (2024). *International Migration Outlook 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>
- Okulöncesi Öğretmenliği Programı Program Profili. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/program-profil" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/program-profil> adresinden alındı
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Owens, A., Oye, E., ve Chris, E. (2024). The role of cultural identity in shaping educational experiences. [Çevrimiçi makale].
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2024). *TR-YÖS başvuru ve sınav bilgileri*. Aralık 2025 tarihinde <https://www.osym.gov.tr> adresinden alındı.

- Öztürk, D. ve Recepoğlu, S. (2023). Çok Kültürlü Eğitim Konusu Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(51), 168-182.
- Reyes, M. (2011). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63, 685-700.
- Smith, R. A., ve Khawaja, N. G. (2011). *A review of the acculturation experiences of international students*. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tsegay, S. M. (2023). *International migration: Definition, causes and effects*. *Genealogy*, 7(3), 61. <https://doi.org/10.3390/genealogy7030061>
- Trice, A. G. (2003). *Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges*. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 379-403.
- Panmei, B. (2025). Generative AI in multicultural classrooms: A narrative inquiry into international students' experiences. *International Journal of Multicultural Education*, 27(2), 1-21.
- Parekh, B. (1996). The politics of multiculturalism. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*(87), 1-19.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. S. Modgil içinde, *Multicultural Education: The Interminable Debate*. Philadelphia: Falmer Press.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (Cilt 3). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Perren, L., ve Ram, M. (2004). Case-study method in small business and entrepreneurial research: Mapping boundaries and perspectives. *International Small Business Journal*, 22(1), 83-101. <https://doi.org/10.1177/0266242604039482>

- Polat, İ., ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. (2017). An Analysis of the Multi-Cultural Characteristics of the Pre-Service Teachers in Terms of the Values They Have. *Journal of Education and Training*(4), 336-346.
- Ravitch, S. M., ve Carl, N. M. (2021). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. SAGE.
- Sınıf Öğretmenliği Programı Program Profili*. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/program-profil" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/program-profil> adresinden alındı.
- Sleeter, C. E., ve Grant, C. E. (2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. John Wiley & Sons Inc.
- Sleeter, C. E. (2021). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(6), 610-622. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE Publications.
- Smith, M. D. (2022). *Intercultural competence outcomes of a STEM living-learning community*. International Journal of STEM Education, 9, Article 31.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Soria, K. M. ve Stebleton, M. J. (2012). First-generation students’ academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673-685.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2024, 12 26). *GEÇİCİ KORUMA*. T.C. İÇİŞLERİ BAKANLIĞI GÖÇ İDARESİ BAŞKANLIĞI. Aralık 2024 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden alındı.
- Timur, T. (2001). *Türkiye’de Etnik Kimlik Sorunu*. İmge Kitabevi.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., ve Aydın, H. (2016). Teachers’ Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 1-28.

- Topcubaşı, T. (2016). Türkiye'de ve Dünya'da Kültürlerarası Eğitim. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 34-35.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Wiley.
- UNESCO. (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. *World Conference on Cultural Policies* (s. 1). Meksika: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Global education monitoring report 2021: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377070>
- Université de Reims Champagne-Ardenne. (2025). *INSPÉ – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation*. 9 Mayıs 2025 tarihinde <https://www.univ-reims.fr/inspe> adresinden erişildi.
- Université de Reims Champagne-Ardenne. (2025). *Master MEEF 1er degré – Organisation*. INSPÉ de Reims. 9 Mayıs 2025 tarihinde <https://www.univ-reims.fr/inspe/formation/master-meef/mention-1er-degre/mention-1er-degre,26944,43999.html#organisation> adresinden erişildi.
- Université de Reims Champagne-Ardenne. (2025). *Master MEEF 1er degré – Conditions d'admission*. Erişim tarihi: 9 Mayıs 2025 tarihinde <https://www.univ-reims.fr/formation/catalogue-de-formation/master-meef-premier-degre> adresinden erişildi.
- Üstel, F. (2021). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weinfeld, D. (2022). *An American Friendship: Horace Kallen, Alain Locke, and the Development of Cultural Pluralism*. Cornell University Press.
- Ward, C., Bochner, S., ve Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). *A question of belonging: Race, social fit, and achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96.

- Vang, C., ve Nishina, A. (2022). Peer victimization and academic functioning in a multicultural context: The moderating role of perceived cultural pluralism. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1279-1292.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>
- Villegas, A. M., ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vinichenko, M., ve Huszka, P. (2022). The impact of multicultural education on students' attitudes in business higher education institutions. *Education Sciences*, 12(3), 173.
- Yavuz, G., ve Anıl, D. (2010, Kasım). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. 11–13 Kasım 2010, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yıldırım, R. (2019). Teaching in culturally and linguistically diverse classrooms: Turkish EFL instructors' experience. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1155-1170.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.
- Yüksel, A., ve Ereş, F. (2018). The Correlation between Global Citizenship Perceptions and Cultural Intelligence Levels of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1069-1076.
- Yıldız, N., ve Karagöl, E. T. (2022). ANKARA'DA ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE KİMLİK BAĞLAMINDA SOSYAL UYUM ALGILARI. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 41-68.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and Multicultural Education: A Case Study of Teacher Candidates' Perceptions. *ERIC*, 3(1).

(YÖK) Yükseköğretim Kurulu. (2024). *2024 yılı itibarıyla Türkiye’de uluslararası öğrenciler raporu*. Yükseköğretim Kurulu. Mart 2025 tarihinde <https://www.yok.gov.tr> adresinden erişildi.



EKLER

EK-1. Görüşme Soruları (Türkçe/Fransızca)

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI
1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? a. Türkiye'ye/Fransa'ya asıl gelme nedeniniz nedir? b. Türkiye'de/Fransa'da ne kadar süredir yaşıyor ve eğitim alıyorsunuz? c. Eğitiminiz için Türkiye/Fransa'da eğitim almayı tercih etme nedeninizi açıklayabilir mısınız?
2. Farklı bir kültürden gelip, Türkiye/Fransa'da öğrenci olmak sizin için ne anlam ifade ediyor? a. Bu duygularınız ya da düşünceleriniz yaşadığınız hangi olaylar ya da durumlarla şekillendi?
3. Bulunduğunuz üniversitede öğrenim gören Türk/Fransız öğrencilerle iletişiminiz hakkında bilgi verebilir misiniz?
4. Farklı kültürlerden arkadaşlarınızla ne tür paylaşımlar yapıyorsunuz? a. Uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerin öğrencileriyle iletişimleriyle çokkültürlü öğrencilerin iletişimlerinde deneyimlediğiniz farklar/benzerlikler neler?
5. Bulunduğunuz üniversitede gerçekleştirilen kültürel/sosyal etkinliklere katılım durumunuz hakkında neler söylemek istersiniz? a. Katılma/Katılamama nedenlerinizden bahsedebilir misiniz?

6. Üniversitenize olan aidiyet duygunuz hakkında neler söylemek istersiniz? a. Bu aidiyet duygusunun eğitim sürecinize nasıl bir etkisi oldu? Kendinizi daha motive olmuş ya da daha fazla desteklenmiş hissettiniz mi? b. Aidiyet duygusunun eksikliği, üniversite deneyiminizi nasıl etkiledi?
7. Üniversiteniz, hocalarınız veya arkadaşlarınız sizin ulusal/dini bayramlarınızı kutlarlar mı? a. Bir deneyiminizden örnek verebilir misiniz?
8. Öğrencisi olduğunuz öğretmen yetiştirme programının ve almakta olduğunuz derslerin kültürel çeşitlilik konusundaki duyarlılığı ve kapsayıcılığı hakkında neler söylemek istersiniz? a. Bu eğitim ve programın kültürel çeşitliliği eşit şekilde ele alması size nasıl faydalar sağladı? Bu yaklaşımın öğrenme süreçlerinizi ve diğer öğrencilerle etkileşiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? b. Hangi alanlarda eksiklikler ya da zorluklar yaşadınız? Bu eksikliklerin eğitim deneyiminiz ve kültürel etkileşimleriniz üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Almış olduğunuz eğitim dahilinde çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma beceriniz yeterince gelişti mi? a. Hangi konularda daha güçlü hissediyorsunuz? Bu becerilerinizi sınıf içi uygulamalarda nasıl kullanıyorsunuz? b. Hangi alanlarda eksiklikler hissediyorsunuz?
10. Kültürlerarası eğitimin farklı geçmişlere sahip öğrenciler üzerindeki etkisi sizin için nedir? a. Bu etkileri hangi alanlarda gözlemlediniz? Bu tür bir eğitimin, öğrencilerin sosyal entegrasyonu ve öğrenme süreçlerine katkıları hakkında neler söyleyebilirsiniz? b. Kültürlerarası eğitimin etkili olmadığını düşünüyorsanız, hangi alanlarda yetersiz kaldığını gözlemlediniz?

QUESTIONS D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

1. Peux-tu te présenter brièvement ?

- a. Pourquoi tu es venu.e en France ?
- b. Depuis combien de temps habites-tu et étudies-tu en France ?
- c. Pourrais-tu expliquer pourquoi tu as choisi de faire tes études en France ?

2. Qu'est-ce que signifie d'être étudiant.e en France pour toi ?

- a. Quels événements ou situations ont façonné ces sentiments ou ces pensées ?

3. Que peux-tu dire de ta communication avec les étudiants français ?

4. Quels types d'échanges as-tu avec des amis de différentes cultures ?

- a. Quelles différences/similitudes as-tu remarquées dans tes expériences de communication entre étudiants multiculturels et étudiants du pays d'accueil ?

5. À quelle fréquence participes-tu aux événements culturels/sociaux organisés par ton université ?

- a. Pourrais-tu expliquer les raisons de ta participation ou non-participation ?

6. Que peux-tu dire de ton sentiment d'appartenance à ton université ? a. Quel a été l'impact de ce sentiment d'appartenance sur ton parcours éducatif ? T'es-tu sentie plus motivée ou plus soutenue ? b. Comment le manque de sentiment d'appartenance a-t-il affecté ton expérience universitaire ?
7. Ton université, tes professeurs ou tes amis célèbrent-ils tes fêtes nationales/religieuses ? a. Pourrais-tu donner un exemple de l'une de ces expériences ?
8. Ta formation et ton programme universitaire préparent-ils équitablement des personnes de différentes cultures ? a. Quels avantages t'a apporté la prise en compte équitable de la diversité culturelle dans cette formation et ce programme ? Comment cette approche a influencé ton processus d'apprentissage et tes interactions avec les autres étudiants ? b. Dans quels domaines as-tu rencontré des lacunes ou des difficultés ? Comment évalues-tu l'impact de ces lacunes sur ton expérience éducative et tes interactions culturelles ?
9. Ta capacité à enseigner dans des classes multiculturelles s'est-elle suffisamment développée grâce à ta formation ? a. Dans quels domaines te sens-tu plus forte ? Comment utilises-tu ces compétences dans tes pratiques en classe ? b. Dans quels domaines identifies-tu des lacunes ?
10. Quel est pour toi l'impact de l'éducation interculturelle sur des étudiants d'horizons différents ? a. Dans quels domaines as-tu observé ces impacts ? Que peux-tu dire des contributions de ce type d'éducation à l'intégration sociale et aux processus d'apprentissage des étudiants ? b. Si tu penses que l'éducation interculturelle n'est pas efficace, dans quels domaines as-tu observé des insuffisances ?

EK-2. Uygulama İzni

Ana.Üni.: 04.06.2025-900649



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : E-63784619-605-900649
Konu : Hanife TOMBULOĞLU'nun Uygulama
İzni

04.06.2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.05.2025 tarihli ve 894638 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızla belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hanife TOMBULOĞLU'nun, Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ danışmanlığında yürüttüğü "Çok Kültürlü Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri: Türkiye ve Fransa Karşılaştırması" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitim Programı öğrencilerine araştırmanın uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Yusuf ÖZKAY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDE50RVAZ

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

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No:+90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No:+90 222 335 36 16
e-Posta:gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi:www.anadolu.edu.tr
Kep Adresi:anadoluuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Yasemin ENGEL
Büro Personeli
Telefon No: 1318



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK-3. Etik kurul izin formu

Evrak Kayıt Tarihi: 14.03.2025

Protokol No:

Tarih: 27.03.2025



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Çok Kültürlü Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri: Türkiye ve Fransa Karşılaştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
TEZ YAZARI:	Hanife TOMBULOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-4 Uzman Görüşü Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI	UYGUNDUR	İYİLEŞTİRMEYE İHTİYACI VAR	UYGUN DEĞİLDİR, ÇIKARILMALIDIR	GÖRÜŞ VE ÖNERİLER
Kişisel Bilgi Sorusu 1.a. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? 1.b. Türkiye’ye Fransa’ya asıl gelme sebebiniz nedir? -Türkiye’de/Fransa’da ne kadar süredir yaşıyor ve eğitim alıyorsunuz? 1.c. Eğitiminiz için Türkiye/Fransa’da eğitim almayı tercih etme nedeninizi açıklayınız?				
2.Farklı bir kültürden gelip, Türkiye/Fransa’da öğrenci olmak sizin için ne anlam ifade ediyor? Bu duygularınız ya da düşünceleriniz yaşadığınız hangi olaylar ya da durumlarla şekillendi?				
3. Bulunduğunuz üniversitede öğrenim gören Türk/Fransız öğrencilerle iletişiminiz hakkında bilgi verebilir misiniz?				
4. Farklı kültürlerden arkadaşlarınızla ne tür paylaşımlar yapıyorsunuz? Uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerin öğrencileriyle iletişimleriyle çokkültürlü öğrencilerin iletişimlerdeki farklar neler?				
5. Bulunduğunuz üniversitede gerçekleştirilen kültürel/sosyal etkinliklere katılım durumunuz hakkında neler söylemek istersiniz? Katılma/Katılamama nedenlerinizden bahsedebilir misiniz?				
6. Üniversitenize olan aidiyet duygunuz hakkında neler söylemek istersiniz? Bu aidiyet duygusunun eğitim sürecinize nasıl bir etkisi oldu? Kendinizi daha motive olmuş ya da daha fazla desteklenmiş hissettiniz mi?				

Aidiyet duygusunun eksikliği, üniversite deneyiminizi nasıl etkiledi?				
7. Üniversiteniz, hocalarınız veya arkadaşlarınız sizin ulusal/dini bayramlarınızı kutlarlar mı? Bir deneyiminizden örnek verebilir misiniz?				
8. Öğrencisi olduğunuz öğretmen yetiştirme programının ve almakta olduğunuz derslerin kültürel çeşitlilik konusundaki duyarlılığı ve kapsayıcılığı hakkında neler söylemek istersiniz? Bu eğitim ve programın kültürel çeşitliliği eşit şekilde ele alması size nasıl faydalar sağladı? Bu yaklaşımın öğrenme süreçlerinizi ve diğer öğrencilerle etkileşiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Hangi alanlarda eksiklikler ya da zorluklar yaşadınız? Bu eksikliklerin eğitim deneyiminiz ve kültürel etkileşimleriniz üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?				
9. Almış olduğunuz eğitim dahilinde çok kültürlü sınıflarda öğretim yapma beceriniz yeterince gelişti mi? Hangi konularda daha güçlü hissediyorsunuz? Bu becerilerinizi sınıf içi uygulamalarda nasıl kullanıyorsunuz? Hangi alanlarda eksiklikler hissediyorsunuz?				
10. Kültürlerarası eğitimin farklı geçmişlere sahip öğrenciler üzerindeki etkisi sizin için nedir? Bu etkileri hangi alanlarda gözlemlediniz? Bu tür bir eğitimin, öğrencilerin sosyal entegrasyonu ve öğrenme süreçlerine katkıları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Kültürlerarası eğitimin etkili olmadığını düşünüyorsanız, hangi alanlarda yetersiz kaldığını gözlemlediniz?				

EK-5 Gönüllü Katılım Formu (Türkçe/Fransızca)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Çokkültürlü Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri: Türkiye ve Fransa Karşılaştırması başlıklı bir araştırma çalışması olup Türkiye’de ve Fransa’da sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çok kültürlü öğrencilerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini karşılaştırmalı bir biçimde inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Hanife TOMBULOĞLU tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğretmen yetiştirme programlarının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ses/görüntü kaydınız alınarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden Hanife TOMBULOĞLU’na yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Hanife TOMBULOĞLU
Adres :

İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION VOLONTAIRE

Cette étude, intitulée « **Expériences d'éducation interculturelle des futurs enseignants multiculturels en école primaire : une étude comparative entre la Turquie et la France** », vise à examiner de manière comparative les expériences d'éducation interculturelle des étudiants multiculturels inscrits dans des programmes de formation des enseignants en école primaire en Turquie et en France. Cette recherche est menée par **Hanife TOMBULOĞLU** et vise à contribuer à l'amélioration des programmes de formation des enseignants.

- Votre participation à cette étude est **entièrement volontaire**.
- Les données seront collectées auprès de vous via un **entretien semi-structuré**.
- Votre **enregistrement audio/visuel** sera effectué dans le cadre du processus de collecte des données.
- Vous n'êtes pas tenu(e) de fournir votre nom ni aucune information permettant de vous identifier. L'identité des participants restera **confidentielle**.
- Les données collectées seront utilisées **uniquement à des fins scientifiques**, ne seront pas utilisées pour une autre étude et ne seront **pas partagées avec des tiers sans votre consentement écrit**, si nécessaire.
- Vous avez le droit de **consulter** les données collectées vous concernant sur demande.
- Vos données seront stockées de manière sécurisée et seront **archivées ou détruites** à la fin de l'étude.
- Il n'y aura **aucune question ou demande susceptible de provoquer un malaise** au cours du processus de collecte des données. Toutefois, si, pour quelque raison que ce soit, vous ressentez une gêne pendant votre participation, vous pouvez **vous retirer de l'étude à tout moment**. Dans ce cas, les données collectées vous concernant seront **supprimées de l'étude et détruites**.

Merci d'avoir pris le temps de lire et d'évaluer ce formulaire de consentement volontaire. Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez contacter **Hanife TOMBULOĞLU** au département des sciences de l'éducation de l'Université d'Anadolu.

Coordonnées de la chercheuse :

Nom de la chercheuse : Hanife TOMBULOĞLU

Adresse :

Tél. Bureau :

Tél. Mobile :

Je consens volontairement à participer à cette étude, comprenant que je peux me retirer à tout moment et que les informations que je fournis seront utilisées **uniquement à des fins scientifiques**.

(Veuillez remplir et signer ce formulaire, puis le remettre à la personne en charge de la collecte des données.)

Nom et prénom du participant :

Signature :

Date :

EK-6 Katılımcı Onam Formu (Türkçe/Fransızca)

KATILIMCI ONAM FORMU

1. Araştırma ile İlgili Bilgiler

Araştırmanın Adı: Çokkültürlü Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Eğitim Deneyimleri: Türkiye ve Fransa Karşılaştırması

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma, Türkiye ve Fransa'daki üniversitelerde okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Kapsamı: Araştırma, 2024–2025 öğretim yılında Türkiye ve Fransa'daki üniversitelerde öğrenim gören çokkültürlü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilecektir. Veriler, yaklaşık 45 dakika sürecek yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanacaktır.

Katılımin Gönüllülük Esasına Dayanması: Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılar istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan çekilme hakkına sahiptir. Katılım ya da çekilme durumunun hiçbir olumsuz sonucu olmayacaktır.

Verilerin Gizliliği: Görüşme sürecinde elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Katılımcıların kimlik bilgileri hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacak, doğrudan alıntılarda anonim kimlikler kullanılacaktır. Ses kayıtları yalnızca araştırma amaçlı olarak kullanılacak ve araştırma tamamlandıktan sonra güvenli biçimde imha edilecektir.

Olası Riskler ve Katkılar: Bu araştırmaya katılımın herhangi bir fiziksel, psikolojik ya da sosyal riski bulunmamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim deneyimlerine ilişkin farkındalık kazanmalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

2. Araştırmacı Bilgileri

Araştırmacı: Hanife TOMBULOĞLU
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı
E-posta:

Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERIŞTİ

Etik Kurul Onayı: Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından etik açıdan uygun bulunmuştur.

3. Katılımcı Onayı

Yukarıda yer alan bilgileri dikkatlice okudum, araştırmanın amacı, süreci ve katılım koşulları hakkında bilgilendirildim.

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza:

Tarih: / / 2024

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

1. Informations concernant la recherche

Titre de la recherche : Les expériences d'éducation interculturelle des futurs enseignants issus de milieux multiculturels : une étude comparative entre la Turquie et la France

Objectif de la recherche : Cette étude vise à examiner de manière comparative les expériences d'éducation interculturelle des futurs enseignants d'écoles maternelles et élémentaires inscrits dans des programmes de formation des enseignants en Turquie et en France.

Portée de la recherche : La recherche sera menée durant l'année universitaire 2024–2025 auprès des futurs enseignants issus de milieux multiculturels dans des universités en Turquie et en France. Les données seront recueillies à l'aide d'entretiens individuels semi-directifs d'environ 45 minutes.

Participation volontaire : La participation à cette recherche repose entièrement sur le volontariat. Les participants peuvent se retirer de l'étude à tout moment sans avoir à fournir de justification. Le retrait ou la non-participation n'entraînera aucune conséquence négative.

Confidentialité des données : Toutes les informations recueillies au cours des entretiens seront traitées de manière confidentielle. L'identité des participants ne sera divulguée à aucune tierce personne et des pseudonymes seront utilisés pour les citations directes. Les enregistrements audio seront utilisés uniquement à des fins de recherche et seront détruits de manière sécurisée à la fin de l'étude.

Risques et bénéfices potentiels : La participation à cette recherche ne présente aucun risque physique, psychologique ou social. Cette étude pourrait contribuer à renforcer la sensibilisation des futurs enseignants à l'éducation interculturelle et à améliorer les processus de formation des enseignants.

2. Informations sur la chercheuse

Chercheuse : Hanife TOMBULOĞLU
Université d'Anadolu, Institut des Études Supérieures, Département des Sciences de l'Éducation, Programme de Curriculum et d'Enseignement

Courriel :

Directeur de recherche : Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Approbation éthique : Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique des sciences sociales et humains de l'Université d'Anadolu.

3. Consentement du participant

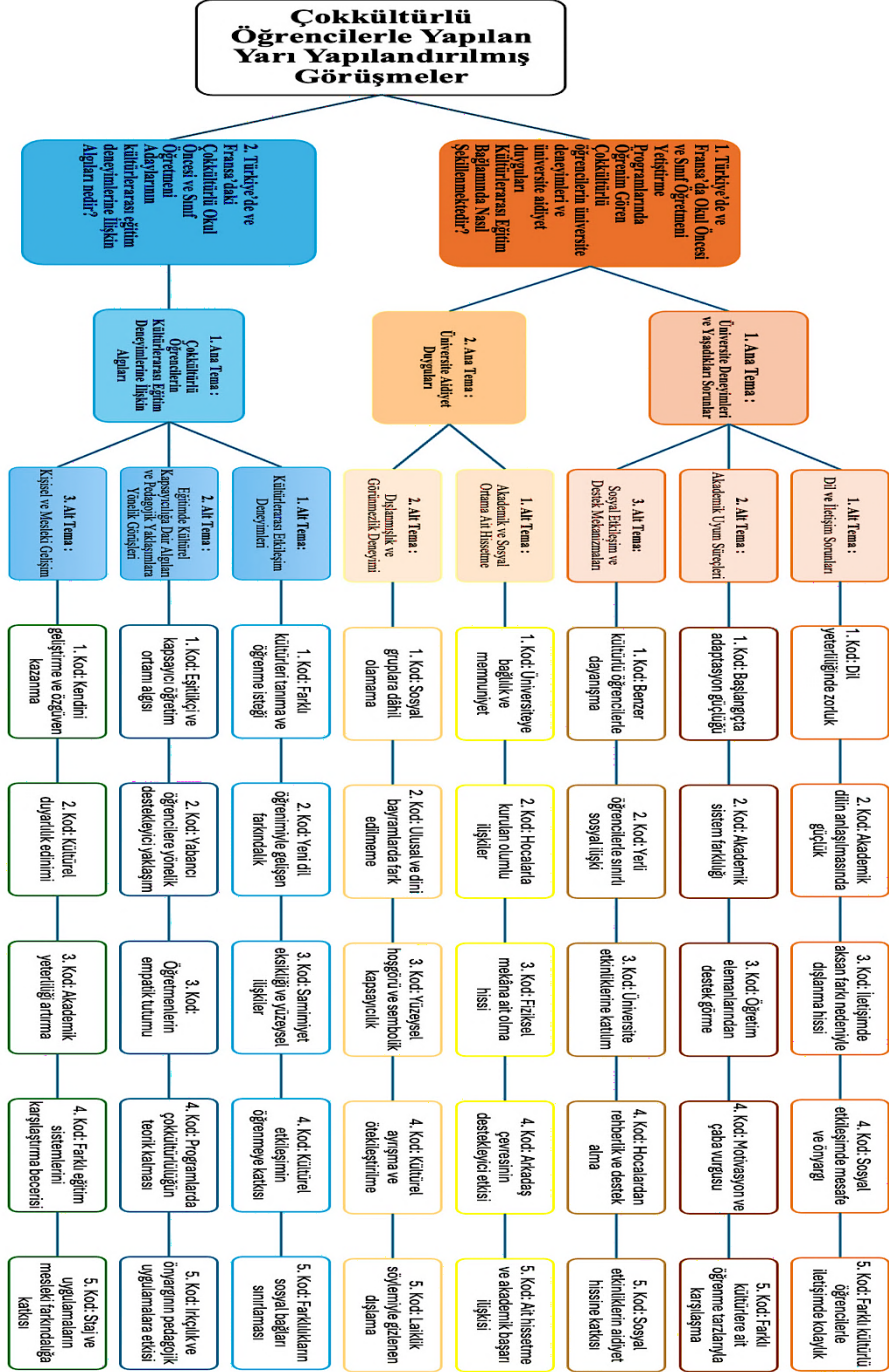
J'ai lu attentivement les informations ci-dessus et j'ai été informé(e) de l'objectif, du déroulement et des conditions de participation à cette recherche.

Nom et prénom du participant :

Signature :

Date : / / 2025

EK-7 Tematik Analiz Örneği



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Hanife TOMBULOĞLU

Yabancı Diller: İngilizce, Fransızca

Eğitim Geçmişi:

- 2023-Güz, Université de Reims Champagne-Ardenne, L'Inspé, Master MEEF 1. Derece Programı
- 2022-Halen, Anadolu Üniversitesi, Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı
- 2021, Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
- 2016, Fethiye Fatih Anadolu Lisesi

Mesleki Deneyim:

- 2024-2025, İngilizce/Fransızca Öğretmeni, Orange Kids School of Languages, Eskişehir
- 2024-2025, İngilizce Öğretmeni, Valide Malhatun Anaokulu, Eskişehir
- 2024, İngilizce Öğretmeni, Test İngilizce Dil Kursu, Eskişehir
- 2023, İngilizce Öğretmeni, English Time, Muğla
- 2022, İngilizce Öğretmeni, English Time, Muğla
- 2023-2024, Stajyer Fransızca Öğretmeni, Défi-Delf Derneği, Troyes, Fransa
- 2023, Erasmus+ Öğrenim Hareketliliği Programı (Hibeli) Yüksek Lisans, Troyes/Fransa
- 2021-2022, Stajyer İngilizce Öğretmeni, Sasu Rotel, Drancy, Fransa
- 2021-2022, İngilizce Öğretmeni, Espace Universel, Paris, Fransa
- 2021, Kocatepe Staj Konsorsiyumu (Hibeli), İngilizce Öğretmenliği Stajı, Paris/Fransa
- 2019-2020, Gönüllü İngilizce Öğretmeni, Emek Eğitim Merkezi / Eskişehir