

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

TEZ KONUSU

**TÜRKİYE’DEKİ DEVLET OKULLARI İLE ULUSLARARASI ÖZEL
OKULLARIN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLKELERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Uyanık

Antalya

Temmuz, 2014

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

TEZ KONUSU

**TÜRKİYE’DEKİ DEVLET OKULLARI İLE ULUSLARARASI ÖZEL
OKULLARIN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLKELERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Uyanık

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Demet SEBAN

Antalya

Temmuz, 2014

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans / Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

21 / 07 / 2014

HATICE UYANIK



Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hatice Uyanık'ın bu çalışması, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT
Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Demet SEBAN
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR

Tez Konusu: Türkiye'deki Devlet Okulları İle Uluslararası Özel Okulların
Çokkültürlü Eğitim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi

Onay: Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi : 14 / 07 / 2014

Mezuniyet Tarihi :/...../.....

.../.../.....

Doç. Dr. Selçuk Uygun

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
ÖNSÖZ.....	xii
BİLDİRİM.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Problemi.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6 Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN

2.1. Modernizmden Postmodernizme Geçiş Sürecinde Kültür.....	8
2.2. Çokkültürlü Eğitim.....	9
2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	10
2.2.2. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri ve Boyutları.....	12
2.2.3. Çokkültürlü Eğitim Programları.....	15
2.2.4. Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Çalışmalar.....	21
2.2.5. Çokkültürlü Eğitim Üzerine Eleştiriler.....	26

2.2.6.Çokkültürlü Eğitimin Türkiye’den Görünümü.....	29
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	36
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama	39
3.3.1.İncelenen İlköğretim Programları.....	39
3.3.1.1. Devlet Okulunda Kullanılan Resmi İlköğretim Okulları Ders Programları.....	39
3.3.1.2. Uluslararası Okullar ve Özel Uluslararası Okulu İlköğretim Programı.....	41
3.3.2. Görüşme.....	42
3.3.3. Gözlem.....	46
3.3.4. Doküman.....	47
3.4. Verilerin Analizi.....	47
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Asimilasyon İçin Eğitim.....	52
4.1.1. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri.....	52
4.1.2. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri	55
4.2. Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim	55
4.2.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim.....	55

4.2.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim	56
4.2.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri	57
4.2.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri	59
4.3. Çoğulculuk İçin Eğitim.....	60
4.3.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Çoğulculuk İçin Eğitim.....	61
4.3.2. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri	63
4.3.3. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri	65
4.4. Kültürel Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim	67
4.4.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Kültürel Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim.....	68
4.4.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Kültürel Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim	69
4.4.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri	70
4.4.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri	72
4.5. Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim	74
4.5.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim.....	74
4.5.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim	76
4.5.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri	76
4.5.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri	78
4.6. Sosyal Eylem İçin Eğitim	80
4.6.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Sosyal Eylem İçin Eğitim.....	80
4.6.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Sosyal Eylem İçin Eğitim	81

4.6.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri	81
4.6.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri	82

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	83
5.1.1. Devlet İlköğretim Programları.....	83
5.1.2. Özel Uluslararası Okul Programı.....	85
5.1.3. Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri.....	85
5.1.4. Özel Uluslararası Okulda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri.....	86
5.1.5. Gözlem ve Doküman Analiz Sonuçları.....	87
5.2. Tartışma.....	88
5.2.1. Asimilasyon İçin Eğitim.....	88
5.2.2. Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim.....	88
5.2.3. Çoğulculuk İçin Eğitim.....	90
5.2.4. Kültürlerarası Yeterlilik İçin Eğitim.....	92
5.2.5. Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim.....	93
5.2.6. Sosyal Eylem İçin Eğitim.....	94
5.3. Öneriler.....	95
 KAYNAKÇA.....	 97
EKLER.....	105
EK 1: Devlet İlköğretim Okulu Görüşme Soruları.....	106
EK 2: Özel Uluslararası Okulu Görüşme Soruları.....	110
EK 3: Gözlem Formu.....	115

Ek 4: İzin Yazısı.....	117
ÖZGEÇMİŞ.....	118

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri (Aritmetik Ortalama ve Yüzde Olarak).....	38
Tablo 3.2 Hazırlanması Sürecinde Banks'in Yaklaşımına Göre Görüşme Sorularının Dağılımları.....	43
Tablo 3.3 Banks ve Castagno'nun Yaklaşımları.....	48
Tablo 4.1 Asimilasyon İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	53
Tablo 4.2 Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	57
Tablo 4.3 Birleşme/Kaynaşma için Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	59
Tablo 4.4 Çoğulculuk İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	63
Tablo 4.5 Çoğulculuk İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	65
Tablo 4.6 Kültürlerarası Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	70
Tablo 4.7 Kültürlerarası Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	73
Tablo 4.8 Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	76
Tablo 4.9 Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri.....	78
Tablo 4.10 Sosyal Eylem İçin Eğitim Kategorisi Devlet Okulunda Çalışan Öğretmen Görüşleri.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Çokkültürlü Eğitim'in Boyutları, (Banks ve Banks, 2005, s. 23).....	14
Şekil 2.2 Çokkültürlü İçeriği Birleştirmenin Dört Basamağı, (Banks ve Banks, 2005, s. 246).....	19
Şekil 2.3 Bir Okul Amacı Olarak Kültürel Etkileşim (Banks, 2009, s. 28).....	20
Şekil 3.1 Devlet Okulundaki Yabancı Öğrencilerin Ükelere Göre Dağılım Grafiğı.....	37

ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ DEVLET OKULLARI İLE ULUSLARARASI ÖZEL OKULLARIN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Uyanık, Hatice

Yüksek Lisans, İlköğretim Bölümü

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Demet SEBAN

Mayıs 2014, 135 sayfa

Bu çalışmanın amacı Türkiye’deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesidir. Çalışma temel nitel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Araştırma problemine yanıt aramak için nitel araştırma türü olan vaka (durum) çalışması kullanılmıştır. Bu çalışma için iki vaka seçilmiştir. 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde alınan verilere göre öğrencilerin yaklaşık % 25’inin yabancı uyruklu olduğu bir devlet okulu ile bir özel uluslararası okul seçilmiştir. Çalışmada analiz birimleri olarak ilkokul programlarında çok kültürlülük ile ilişkili kazanımlar ve bu kazanımların uygulayıcıları olarak öğretmenler seçilmiştir.

Bu çalışmada farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Devlet ve Uluslararası Okul’un program kazanımları incelenmiş ve vaka olarak seçilen okullarda çalışan toplam 9 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacıya bulguları destekleyecek kanıtlar sunması için her sınıfta kısa süreli gözlem yapılmış ve ilgili görülen dokümanlar incelenmiştir. Toplanan veriler Castagno’nun (2009) çokkültürlü eğitimle ilgili önerdiği 6 boyutlu kuramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildikleri kategoriler içerisinde yeniden betimsel analiz yapılarak açıklanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre her iki okulun programları da asimilasyon ve sosyal eylem için eğitim yaklaşımlarına uygun herhangi bir kazanım içermezken, genel olarak birleşme/kaynaşma, çoğulculuk, kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik ve eleştirel farkındalık

için eğitim yaklaşımlarına cevap verecek nitelikte olduğu görülmüştür. Her iki okulun kazanımları genel değerlendirildiğinde programların temelinde çokkültürlü eğitim ilkelerinin olmadığı bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme verilerine göre ğretmen görüşlerinin asimile edici düşüncelerden eleştirel farkındalığa kadar geniş bir yelpazede yer aldığı görülmüştür. Sosyal eylem konusunda ise bir öğretmenin görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ilkeleri konusundaki düşüncelerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte devlet okulunda çalışan sınıf ğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim hakkında kavram karmaşası veya yanılgısına düştükleri, yabancı uyruklu öğrencilere nasıl davranacakları konusunda çokkültürlü eğitim ilkeleri dikkate alındığında bilgi düzeylerinin ya da yeterliliklerinin az olduğu görülmüştür. Uluslar arası okuldaki öğretmenlerin kültürel farkların yüceltilmesi ve gerçek zamanlı etkinlikler ile uluslararası olan ğrencilerin Türk kültürü ve diğer kültür ile olan etkileşimini arttırmayı amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma, okulun fiziksel şartlarının (zel okul olmak, vatandaşı olunmayana bir ülkede eğitim-ğretim hizmetini sürdürmek, vb.) ve farklı bir ülkede ve kültürde eğitim-ğretim sunuyor olmasının etkisi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Kültürel Farklılıklar, İlkğretim Programları, Yabancı Kökenli ğrenciler

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF TURKISH PUBLIC SCHOOLS AND PRIVATE INTERNATIONAL SCHOOLS WITH REGARDS TO MULTICULTURAL EDUCATION PRINCIPALS

Uyanık, Hatice

Master of Arts, Department of Elementary Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Demet SEBAN

May 2014, 135 pages

Aim of this study is to evaluate public schools and private international schools in Turkey with regards to multicultural education principals. Comparative case study will be used as method in this study under the guidelines of the qualitative research methods. Two cases had been chosen for this study according to data collected in the fall semester in 2010-2011. One case is a public school in which 25% of student population is foreign (international) students who have international roots, and other case is a private international school in which all students are international students. Objectives related with multicultural education in primary school curriculas and teachers as the operator of these curriculas have been chosen as unit of analysis of this study.

Diverse data collection methods are used in this study. Objectives in public school's and private international school's programs were examined thoroughly and semi-structured interviews were conducted with total of 9 teachers who work in these two schools. Additionally, every teacher's class was observed shortly and some aim-related documents were examined in order to support the data conducted from interviews and programs. These collected data were analyzed with the usage of Castagno's (2009) 6-approached framework for multicultural education. A secondary descriptive analysis has been done between the categories while evaluating the interview data.

According to data of this study, there are no any objectives related with education for assimilation and education for social action approaches neither in public school's curriculum, nor in private international school's. It has been found that generally these

programs answer education for amalgamation, pluralism, cross-cultural competence, and critical awareness approaches. When these programs analyzed, it has been found out that both schools have no roots of multicultural education in their curriculas' basis.

According to semi-structured interview data analyses, teacher thoughts and opinions vary on the spectrum from education for assimilation to critical awareness approach. There is one teacher who shared her thoughts about education for social action approach. It is resulted that teachers' thoughts tend to be positive about multicultural education of teachers. Besides, it has been seen in the results that elementary classroom teachers in public school have incomprehensibility or misconception about multicultural education. Also, it can be seen in the results that when multicultural education principals are considered about their actions and attitudes towards international students, they have a lower knowledge level or competence about it. It has been seen in the results that teachers who work in private international school aimed to increase the interaction of between Turkish and other cultures and international students using real experiences and celebrating cultural differences. This situation has been related with psychical conditions of school (being entitled as "private", continuing to education in a non-domestic country, etc.) and giving educational services in another country and culture.

Keywords: Multicultural Education, Cultural Differences, Elementary Curricula, International Students

ÖNSÖZ

Hayatımın gerek akademik hayata ilk adımında, gerekse kişisel ve profesyonel anlamda birçok alanında şimdiden olumlu açıdan geliştirme göstermemi sağlayan ve gelecekte de bu getirilerini hissedeceğime inandığım bu çalışmamda, yıllar boyunca benden gerek profesyonel anlamda gerekse kişisel anlamda hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, özellikle kibar ve yapıcı yönleri başta olmak üzere kişiliğini her zaman örnek alacağım danışmanım Sayın Demet SEBAN’a samimi teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bugüne kadar birçok konuda benden yardımlarını esirgemeyen bölümdeki tüm hocalarıma ve Sayın jüri üyelerim Gülfem Çakır, Ayşenur Kutluca Canbulat ve Evren Cappellaro’ya derin şükranlarımı sunarım.

Ayrıca görüşmelerimi yürüttüğüm özel uluslararası okulu ve devlet ilköğretim okulu yönetimlerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Her karşılaştığım zorlukta bana doğruyu bulmam için hep yardımcı olan ve bu konudaki seçimlerime hep güvenen sevgili geniş aileme, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim arkadaşlarım Tuna Gençosman ve Seda Eskidemir Meral’e müteşekkirdiğimi altını çizerek belirtmek isterim.

Son olarak, daha umut dolu ve aydınlık yarınlara ulaşmak için çabalarımızın artarak devam etmesi temennimizi hatırlatması için, bu çalışmanın tamamının 13 Mayıs 2014 tarihinde Soma’da kömür ocağı patlamasında yaşamını kaybeden tüm madencilere adandığını ve onları her zaman saygıyla hatırlayacağımızı belirtirim.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

X Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



[Öğrencinin Adı Soyadı]

Hatice Uyanık

21 / 07 / 2014

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

“Kendine münhasır olmaya teşebbüs eden bir kültür yaşayamaz.”

Mahatma Gandhi

İnsanlar tarih boyunca birbirleriyle ilişkilerini hiç yitirmemişlerdir. Bundan dolayı farklı topluluklardan herhangi bir açıdan farklı olan bireyler birbirlerini etkilemişlerdir. Yıllar geçtikçe bilim ve teknolojinin ilerlemesi, modernizmin yerini yavaş yavaş postmodern düşünceye bırakması sayesinde ülkeler arası ilişkiler artmış ve farklı toplumlara mensup insanlar aynı topluluğa dâhil olmuşlardır. İnsanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar kültür kavramı çok değişik kapsamlarda ele alınmıştır. Araştırmacıların kültürün değişik yönlerine ek olarak farklı tanımlamalar yapmaları nedeniyle kültürün kapsamı çok genişlemiştir. Kültürün ne olduğunu inceledikçe ortaya çıkan olgu, kültürün insanın hem kendisiyle hem de yaşadığı toplum ve dünyasıyla ilgili olduğudur (Çüçen, 2005). Kültürü yalnızca bir toplumun ortak değerleri olarak gören görüşler zamanla değişmiştir. Ülkelerin farklı bireyleri ortak bir çatı altında birleştirme ve bu bireylerin bireysel farklılıkları ile oluşturdukları toplulukların arasındaki farklılıkları zenginlik olarak algılama süreci başlamıştır. Yani küreselleşen ve küçülen dünyada eskiye göre “farklı”laşan ilişkiler kurulmaya başlanmıştır. İşte bu ilişkiler günümüzde (yirminci yüzyılın ikinci yarısında, 1960’larda) “Çokkültürlülük” adını almış ve sanat, felsefe, politika, sosyoloji gibi bilim alanlarından sonra eğitim alanına da girmiştir.

Postmodern düşünce geri kalmış veya üçüncü dünya ülkelerinde etnik olarak dağılma süreci olarak algılanırken; ileri ya da sanayileşmiş ülkelerin ise birleşmeye doğru gittikleri gözlenmektedir (Yıldız, 2005). Bu hareket de yıllarca farklılıklar nedeniyle savaştırmış insanların farklı bir yol deneyerek farklılıklarını kabullenme ve yüceltme duygusundan yola çıkmayı düşünmeleri açısından dünyadaki çokkültürlü hareketlerin temeli olarak görülebilir.

Yeşil'e (2009) göre, bireyler arasındaki kültürel farklılıklar, bireylerin düşünce, fikir, davranış ve tutumlarına yansımaktadır. Dolayısıyla kültürel farklılıklardan kaynaklanan düşünce, fikir, davranış ve tutumların çeşitliliği bireyler arasında çatışma ve iletişim sorunları doğurabileceği gibi yaratıcılık ve yenilikçiliği teşvik edebilir. Kültürel farklılıkları zenginlik olarak görebilecek anlayışı geliştirmiş bireyler yetiştirebilmek için programlı ve sistematik çalışmalar gereklidir. İnsanı ve yaşamını bir sistemler bütünü olarak ele alırsak, sistemin en başına eğitim konulabilir. Kostova (2009), çokkültürlü eğitimin ana amacını "bireyi, 'farklı' olarak görülen kişiyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışları bir bütün olarak özünde barındıran hoşgörü sahibi yapma" şeklinde özetlemiştir. Buna göre ailede başlayan eğitimin örgün şekilde programlı ve amaçlı bir şekilde bireyi duygusal, psikolojik, bedensel ve bilişsel açıdan yeni-dünya düzenine uyum sağlayabilecek, eleştirel ve empatik düşünce yapısına sahip olacak şekilde yetiştirmesi için eğitim sürecine çokkültürlü eğitim politikalarının eklenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, kişinin bireysel farkındalık ve diğerlerinin farkına varma, hoşgörü ve saygı geliştirmesi için bu politikalara göre eğitim sürecinin yeniden düzenlenmesi gerektiği eklenebilir.

Küreselleşen dünyada artık bireysel farklılıkların öne çıktığı ve her yeni gün biraz daha gelişen teknoloji ile yüz yüze dahi gelmeden birbirlerinin kültürlerinden etkilenebilen bireylerin olduğu gerçeğini ortaya koyarsak, insanların yozlaşma tehlikesine düşmemesi için içinde bulundukları topluluğun kültürleri ile kendi kültürleri arasında ortak noktaları belirleyebilmeleri gerekir. Buna bağlı olarak da kişilerin, farklılıklara saygı ile bakarak kişilere hoşgörü gösterebilmeleri için erken çocukluktan itibaren bu konuda hazırlanmış öğretim programları ile sistematik bir şekilde eğitilmeleri gerekliliği ortaya çıkar. Çünkü bireyin farklı birden fazla kültürel ortamlarda yaşaması onun hoşgörü ve saygı geliştirmesi için gerekli ancak yeterli değildir. Kostova'nın (2009) aktardığına göre, bilimsel verilere göre çocuklar daha 2,5-5 yaşlarındayken bile insanlar arasındaki etnik farklılıkları kavrayabilecek ve sosyal yönde gelişim gösterebilecek yetiye sahiptirler ve bu becerilerini oynadıkları oyunlarla göstermektedirler.

Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association) çokkültürlülük olgusuna şöyle açıklık kazandırmıştır:

‘çokkültürlülük’ ve ‘çeşitlilik’ terimleri; cinsel yönelim, engellilik, sosyoekonomik durum, yaş ya da cinsiyetten kaynaklanan kimlik yönleri kapsayacak şekilde, birbirlerinin yerine alternatif olarak kullanılabilir. Çokkültürlülük mutlak anlamda, ırk, etnisite [etnik yapı], dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf durumu, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamını mutlak anlamda tanımlar [farkına varır] (APA, 2002).

Bu tanıma dayanarak çokkültürlü eğitimin farklı ırk, etnik yapı, sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve tüm okul ortamını değiştirme, yeniden yapılandırma gibi gerekli tüm değişiklikleri yapmaya uğraşan bir fikir, eğitim reformu ve bir süreç olduğu söylenebilir (Banks, v.d. 2001, akt. Cırık, 2008).

Ülkemizin asırlardır medeniyetlerin beşiği olarak tanımlanmasına dayanarak etnik çeşitliliğin çok olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocuklarımızın ailelerinden sonra tanıştıkları ilk çevre olarak sınıf arkadaşları ve öğretmenleri gelmektedir. Bu ortamı olabildiğince kültürel açıdan zengin ve farklılıkların farkında bireyler için hazırlamak da öğretmenlere düşmektedir. Bu konuda en büyük yardımı ise rehberlerinden yani eğitim programlarından alacaklardır. Çocukların yakın çevresinde oluşan çokkültürlü yapıyı olabildiğince anlamaları ve buna saygı ve hoşgörü gösterme yetisini geliştirebilmeleri için eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ilkelerinin yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Günümüzde büyük tartışmalara yol açan çokkültürlülük konusunun eğitim kurumlarına yansımalarının ana nedenlerinden biri ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın bireysel farklılıklara önem vermesinden kaynaklanmaktadır (Toprak, 2008).

Okul programları başta toplum ihtiyaçları olmak üzere bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenmiştir. Türkiye’de ilköğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca belirlediği genel ve özel amaçlar doğrultusunda hazırlanmış olup, gelişen teknoloji ve dünya şartları da takip edilerek güncellenmektedir.

Programlar konusunda ilk olarak George Beauchamp 1968’de eğitim programları teorisini geliştirmiştir. Belirlediği önemli ilkeler aynı zamanda çokkültürlü eğitim için de geçerli olan ilkelerdir (Gay, 1995). Teknolojinin ilerlemesi sayesinde dünyanın küçülmesi, ‘küresel’ bir köy haline gelmesi sonucu farklı kültürleri bünyesinde barındırmaları nedeniyle başta A.B.D. olmak üzere birçok ülkede çokkültürlü eğitim çalışmaları sürdürülmekte ve bu konuyla ilgili programlar hazırlanmaktadır. Ülkemizde henüz bu konuda bakanlık tarafından belli bir karar verilmemiş olmakla beraber, programlarda kültürlerin eğitimdeki önemi ve farklı kültürlerin zenginliği konusuna değinildiğine dair bilgiler vardır. Özellikle birinci kademenin ilk üç sınıfındaki Hayat Bilgisi ve devamı olarak verilen Sosyal Bilgiler dersi, Türkçe gibi sözel derslerde kültür kavramının daha rahat işlenebildiği görülmektedir. Ancak birçok kültürü ve bu kültürlerle mensup anadili farklı ve/veya yabancı uyruklu bireylerin ortak bir yaşam sürdürdüğü ülkemizde bu durumun yeterli olmadığı, okul ortamında yeteri kadar uygulanmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın konusu, Türk devlet ilköğretim programları ve özel uluslar arası okul programlarında yer alan kazanımlar ile bu okullardaki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenip, çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Araştırmanın amacı; Türkiye’deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Türkiye’deki devlet ve özel uluslar arası okulların program kazanımları ile bu okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin alınarak çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesidir. Dolayısıyla bu çalışmanın odak problemi, devlet ve özel uluslararası okul ilköğretim programları kazanımlarından yola çıkarak, programlarda çokkültürlü eğitim ilkelerinin varlığının değerlendirilmesi ve ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin bu konudaki düşüncelerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan ayrıntılı literatür taramasında Türkiye’de bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle çokkültürlü eğitimin ilköğretim programlarındaki yeri ile öğretmenlerin görüşlerini birleştiren, böylece eğitim-öğretimdeki en temel öğelerden ikisini yanyana getirmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ilköğretim programı kazanımlarının çağın gereklerine uygun olarak yenilenmesi ve güncellenmesi konusunda daha açık ve anlaşılır bir araştırmayı alana kazandırması açısından çalışmanın alanyazında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının ve önerilerinin, gerek Milli Eğitim Talim Terbiye Kurulu’nun ilköğretim ders programları geliştirme çalışmalarında katkı sağlaması, gerekse gelecek araştırmacıların çalışmalarına yeni fikirler vermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Kültürel artalanı farklı öğrenciler için fırsat eşitliğini amaçlayan çokkültürlü eğitimin Türkiye’de uygun bir şekilde varolması için öncelikle mevcut durumun belirlenmesi gerekmektedir. Bu eksikliği gidermek, ileride aynı konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yardımcı olmak ve ilköğretim programlarındaki eksikliklerin belirlenerek düzeltilip, değişen dünyaya uygun nitelikte bireyler yetiştirmeye daha elverişli programlar hazırlanmasına katkıda bulunmak için araştırmacı tarafından bu çalışmanın ulusal açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Kullanılan programlar ne kadar önemli olsa da programın kullanıcıları olan öğretmenler uygulamada değişiklik yaratmaları bakımından önemli bir değişkendir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili ne bildikleri, iyi bir çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili ne düşündükleri çokkültürlü eğitim için çok önemlidir. Bu çalışma öğretmen görüşlerini de içermesi bakımından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler esnasında, öğretmenlerin kendi düşüncelerini rahatça aktardıkları ve herhangi bir baskı altında kalmadan çokkültürlü eğitim ilkelerine olan tepki ve yatkınlıklarını dile getirdikleri varsayıldığından, her türlü veri dikkate alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma vaka yöntemi kullanılarak yapıldığı için, genelleme açısından kendini sınırlamaktadır. Kullanılan veriler, güncel durumu belirlemek amacıyla Antalya ili örnek alınarak yapılmış olup, ulusal alanda genellenemez.

Çokkültürlü eğitimin tanımı içinde yer alan tüm risk grupları (azınlık gruplar, engellilik durumu vs.) yerine bu çalışma yabancı uyruklu en az bir ebeveyne sahip ilköğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Buna göre bu çalışmadaki hedef grup Türkiye'deki devlet ilköğretim ve uluslararası özel okullarında okuyan yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma için değerlendirilen uluslararası okulun programları Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı müfredat programı kazanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Kültür konusunda en geniş tanım, Taylor (1871) tarafından “insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, adetle ve diğer yetenekler ile alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütün” olarak yapılmıştır (Akt. Bozkurt, 2006).

Çokkültürlülük: Bireylerin sahip oldukları kişisel özellikler ile bağlı oldukları topluluğun kültürünün ve etkileşimde oldukları diğer bireylerin kültürlerinin farkında olmaları ve karşılıklı saygı ve hoşgörüyü geliştirebilmelerini amaç edinen felsefi akım olarak tanımlanabilir.

Çokkültürlü eğitim: Çokkültürlü eğitim en az üç şeydir: bir fikir ya da anlayış, eğitim reformu hareketi ve bir süreç. Çokkültürlü eğitim; öğrencilerin cinsiyetine, mensup olduğu sosyal sınıfa ve onların etnik, ırksal ya da kültürel özelliklerine/karakteristiklerine önem vermeden bütün öğrencilerin okullarda öğrenebilmesi için eşit fırsata sahip olmasını öngören bir fikirdir. Çokkültürlü eğitimde başka önemli bir nokta ise, özelliklerinden dolayı bazı öğrencilerin, şundaki

yapılanmada, farklı kültürel özelliklere sahip ya da diğer gruplara ait olan öğrencilere göre okullarda öğrenme konusunda daha iyi şanslarının olmasıdır.

Çokkültürlü eğitim programları: Bireylerin bireysel ve bir topluluğun parçası olarak önem arz ettikleri düşüncesini ve bunun için gereken farklılıklara saygı, hoşgörü gibi erdemleri, eğitim programlarına sistematik bir şekilde yerleştirerek erken yaşlardan itibaren öğrencilerde geliştirmeyi hedefleyen sistemli ve amaçlı hazırlanmış programlardır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN

Bu bölümde, öncelikle kültür, postmodernizm, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitimin tanımı, tarihsel gelişimi, ilkeleri ve boyutları, çokkültürlü eğitim programları, bu programlar ile ilgili yapılmış karşılaştırmalı ve uygulamalı araştırmalar, çokkültürlü eğitim hakkındaki eleştiriler, çokkültürlü eğitimin Türkiye’den görünümü olarak belirlenen çokkültürlü eğitim ile ilgili kavramlar ve bu kavramların birbirleriyle ilişkileri yapılan literatür taraması ışığında açıklanacaktır.

2.1. Modernizmden Postmodernizme Geçiş Sürecinde Kültür Ve Çokkültürlülük

Nguyen’in (2010) aktarımına göre; Cahoon, açıkça post-yapılanma olarak adlandırılan postmodernizmi 1960’larda Fransa’da ortaya çıkan bir fikir hareketi ve gerçek bir fenomen ve felsefî bir terim olarak tanımlamıştır. Nguyen ise postmodernizmi, aydınlanma hareketinin teknolojik başarılarıyla öne çıkan modern çağ ile bir ara olarak yorumlamaktadır. Ayrıca Avrupa kökenli metafizik, sıkıyönetim ve hâkimiyet mirasından kaçışı ima ettiğini eklemektedir. Dolayısıyla postmodernizmin henüz tam yorumlanıp devrini tamamlamamış, halen belirsizliğe sahip bir felsefî düşünce şekli olduğunu söyleyebiliriz.

Burada, postmodernizm ile kültürün etkileşimine de değinmek gerekir. Kültür, bu konuda araştırma yapan farklı araştırmacılar tarafından araştırılan konunun niteliğine ve kültüre bakış açısına göre farklı yorumlanabilen karmaşık bir olgudur. Yakışır’ın (2009) da değindiği gibi, kültürün karmaşık ve kompleks bir yapısı olduğundan, incelenmek istenen konu ile kültürün ilişkisi üzerinden kültürü incelemek daha açık olacaktır. Buna göre, eğitim açısından kültür kavramına bakıldığında en genel açıklamalardan birini yapan Erickson ile karşılaşılır. Erickson (2005) bir anlamda, eğitim ile ilgili her şeyin kazanılması ve aktarılmasının kültür ile bağlantılı olduğunu söyler. Ona göre kültür, içimize çektiğimiz hava gibi bizlerin içinde ve çevremizde olmakla beraber; etki alanı,

tanzimi ve yayılması kişisel, ailevi, ortak, kurumsal, toplumsal ve küreseldir (Erickson, 2005). Bu açıdan düşünüldüğünde kültür, “davranışla ifade edilen bir takım inançlar” olarak da düşünülebilir (McElroy, 1999, p; 3).

Teknolojinin hızla gelişmesi ile dünyanın küresel bir köy halini alması sayesinde veya zorunluluk halinde ya da insanların artık rahat bir şekilde istedikleri yerlere yerleşmesi ile değişik kültürlerin bir arada bulunmasını ve içinde bulundukları postmodern dünyada bu kültürlerin kendi özünü koruyarak makro kültürü oluşturmaları ile ortaya bambaşka bir akım çıkmaya başlamıştır: Çokkültürlülük. Batı kökenli ve nispeten tarihi diğer ülkelere göre yeni olan ülkeler tarafından ortaya çıkartılmış bir akım olarak düşünülebilir. Sayın’a (2004) göre çokkültürlülük, ulus-devlet sahnesinde vücut bulan çok sayıdaki kültürel kimliklerin birleşimidir. Eğitim çerçevesinden bakıldığında çokkültürlülük, kültürel farklılığı yüceltmeyi amaçlayan çağdaş, sosyal, politik ve eğitim düşüncesindeki geniş bir insan hakları akımı olarak yorumlanabilir (Aydın, 2013a; Seltzer, Frazier ve Ricks, 1995; Siegel, 1999). Yeniliklere ayak uydurma konusunda her geçen gün değişmek ve gelişmek gerekliliği duyan bireyler tarafından bu akım da birçok tartışmaya konu olmaktadır. Örneğin Toprak (2008) çalışmasında çokkültürlülüğü resmi olarak kabul etmiş olan ülkelerde (Kanada, Avusturya) bile hala bu konunun tartışıldığını teoride uzlaşma sağlansa da uygulamada birçok problemin çıkacağını söylemiştir.

Bu tanımlar ışığında, sosyal bir canlı yapı olarak düşünebileceğimiz kültürün postmodernizmden etkilenerek değişip çokkültürlü bir anlayışın doğmasında postmodernizm ‘ara’ının etkisinin olduğunu söylenebilir.

2.2. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim; Banks’a (2005a) göre bir eğitim reformu, bir düşünce ve bir süreçtir. Nieto (2009) ise çokkültürlü eğitimi; ırkçılık ve ayırım, okullarda öğrenmeyi sınırlandıran yapısal koşullar, kültürün öğrenme üzerine etkisi ve dil farklılığı olmak üzere dört potansiyel çatışma veya eşitsizlik alanı belirlemesi ile anlayış ve empatiyi amaçlayan geniş bir kavram olarak tanımlamaktadır. Grant ve Millar’a (2005) göre 1980’lerden sonra eğitim, çok etniklilik, kültürlerarası, iki kültürlü, insan ilişkileri gibi

terimler kullanılsa da yaygın olarak bugünlerde ‘çokkültürlü eğitim’ olarak bilinen kural ve uygulamalar okul sistemindeki hemen her konu ile bağlantılı ideoloji ve kavram ile uğraşmıştır. Castles’a (2009) göre ise, farklı formlar almasına rağmen genelde çokkültürlü eğitim, öğrencilere içinde yaşadıkları toplumda gerekli olabilecek kültürel araçları sağlarken, aynı zamanda kültürel ayırteediciliği farketmek anlamına gelmektedir. Tüm bu tanımlar çokkültürlü eğitim alanının ne kadar geniş olduğunu göstermiştir. Yapılabilecek en kapsamlı, sade ve geniş tanımlama ise Gay tarafından yapılmıştır. Gay’e (1995) göre, çokkültürlü eğitim kavramı, demokratik fikirler kapsamında farklı gruplara daha kaliteli eğitim sağlamak için oluşturulan bir alternatif düşünme şeklidir.

Ulusal Çokkültürlü Eğitim Birliği (NAME) 2003 yılında, çokkültürlü eğitimi şöyle tanımlamıştır:

Çokkültürlü eğitim, Amerika Bağımsızlık Bildirgesi, Güney Afrika ve A.B.D. anayasaları ve Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi gibi çeşitli belgelerce tanınmış, özgürlük, adalet, eşitlik, tarafsızlık ve insan onuru (haysiyeti) gayeleri üzerine inşa edilen felsefi bir kavramdır. Bağımsız bir dünyada öğrenciyi sorumlulukları için hazırlama ihtiyacımızı doğrulamaktadır. Demokratik bir toplum için gerekli olan tutum ve değerlerin gelişiminde okulun rolünü kabul etmektedir. Kültürel farklılıklara değer verir ve öğrencilerin, içinde oldukları toplumların ve öğretmenlerin yansıttıkları çoğulculuğu onaylamaktadır. Sosyal adaletin demokratik ilkelerinin teşvikinin aracılığıyla okul ve toplumdaki ayrımcılığın her türüne meydan okumaktadır.

2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

20. yüzyılın en önemli olaylarından biri şüphesiz II. Dünya savaşıdır. Tüm dünyadaki insanların hayatları büyük ölçüde savaştan etkilenmiş ve değişmiştir. Birçok insan ülkelerini bırakıp yer değiştirmek zorunda kalmış, daha iyi yaşam için gittikleri nispeten gelişmiş ülkelerin göçmen nüfusları hızla artmıştır. Sadece yurtdışında yaşayan T.C.

vatandaşı sayısı bugünlerde beş milyon civarındadır (Dışişleri Bakanlığı, 2011). Banks (2005a) Avrupa, Avusturya ve Kanada'daki birçok göçmen ve etnik grubun A.B.D.'de etnik gruplar tarafından deneyimlenmiş problemlerin benzerleriyle yüzleştiklerini söylemektedir. Ayrıca bu kişilerin okullarda başarı problemi yaşadığını ve toplumda ve okulda önyargı ve ayrımcılıkla karşılaştıklarını eklemiştir. Bu ülkeler etnik kökenli ve göçmen öğrencilerin başarısını artırabilmek için çeşitli programlar geliştirmişlerdir.

Çok kültürlü eğitim ilk olarak 1915 yılında Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi literatüründe yer almış, sonrasında ise çeşitli grupların amaç ve değerlerini bilinir kılarak, çok kültürlü eğitim argümanını desteklemek üzere genişletilmiştir (Aydın, 2013a). Çokkültürlü eğitimin 1960'lardaki farklı etnisiteden insanların insan hakları istekleri ve hareketleri ile gerçek anlamda ortaya çıktığını düşünen araştırmacılar vardır (Altaş, 2003; Banks, 2005a). Özellikle bu geniş kavram son otuz yılda çok hızlı bir gelişme göstermiş, dünyanın birçok ülkesinde önce amaç ve ilkeleri araştırılmış, ardından bu ilkelere uygun çeşitli çerçeveler içinde programlar oluşturulmuştur. Özellikle A.B.D. Kanada ve İngiltere gibi çokuluslu devletler başta olmak üzere birçok ülke eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ilkelerine yer vermiştir. Bunun sonucunda da birbirine benzeyen vatandaşlar yetiştirmek yerine farklılıkları dikkate alan eğitim programlarını yürürlüğe sokarak bu farklılıkları eğitim-öğretim açısından olumlu yönde yönetmeye başladıkları söylenebilir.

Jack Forbes'un 'çokkültürlü eğitim' terimini kullanan öncülerden birisi olduğu ve 1969 tarihli yayını olan 'Kültürel açıdan farklılıkların eğitimi: Çokkültürlü bir yaklaşım' ile kavrama ciddi katkısı olduğu söylenilebilir (Akt: Baker, 1979). Genel olarak çokkültürlü bir topluma sahip olan Avrupa'da, 1970'lerde çokkültürlülüğün okullarda oluşan dil sorunlarını çözmek için sunulan uygulamalarla başladığı, gelişerek 1980'lerde çokkültürlülüğün kültürlerarası eğitimin ilkelerine doğru değiştiğinden bahsedilmektedir (Portera, 2008).

Alanda çok etniklilik çalışmalarına yer verilmesinin, çokkültürlü eğitimin ilkelerinin oluşmasına önemli katkısı olmuştur. A.B.D.'deki Afrikalı- Amerikan nüfusun önderliğindeki diğer etnik grupların da ev, iş ve eğitim gibi sivil haklardaki ayrımcılığının giderilmesi gibi büyük bir amacı olan bu hareket sayesinde eğitim

enstitüleri programlarında bu farklı bireylerin de haklarının gözetildiği eğitim reformlarına gitmişlerdir. Bu köklü değişikliği, kadın hakları hareketi ve özel gereksinimli çocuklar için düzenlemeler izlemiştir (Banks, 2005a).

2.2.2. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri ve Boyutları

Çokkültürlü eğitimin boyutlarını açıklamadan bir adım önce dayandığı toplumsal temellerden bahsetmek daha yararlı olacaktır. Banks'in aktardığına göre (2005a), Berger ve Luckman (1967) ve Mannheim (1936) farklı kültürlerde ya da aynı toplumun içindeki mikro kültürlerde değişiklik gösterebilen, toplumun bireyden beklediği davranışları, cinsiyet rolü beklentileri ile açıklayan 'cinsiyet', bununla bağlantılı olan cinsel yönelim, fiziksel özelliklerin kişinin toplumsal, politik, sosyal sınıfını etkileyen karmaşık bir anlatım yolu olan 'ırk' ve bununla bağlantılı olan 'etnik köken' (etnisite), toplumların değişimiyle sürekli değişebilen 'sosyal sınıf' ve engelli veya üstün yetenekli bireylerin yine toplumlar tarafından kategorize edildiği 'enderlik' gibi toplumsal kategoriler belirlemişlerdir. Bunlar genellikle kişinin fiziksel yönleriyle alakalı kategorilerdir. Bu ana kategorilere ek olarak insanların manevi ihtiyaçlarını gidermek için yine insanlar tarafından oluşturulan dini kurumları, sembolleri ve objeleri kapsayan 'dini inanç'ı da sosyal kategoriler arasında sayabiliriz. Bu sosyal kategoriler ve aralarındaki ilişkiler çokkültürlü bir eğitimin bireysel ihtiyaçlara uygun olabileceği kanısını doğurmuştur.

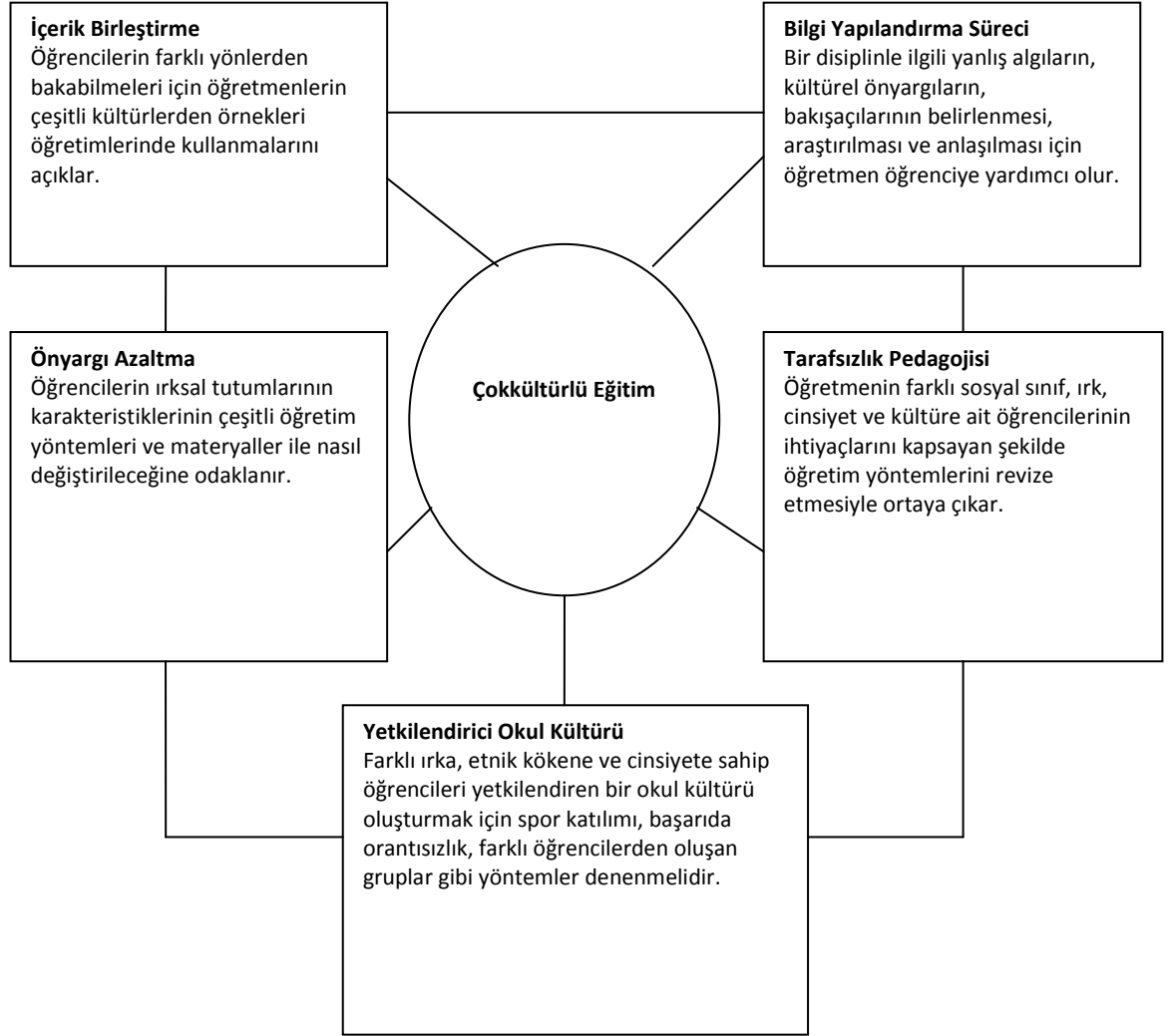
Gorski (2006) çalışmasında; Nieto, Sleeter, Grant ve Banks gibi çokkültürlü eğitimin öncülerinin araştırmalarını incelemiş ve hepsi çalışmalarını farklı biçimlendirmelerine rağmen, çokkültürlü eğitimi tanımlayan beş ortak ilkeye ulaşmıştır. Bunlar: (a) Çokkültürlü eğitim, politik bir hareket olmakla beraber, herhangi bir tarihi veya şimdiki zaman diliminde az hizmet alan öğrenciler için sosyal adaleti sağlama çalışmaları sürecidir; (b) çokkültürlü eğitim, bazı sınıf etkinlikleri çokkültürlü eğitim felsefeleri ile tutarlı olsa da, sosyal adaletin kurumsal bir konu olduğunun ve sadece kapsamlı okul reformu ile mümkün olabileceğinin altını çizer; (c) çokkültürlü eğitim, kapsamlı okul reformunun sadece ayrıcalık ve güç sistemlerinin eleştirel analizi yapılmak suretiyle başarılabileceği konusunda ısrarcıdır; (ç) bu eleştirel analizin amacı ve çokkültürlü

eğitimin altında yatan neden eğitimsel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır ve (d) çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi bir eğitimidir.

Çokkültürlü eğitim programlarının oluşturulmasında ilk yaklaşımlardan birisini sunan Gay'e (1979) göre, çokkültürlü eğitimin faydalarından birisi ilköğretim öğrencilerinde insanlık, insancıl takdir ve hassasiyet duygusunun gelişmesidir. Ayrıca çokkültürlü eğitim; dünya, insanlık, hayat ve tarihin gelişimi sürecindeki etnik farklılıkların varlığı ve etkilerini gerçekçi bir şekilde anlamayı geliştirir. Çocuklar, insan farklılıklarının güzelliğini kutlamayı ve anlamayı gerektiren beceri, tavır ve değerleri geliştirirler. Son olarak çokkültürlü eğitim, ilköğretim öğrencilerinin genel eğitim kalitelerinde artış için kullanılabilecek yapısal bir araç olarak da kullanılabilir. Diğer yandan çokkültürlü eğitim sayesinde öğretmenler, öğrencilerin yaşam biçimleri, değerleri, kültürleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olarak, öğrencilere daha iyi rehber olabilirler. Bütünleyici Çokkültürlü Temel Beceriler (Integrative Multicultural Basic Skills), çokkültürlü eğitim ve öğretilabilir eğitsel beceriler arasında köprü olan kullanışlı bir çerçevedir. Bütünleyici Çokkültürlü Temel Beceriler yaklaşımının altında yatan prensip ise çokkültürlü eğitim ile genel eğitimde temel becerilerin geliştirilmesi arasındaki etkileşimsel öğretici arabirimdir (Interactive instructional interface). Etkileşimsel öğretici arabirim, kısaca kültürel içerik ve temel beceriler arasındaki “evlilik”tir. Bu yaklaşıma şu andaki çokkültürlü eğitim programları ve yaklaşımlarının hemen hepsinde temel içerik olarak rastlanılabilmektedir.

Gay ile temel beceriler ile kültürel içerik arasında bağ kurması ve bunu bilimsel olarak açıklamasına rağmen, birçok birey için “kültürel içerik” kavramının anlamı biraz bulanık kalmıştır. Birçok öğretmen çokkültürlü eğitim içeriğinin sadece ırk, etnik köken ya da kültürel gruplarla alakalı olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncüyü değiştirerek, eğitimcilerin çokkültürlü eğitimi uygulamaya koyarken kılavuz olarak kullanabilecekleri Banks'ın (2005a) belirlediği beş önemli kategori vardır. Bunlar: (1) ana temaları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için çeşitli kültürler ve gruplardan oluşturulan makul örnekler ve içeriklerle desteklenmiş bir anlatım yöntemi olarak ‘içerik birleştirme’; (2) örtülü kültürel varsayımları, referans çerçevelerini, bakış açılarını ve bilginin yapılanma yollarını etkileyen bir disiplinle ilgili yanılgıları öğrencilerin araştırmasına, belirlemesine ve anlamasına yardımcı olan ‘bilgi yapılandırma süreci’; (3)

farklı ırklara, etnik ve kültürel gruplara karşı öğrencilerin olumlu tavırlar kazanmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin uyguladığı aktiviteleri ve dersleri kapsayan ‘önyargı azaltma’; (4) öğretmenlerin öğretim yöntemlerini farklı ırka, kültüre, cinsiyete ve sosyal sınıfa ait öğrencilerinin akademik başarılarını kapsayacak şekilde yenilemelerini kapsayan ‘tarafsız pedagoji’; ve son olarak (5) farklı cinsiyet, ırk, sosyal sınıfa mensup tüm öğrencilerin okul kültürünün ve organizasyonlarının oluşturulmasında yer almasını savunan ‘yetkilendirici okul kültürü’dür (Şekil 2.1.).



Şekil 2.1. Çokkültürlü Eğitim’in Boyutları, (Banks ve Banks, 2005, s. 23).

Kostova (2009) çalışmasında; küreselleşme eğilimindeki dünyanın insanlar arasında oluşturduğu yakın farklılıkların sosyal bir konu olarak eğitime de yansıdığını ifade etmiş ve bu konuya Bulgaristan penceresinden bakarak, önerilen çokkültürlü eğitimi açıklamıştır. Çalışmada; çokkültürlü eğitim sürecinin bireyin bebekliğinden itibaren başladığını ve örgün eğitim içinde ele alınırsa anaokulundan itibaren başlaması gerektiği açıklanmaktadır. İlkokul çağı için ise, sanatın birleştirici gücünü dikkate alan çokkültürlülükle ilgili konuların akılcı yönleriyle birlikte duygusal taraflarını da öne çıkaran bir eğitimin çocuğun bilinç özelliklerine uygun olduğu görüşü desteklenmektedir. Bunu sağlayabilmek için ise, bayramlar, festivaller, etnik grupların özel törenleri, sahne oyunları, konserler, müzik dinletileri, dans, resim ve farklı ulusların mutfaklarının tanıtımı gibi çeşitli etkinliklerden yararlanılabileceği açıklanmıştır. Ayrıca, edebiyatta da farklı halkların masal, şiir, türkü, bilmece, atasözü ve şarkılı oyunlar gibi yapıtları evrensel insan zekâsının ürünleri olarak tanıtılabileceğini ifade etmiştir. Bağımsız ve tarafsız dersler olarak görülen fizik, kimya, biyoloji ve matematikte ise bilim adamlarının etnik kimliklerini, buluşların yapıldığı yerleri, farklı etnik kimliklere sahip olsalar da bilim adamlarının çalışmalarını tüm insanlık için yaptıklarını açıklanarak çokkültürlü eğitime uygun hale getirilebileceğini vurgulamıştır. Sonuç olarak Kostova çalışmasında, çokkültürlü eğitimi hayata geçirmek için derslerde ulusalcılık ve yabancılık arasındaki dengenin iyi kurulması gerekliliğinin altını çizmiş, eğer bu denge bozulursa ortaya çokkültürlü eğitimin ilkelerine uygun düşünce tarzı geliştirmiş hümanist bireyler yerine, farklı olana saygı ve hoşgörü gibi erdemlere sahip olmayan bireyler ortaya çıkacağını belirtmiş ve bundan dolayı öğretmenlere bu konuda büyük sorumluluk yüklemiştir.

2.2.3. Çokkültürlü Eğitim Programları

Çokkültürlü eğitimin geniş bir alana yayılması ve birbiriyle ilişkili birçok değişkenin ele alınış biçiminin farklılaşmasıyla çeşitli program yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Sizemore'a (1979) göre, eğitsel çevrenin toplamı olarak müfredatı/eğitim programını, içerik, metodoloji/yöntem ve uygulama alanlarının toplamı olarak tanımlamak mümkündür. Bu eğitim programlarının gerçekleştirilebilmesi için ise bir programın çok dilli, çokkültürel, çok modelli ve çok boyutlu olması önemlidir. Farklı dillere ve

kültürlere yanıt verebilen, farklı modeller kullanılarak yapılan ve öğrencilerin eşsizlik kavramına yanıt verecek şekilde çok boyutlu öğrenme araç ve gereçlerinin kullanıldığı bir program öğrenme açısından etkili bir programdır. Sizemore (1979), böyle programların kullanılabilmesi için okulların bu konular üzerine yoğunlaşarak öğretmen yetiştirme programlarına bu tür yaklaşımların eklenmesi gerekliliğini savunmaktadır.

Çokkültürlü Eğitim programları incelendiğinde, temel ilkeleri aynı kalmakla beraber özelleştikleri alana göre uygulamaları farklılaşan çokkültürlü eğitim program yaklaşımları görmek mümkündür. Grant ve Sleeter (2005) çokkültürlü eğitim için beş yaklaşım öne sürmüşlerdir:

a) *İstisna ve kültürel açıdan farklı olanı öğretme*: Toplum tarafından gerekli olduğu gelenekselleştirilmiş kavramlar, bilgiler, dil, değer ve bilişsel beceriler ile öğrencileri kuşatmak isteyen öğretmenler bu yaklaşımı, öğrencilerin başarı seviyelerini belirlemede, normal sınıf seviyesiyle onların başarılarını karşılaştırmada ve sınıfı yakalamakta gecikenlere özenle ve sebat ederek yardım etmede etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Bilişsel beceriler ve geleneksel bilimsel bilgi genelde ön plandadır.

b) *İnsan ilişkileri yaklaşımı*: İnsanlar arasında kabul, hoşgörü ve bütünlük algısı geliştirmeyi desteklemektedir. Ayrıca, öğrenciler arasında olumlu algılar oluşturmayı, grup kimliğini korumayı ve basmakalıp düşünceleri düzelterek önyargı ve yanlıgıları azaltmayı hedefler. Genel olarak öğrencilerin kendileri ve birbirlerine karşı olan tutum ve algılarıyla ilgilenir.

c) *Tek grup çalışmaları yaklaşımı*: Bu yaklaşım, belli bir grubun genç insanlarına tarihsel olarak nasıl baskılandıklarını ve başarıları ile sosyal konumlarını tecrübe edinerek yükseltmeyi amaçlar. Tek bir seferde bir gruba yoğunlaşıldığı için, bu grubun başarılı bir şekilde bakış açısı ve dünya görüşü geliştirmesi, bu grubun tarihi ve geçmişte alınan kararları incelenerek sağlanmaya çalışılır.

d) *Çokkültürlü eğitim yaklaşımı*: Önceki üç yaklaşımdaki birçok fikrin sentez edildiği, çoğulculuk için eğitim dendiğinde ilk akla gelen terimlerden olan çokkültürlü eğitim, bütün gruplar için sosyal adalet ve eşit hakları savunurken, baskılanmış gruplara olan ayrımcılık ve önyargıyı azaltmayı hedefler. Ayrıca diğer üç yaklaşımdan farklı olarak çokkültürlü eğitim, bir yandan okulun öğrencilerinin mensup oldukları değişik

gruplara eşit olarak dikkat edilmesi, diğer yandan kültürel çeşitliliği olan bütün bir okul reformunu savunur.

e) *Sosyal yeniden oluşturma ve çokkültürlü eğitim*: Amacı toplumu yeniden oluşturacak gelecek vatandaşlar inşa etmek ve yeni-dünya ekonomisiyle bütünleşik etikleri ve güç ilişkilerini sorgulamaktır. Bu yaklaşımın çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla birçok benzerliği olmasına karşın dört önemli farklılığı vardır. Bunlar; (a) demokrasinin okulda aktif olarak pratik edilmesi, (b) öğrencilerin geleneksel eşitsizliği kendi yaşam koşullarında nasıl analiz edeceklerini öğrenmeleri, diğer bir deyişle toplum için bilinçlenmeleri, (c) öğrencilerin sosyal eylem becerilerini kullanmayı öğrenmeleri ve (d) çeşitli ezilmiş (baskılanmış) gruplar arası köprüler kurularak, ortak ilgilerini geliştirerek bunun için birlikte çalışmayı öğrenmeleridir.

Bu yaklaşıma göre eğitimciler öğrencilerinin profillerini belirleyerek onlar ve okul için hangi yaklaşım uygunsa o yaklaşımı seçerek sınıflarına çokkültürlü eğitimin etkilerini getirebilmelidirler.

Banks'e (2005b) göre, senelerce, ülkeler eğitim programlarını hazırlarken genellikle çoğunluğun ve hakim kültürün ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir tutum sergilemiştir. Günümüzde ise gerek dünyanın teknoloji ile gittikçe küçülmesi, gerek toplumların saf bir ırktan gelmek yerine çokkültürlü olması sebebiyle bu programların toplumun her kesiminin ihtiyaçlarını giderecek şekilde hazırlanması ve revize edilmesi gerekmektedir. Banks (2005b), çokkültürlü veya farklılığa ve çeşitliliğe önem veren toplumların 'çokkültürlü yapı'yla birleştirilerek hazırlanabilecek eğitim programları için izlenebilecek dört basamak ortaya koymuştur (Şekil 2.2.).

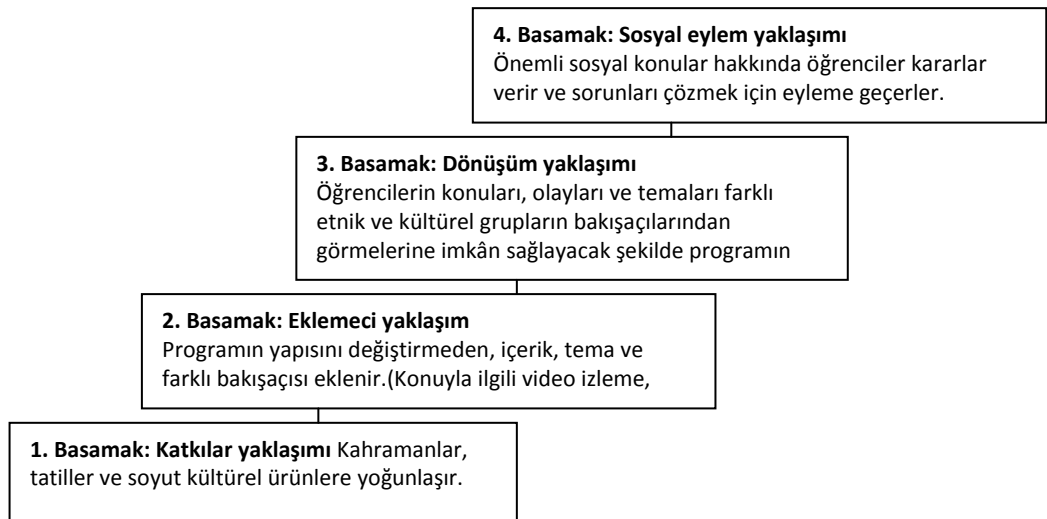
a) *Katkılar yaklaşımı (Contributions Approach)*: En temel özelliklerinden biri temel-merkezi programın amaçlarını, çarpıcı özelliklerini ve temel yapısını değiştirmeden devam ettirmesidir. Bir diğer temel özelliği ise, etnik kahramanları ve soyut kültürel ürünleri programa eklemesidir. Çokkültürlü eğitim yapısının sınıfa getirilmesinin en basit yoludur. Bu yaklaşım öğrencilere hatırlanabilir bir deneyim yaşatır ancak kahramanın ya da olayın genel toplum tarihindeki rolünün veya etkilerinin anlaşılmasına genellikle yardımcı olamamaktadır.

b) *Eklemeçi yaklaşım (Additive Approach)*: Programda değişiklik yapılmadan, bir kitap, ünite veya kurs ile programa kavramlar, temalar ve bakış açıları eklenmesidir. Ancak katkı yaklaşımında olduğu gibi eklemeçi yaklaşımda da konuyu yazarın bakış açısından izlemek ya da okumak gibi sınırlılıklar vardır.

c) *Dönüşüm yaklaşımı (Transformative Approach)* : Bu yaklaşım önceki iki yaklaşımdan farklı olarak programın amaçlarını, temel yapısını ve doğasını değiştirerek, öğrencilerin tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı etnik perspektiften bakabilmelerini, görüşlerini belirleyebilmelerini temel prensip kabul etmektedir. Madalyonun her yüzü tam olarak görülemez de toplumda öne çıkan kültürel, ırksal ve etnik kökenli grupların bakışı, etkilenilen olaylar, konular ve kavramlar çalışılabilir.

ç) *Sosyal eylem yaklaşımı (Social Action Approach)*: Dönüşüm yaklaşımının amaçlarını kabul etmekle birlikte en temel amacı, öğrencilerin çalışılan üniteye konuyla, problemle veya içerikle ilgili karar verme ve eyleme geçmeleri gerektiğini savunmasıdır. Ayrıca, sosyal eleştiri yapmak için öğrencileri eğitmek ve onlara karar verici beceriler öğretmek bu yaklaşımın ana amaçları arasındadır.

Banks (2005b), bu dört yaklaşımın gerektiğinde karıştırılıp harmanlanabileceğini belirtir. Temel-merkezi bir programdan birden çokkültürlü içeriğe sahip bir programa geçmek neredeyse imkânsız olduğundan bunu yavaş ve küçük adımlarla yapmanın daha uygun olduğunu vurgular.



Şekil 2.2. Çokkültürlü İçeriği Birleştirmenin Dört Basamağı, (Banks ve Banks, 2005, s. 246).

Sözü edilen yaklaşımlarda kullanılan temel programların güncellenerek, çokkültürlü eğitimin gerektirdiği bir yapıya dönüştürülebileceği vurgulanmaktadır. Değişimi önceki yüzyıla göre çok daha hızlı olan dünyamızda hiçbir bireyin özellikle bireyin ırkı, cinsiyeti, dini, etnik kökeni veya engeli nedeniyle dışlanamayacağı bir dönemde yaşanmaktadır. Bireysel farklılıkların eğitimde büyük yeri olması hususu, bu tipik farklılıkları eğitim programlarına ekleyerek ve geliştirilerek, hem kendinin ve yeteneklerinin farkında olan, hem ülkelerin kendi refahına hizmet eden hem de tüm dünya vatandaşlığı için çabalayan bireyler yetiştirilmesi daha kolay olacaktır. Yukarıda ifade edilen Gay'in (1979), Grant ve Sleeter'in (2005) ve Banks'in (2005b) yaklaşımları temel alınarak, çokkültürlü eğitim ilkeleri ve içeriğinin Şekil 2.3'te gösterilen öğretmen, öğrenci ve okul kültüründeki etkili etkileşim ve iletişime yarar sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Şekil 2.3.'te de açıkça görüldüğü gibi, eğitimde açık bir geri dönüşümsel mekanizma vardır. Öğrenci ve öğretmenlerimizin kendi kişisel değerlerini koruyarak ve aynı zamanda birbirleriyle etkileşimde bulunarak okul kültürünü zenginleştirmeleri ve ilerleyen safhalarda kendi yaşamlarında bu öğrencilerin okulda edindikleri deneyimleri hayata pozitif yönde aktarmaları kaçınılmazdır. Tüm bu yaklaşımlar ve önemli noktalar dikkate alındığında çokkültürlü eğitim çerçevesinde Türkiye'de öğretmenlerin adını koymadan bu prensipleri eğitimin içerisinde zaman zaman kullanabilmektedir. Ancak gerek eklektik kültürel yapı, gerekse insani değerlere olan ilgisi nedeniyle çokkültürlü eğitim prensiplerinin eğitim sistemi içerisinde altı çizilerek kullanılması gerektiği söylenebilir. Yalnız kavram karmaşasına neden olan konunun genişliği ortadan kaldırılmadığı sürece etkili bir çokkültürlü eğitim sisteminden söz edilmesi zordur. Ancak bu koşul, önceden de belirtildiği gibi Türkiye için değiştirilmiş ve geliştirilmiş eğitim programları ile mümkün olacaktır. Aydın'ın (2013a) da belirttiği gibi, uzun zamandır belli bir ırkın yâda sınıfın tutum, değer, inanç ve değer sistemlerine göre yönetilen eğitim kurumlarında ve tek bir kültürün hâkim olduğu eğitim sisteminde demokrasiden bahsedilmesi olanaksızlaşmaktadır.



Şekil 2.3. Bir Okul Amacı Olarak Kültürel Etkileşim (Banks, 2009, s. 28).

Çokkültürlü eğitime bakış açılarının düzeyleri ne kadar farklı olursa olsun dayandıkları temel ilkeler aynıdır. Bennett (2001) çokkültürlü eğitimin dayandığı dört ana ilkedен söz eder. Bunlar; “(a) kültürel çoğulculuk teorisi, (b) sosyal adalet idealleri ve ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve önyargı ve ayrımcılığın diğer türlerinin sonu, (c) öğretme ve öğrenme sürecinde kültürün doğrulanması ve (d) eğitimsel tarafsızlığa bakış ve bütün çocuklar ve gençler için yüksek derecede akademik öğrenme için mükemmel derecede kılavuzluk etmedir” (s.173).

Castagno (2009), literatürde bulunan Banks, Cornbleth ve Waugh, Gibson, Kincheloe ve Steinberg, McLaren, Nieto ve Sleeter ve Grant gibi araştırmacıların çerçevelerinde belirledikleri çokkültürlü eğitim ile ilgili yaklaşımları incelemiş ve altı ortak ilke olduğunu belirtmiştir. Bunlar (a) Asimilasyon için eğitim (education for assimilation): Farklılığın bir tehdit unsuru veya umursanmaması gereken bir unsur olduğu yaklaşım; (b) birleşme/kaynaşma için eğitim (education for amalgamation): kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık durumunun olduğu yaklaşım; (c) çoğulculuk için eğitim (education for pluralism): Kültürel farklılıkların saygı ve kutlama ile karşılandığı yaklaşım; (d) Kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik için eğitim (education for cross-cultural competence): Çeşitli ortamlardaki kültürlenme ve yeterliliğin desteklendiği yaklaşım; (e) eleştirel farkındalık için eğitim (education for critical awareness): Statükonun, güç ilişkilerinin ve

sosyal yapıların sorgulandığı ve kültürel farkındalığın başladığı yaklaşım; ve (f) sosyal eylem için eğitim (educating for social action): Statükonun ve eşitsizliğin farkında olmanın yanında öğrencilerin yapısal eşitsizlikleri değiştirmek için çalıştığı ve sosyal değişimi sağladıkları yaklaşımdır.

2.2.4. Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Çalışmalar

Karşılaştırmalı bir çalışma yapan Santos, Rego ve Nieto (2000), çalışmalarında İspanya ve A.B.D.'nin sosyal adalet ve farklılık sorunlarına yakalanan eğitim sistemlerini durum olarak karşılaştırmışlardır. Bunun için de iki ülkede de öğretmen yetiştirme için felsefi bir çerçeve olarak çokkültürlü/kültürlerarası eğitimin gelişmesine olanak tanıyan bazı şartları açıklamayı, problemi ortaya koymak için öncelikli durum olarak belirlemişlerdir. Bazı öğretmenlerin ve araştırmacıların birlikte çalışıp kitap yazmak gibi çalışmalar yaparken, farklı geçmişe sahip öğrencilerin eğitimi ile ilgili çıkmazların nedeni olarak öğretmenleri suçlamak yerine onları öğretmen gelişiminin merkezine alarak çıkmazları sorunsallaştırıp ortaya koymaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin daha duyarlı ve saygılı olmaları adına uzmanlık alanını yeniden kavramsallaştırmak için büyük bir umut göstergesi olmaktadır. A.B.D.'deki bu durum ile İspanya'daki durum, İspanya'nın özgün tarihsel ve sosyal süreçlerinden dolayı biraz farklıdır. İspanya'nın eğitim yaklaşımı asimilasyoncu ve ırkların bütünleşmesini destekleyen (integrationist) yapıdadır. Bu da çoğulcu ya da gerçek bir kültürlerarası bakış açısının eksik olduğunun göstergesidir. Diğer bir deyişle, araştırmacılar İspanya'da fazladan dersler uygulayarak (etütler yaparak) ya da küçük program adaptasyonlarıyla okulların normal rutinine azınlıkları eklemek amacıyla çokkültürlülüğü uygulamaktadırlar. A.B.D. ve İspanya'da araştırmacıların yaptığı analizlere göre öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için gerçekleşmesi gereken ve çeşitlilik için eleştirel bir anlama ile su yüzüne çıkmış bazı şartlar vardır. Bu şartlara göre çokkültürlü öğretmen eğitimi; (a) öğrencilerin okula getirdikleri sosyal ve kültürel çeşitlilik üzerine inşa edilmeli, (b) öğretmenler, ebeveynler ve toplum üyeleri arasındaki ilişkinin yeniden kavramsallaştırılması (reconceptualization) temel alınmalı, (c) okulların yer aldığı sosyopolitik içerikte değerlendirilmeli, (d) öğretmen eğitimi kurslarındaki ve genel eğitim kurslarındaki müfredat değişimi ile bağlantılı olmalıdır.

Sonuç olarak bu araştırmaya göre, çokkültürlü eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için düzenlenmesi gereken ilk basamak çokkültürlü öğretmen eğitimi programı hazırlanmasıdır. Çokkültürlü öğretmen eğitimi programları, ya eğitim reformu için ileri etkili liderlik (proactive leadership) görevini üstlenmeli, ya da eğitimsel bölgede bulunan ufak bir boşluğu veya noksanlığı işgal etme riskini göze almalıdır. Türkiye’deki eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ilkelerini daha sık kullanmak için öncelikle öğretmen eğitimi programlarının bu teoriye uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve yukarıda sıralanan beş şartın bu düzenlemelerde gözetilmesi gerekmektedir.

Banks (2006) çalışmasında, çeşitli etnik grupların olduğu A.B.D. Meksika, Porto Riko, Fransa ve İngiltere’deki okullara ve enstitülere giderek etnik gruplar ve onların kültürel içerikteki sorunları üzerine çalışmıştır. Her bir ülke ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu çalışma için A.B.D.’de Hawaii’yi seçen Banks, bu seçimin nedeni olarak Hawaii’de, diğer eyaletlere oranla daha fazla Beyaz olmayan nüfus olduğunu belirtmiştir. Bu kadar fazla etnik çeşitliliğin olduğu ancak ırksal ayrımcılığın az görüldüğü Hawaii’de, etnik ve kültürel çeşitliliğin okul programını fazlaca etkilemesini bekleyen Banks, programın genel olarak Anglosakson merkezli olduğunu görmüştür. Konuştuğu eğitimcilerin düşüncelerinin genelde eğer okulda etnik bir sorunla karşılaşılır ya da Koreli İngilizceyi çok az konuşabilen ya da hiç konuşamayan bir öğrencinin okula başlaması gibi azınlıklardan bir öğrencinin özel ihtiyaçları olursa o zaman etnik çalışmalar eğitim ortamına sokulmalı fikriyle paralel olduğunu belirtmiştir. Hawaii eğitim programlarında etnik çeşitliliğe fazlaca yer verilmemesinin nedeni bireylerin toplumsal yapıda yeterince yer aldıklarını düşünmelerinin olabileceği vurgulanmıştır. Bazı eğitimcilerin düşüncesi ise başka bir bakış açısını göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin okul dışında geniş bir yelpazede çok etnik kökenliliği deneyimleyebilmeleri ancak okulun daha çok Anglosakson merkezli olmasının nedeni, kitapların, danışmanların, teorilerin ve eğitici yazılımların hepsinin anakaradan (A.B.D.) adaya (Hawaii) ithal edilmesi olabileceği düşüncesidir.

Meksika’da etnik gruplar ırksal olmaktan çok sosyal ve kültürel olmasından dolayı etnik kökenli bireylerin baskın toplumun bir parçası olabilmek için daha fazla şansları olmaktadır. Eğitim programlarında ise dikkatin oldukça büyük bir kısmı antik Yerli-

Meksikalı (Mexican-Indian) kültürlerine (Aztek ve Maya) ayrılmıştır. Oldukça merkezileştirilmiş ve bürokratikleştirilmiş olan Meksika programı, ulusalcılık, vatanseverlik ve ulusal kimlik üzerine yoğunlaşırken, etnik çeşitliliğe dikkatin birazı ayrılmıştır.

Porto Riko’da ırk ve etniklik çok karmaşık konulardır. Ayrımcılık aşikâr ve saldırgan olmak yerine güç algılanabilen ve karmaşık bir yapıdadır. Siyahiler daha düşük sosyal sınıflara mensupken, ten rengi daha açık olanlar daha üst seviyelerdedirler. Bundan dolayıdır ki, etnik çalışmalar Porto Riko’da varolmamıştır.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Batı Avrupa ülkelerine yerleşim artmıştır. Bu ülkelerden birisi olan Fransa’da iş bulmak yaşamlarını devam ettirmek için gelen göçmenler büyük şehirlere yerleşmişlerdir. Fransa’ya yerleşen göçmenler için en büyük güçlüklerden biri dil zorluğudur. Öğrencilerin okulda gördükleri Fransızca ve kendi etnik çevrelerinde duydukları kendi dilleri arasındaki keskin farklar, onların büyük ölçüde kültürel çatışma yaşamalarına sebep olmaktadır. Bunu fark eden Fransız Eğitim Bakanlığı göçmenlerin dil problemlerini çözmek için özel kurslar ve programlar açmıştır ancak bu kurs ve programlar ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bakanlığın göçmenlerin iki dilli olmaları gerektiğini savunmasına rağmen, özel kursların temel amaçlarından biri tüm göçmenlere olabildiğince hızlı ve akıcı bir şekilde Fransızca konuşarak Fransız toplumundaki yerlerini almalarını sağlamaktır. Buna dayanarak söylenebilir ki etnik problemlerin Fransa’da geçici konular olarak görüldüğü söylenebilir.

İngiltere’de de etnik problemlerin başında dil sorunu gelmektedir. Göçmenlerin kendi kültürleri ve İngiliz kültürü arasında kalarak kültürel çatışma yaşamaları nedeniyle eğitimciler için çeşitli kurslar düzenlenmiş ve materyaller hazırlanmıştır. Çeşitli yenilikçi okul ve çalışma programları hazırlanarak göçmen öğrencilerin sorunlarının çözülmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Bütün çalışmaların sonucunda Banks (2006), bu ülkelerin her birinde karşı karşıya geldiği eğitim politikalarına hükmeden güçlü sindirme ideolojisinden (assimilationist ideology) etkilendiğini söylemiştir. Bu kapsamlı çalışma sonucunda söylenilebilir ki, öğretmenin öğrencilerin kültürleri hakkındaki bilgi yeterliliği, asimilasyon, bireylerin

kendi kültürlerini eğitim çevresi dışında yaşama kabulü gibi sosyal durumlar değişik ülkelerde etnik kökenin eğitime katılımında ve çok etniklilik sürecine geçişte zorluklar çıkmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu zorlukların ilerleyen zamanlarda yapılan karşılaştırmalı ve uygulamalı çalışmalar ile aşılmaya çalışıldığı ve çok etniklilikten çokkültürlülüğe geçişin sağlandığı söylenebilir.

Leeman ve Reid (2006), nüfusu, çeşitlilik kapsamını, çokkültürlülük ilkelerini ve çokkültürlü/kültürlerarası eğitimin ilke ve uygulamalarını içeren iki durumu ele alarak, Hollanda merkezli Felemenk ülkeleri ile Avustralya'daki çokkültürlü/kültürlerarası eğitim yapılarını açığa kavuşturmak için karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Karşılaştırma, her iki ülkede de göçmen politikalarının olduğu ve bu politikalara bağlı olarak oluşturulan çokkültürlü eğitim ilkelerinde okulun veya sınıfın etnik farklılık seviyesine göre öğretmenlerin bireysel olarak çokkültürlü eğitimin düzeyini ve içeriğini belirlemesi gibi ortak noktaları ve kültürlerarası eğitim boyutunda oluşan uygulama eksiklikleri gibi içerik bağımlı farklılıkları vurgulamaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar, uluslararası eğilimleri takip etmek ve yerel açıklamaların iç yüzünü anlamak için yüksek derecede karşılaştırmalı eğitim teorisinin gerekli olduğuna karar vermişler ve teori ve uygulama ile temellendirilen karşılaştırmalı eğitimin yansıma için itici güç sağlayacağını ve bu sayede yansıtıcı ve dönüştürücü öğretmenler yetiştireceğini belirtmişlerdir.

Gorski (2006), çokkültürlü eğitim alanında teori ve uygulama arasında bir boşluk olduğunu belirtmiştir. Bu boşluğu doldurmak için ise alanın öncüleri, tipoloji ve anlayışlarını yansıtan basamaklı teoriler ve yaklaşımlar üretmişlerdir. Gorski (2009), öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitim uygulamalarına hazırlayabilecek programların oluşturulmasındaki beş yaklaşımı yeniden yorumlamıştır. Ona göre: tutucu olarak yorumladığı yaklaşım (a) “öteki”ni öğretmek; daha liberal bir anlayışa sahip olan (b) kültürel hassasiyet ve hoşgörü ile eğitim ve (c) çokkültürlü yeterlilik ile öğretmek; eleştirel olarak tanımladığı (d) sosyopolitik içerik ile öğretme ve (e) baskınlık karşıtı ve direnç olarak öğretmedir.

Paralel şekilde, Colón-Muñiz, Brady, ve SooHoo (2010), öğretmenlik mezunu bireylerin alan uygulamaları ile ilgili görüşlerinden derledikleri çalışmalarında, bireylerin güçlü bir çokkültürlü eğitim algısı geliştirdiklerini, bunu alanda da kullandıklarını ancak bazen

kapalı kapılar ardında etkinlikleri uygulamak zorunda kaldıklarını; bunun nedeni olarak da sistematik okul koşullarının zayıflığını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, standardize değerlendirme araçlarının zaman kaybı olarak görüldüğünü belirten katılımcılar, tüm konuları derinlemesine işlemek için zaman sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar sonucu, yazarlar mezunlarına okullardaki direnç ve diğer sorunları çözebilmek için liderlik ve destek grupları oluşturma fikrini savunmuşlardı. Bu çalışmanın sonuçları Gorski'nin çalışmasını (2009) desteklemekle beraber, öğretmenlerin yaklaşımlarını kendi seçme özgürlüğünü savunmaktadır.

Sinagatullin (2003), çokkültürlü uygulamalar yapabilmek için öncelikle öğretmenlerin bu konularda yeterliliğinin olması gerektiğini savunmuştur. Küresel donanım ve bilgiyi programa aktarabilecek çokkültürlü yeterliliği olan bir öğretmen, öğrencilerinin bugünün idol ve figürlerini öğrenmesi kadar, tarihi önemli olayları ve kişileri de bilmelerinin önemli olduğunu bilmeli ve programını buna göre yeniden yapılandırabilmelidir. Bu şekilde davranarak bir öğretmen, çokkültürlü sosyal bilgiler eğitiminin iki büyük amacına hizmet etmiş olur: (a) öğrencilerin kendi kültürlerinde, makro kültürde ve küresel toplumda başarılı bir şekilde faaliyet gösterebilmeleri için gerekli olan tavır, beceri ve bilgileri kazanmalarına yardımcı olmak; ve (b) kendi ülkesi için aktif ve yansıtıcı bireyler geliştirirken, bir yandan da bu bireylerin, tüm dünyanın kültürel ve sosyoekonomik yaşamında aktif birer katılımcı olmalarını sağlamaktır.

Hughes, Page ve Ford (2011) çalışmalarında, öğrenme güçlüğü olan ve düşük sosyo-ekonomik profile sahip 16 ortaokul kaynaştırma öğrencisiyle okuma dersi programlarında kültürel açıdan hassas uygulamaların varlığını, öğrencilerin görüşleriyle saptamışlardır. Sonuçta katılımcılar genel olarak okulun ve arkadaşlarının, onların kültürlerini de öne çıkardığını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı ise, herhangi bir etnik grup yâda ırka nefret duymamakla beraber, okulda ırk gruplarına karşı şiddet ve düşmanlık olduğuna inandıklarını söylemişlerdir. Çoğu katılımcı, özellikle İspanyol olanlar, arada sırada da olsa kültürel açıdan duyarlı etkinlikler gördüklerinden bahsetmişler; ancak öğretmenleri tarafından ırkları yâda kültürlerinin tanınmamasından da yakınmışlardır. Öğretmenlerin nadiren başka kültürler yâda ırklar hakkında bilgi verdiklerini eklemişlerdir. Hughes ve arkadaşları öğretmenlerin kültürel farklılık üzerine

eğitim almaları gerektiğini ve bunu yöneticiler, öğrenciler, öğrencilerin ebeveynleri ve diğer çalışanlar ile birlikte masaya getirerek sorunlara çözüm bulmaları önermişlerdir.

Moore (2008) çalışmasında ilköğretim öğretmen adaylarını ileriki dönemlerdeki öğretmenlik deneyimin kapsamında, fen bilimleri dersinde kültürel ve dil bakımından farklılıklara hazırlamak için “Kitap Kulübü” stratejisini kullanmıştır. Sonuçta öğretmen adaylarının, ‘fen bilimleri öğretmenleri genel yâda günlük dil ve bilimsel dilin öğrenciler tarafından anlaşılmasından sorumludur’ gerçeğini anladıkları ve “Kitap Kulübü” sayesinde verimli tartışmalarla dilin gücünü fen bilimlerinde nasıl kullanabileceklerini öğrendikleri oraya çıkmıştır. Ancak dil farklılığı ve çeşitliliği ile fen bilimlerini bağlayarak uygulamaya sunmak için, öğretmen adayları açık iletişime [konuşmaya] ihtiyaç duyarlar. Son olarak öğretmen adayları, etkili fen bilimleri öğretmenleri olabilmek için dilin kullanımının ve fen bilimleri dilinin kullanımının gerekli bir güç olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde fen eğitiminde kültürel farklılıkların kullanılmasını savunan Atwater (2010) çalışmasında Banks’in dört aşamalı çokkültürlü yaklaşımını, fen bilimleri ders programlarına entegre etmiş ve ardından etnik basmakalıp düşünceleri açıklamak için ırkçılık karşıtı bir program kullanmanın avantajlı olacağını belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin işin kolayına kaçmadan, değişik bilim adamları ve buluşları üzerinden kültürel açıdan duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmaları için disiplinlerarası bir öğretmen grubuyla çalışma olanağına sahip olmalarının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin yardımcı kaynak arayışını durdurmamaları gerektiğini, çünkü fen bilimleri bilgisine ulaşımın ve uygulamalarının kontrolünün ağırlıklı olarak sosyal, politik ve ekonomik faktörler ile şekillendiğinin ve öğretmenin bu bilgileri programdan izole etmek yerine, programda kullanması gerektiğinin altını çizmiştir.

Çokkültürlü eğitim programları uygulanırken, teorilerin pratiğe dökülmesi her zaman kolay olmasa da, sadece sözel ve sosyal alanlarda değil, sayısal derslerde de çokkültürlü eğitimin izlerini görme ve ilkelerini bu derslere entegre etme imkânının olduğu yukarıdaki örneklerde görülmüştür.

2.2.5. Çokkültürlü Eğitim Üzerine Eleştiriler

Hong (2010), homojen bir topluma sahip olduğu düşünülen Kore’de çokkültürlü eğitimin gelişimini, henüz sonuca ulaşamamış tartışılması gereken konularını ve Asya-Pasifik çevresindeki ülkeleri de ilgilendirebilecek küresel çıkarımlarını araştırmıştır. Sonuç olarak, çokkültürlülük farkındalığı ve kültürlerarası yetenekleri sergileyen öğretmenler olmadan eşitlikçi eğitimbilimi ve gerekli sosyal değişimin mümkün olmayacağı, bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında reforma gidilerek uzman öğretmenler yetiştirmenin, çokkültürlü eğitimin Kore’de başarılı bir şekilde uygulanması için elzem bir olgu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer önemli bir sonuç ise, kısa zamanda önemli gelişmeler yaşanmasına rağmen, hala önemli yapısal bariyerlerin azınlıklara karşı var olduğu, yani asimilasyonist (assimilationist) yaklaşımın Kore’deki çokkültürlü eğitime hâkim olma eğiliminde olduğudur. Bu bölgedeki eğitimciler, genel olarak kökleri Batı deneyimlerine dayanarak oluşturulan teorilerin ve uygulamaların onların kendi ülkelerine de uygun olabileceğini beklememektedir. Buna göre, Asya – Pasifik ülkelerinin ırksal ve kültürel azınlıklarının, A.B.D. Kanada ve Avustralya gibi Batılı ülkelere göre farklı karakteristik özellikleri olduğunu, bu nedenle de çokkültürlü eğitimde özgün yaklaşımlar keşfetmek ve farklı yerel şartları düzenlemek için uygun önlemleri almanın, eğitimciler için önemli konular olduğu vurgulanmıştır. Ülkeler arasında önemli bölgesel farklılıklar olması nedeniyle çokkültürlü eğitimde evrensel bir modelin gerçekten olabileceği bilinmemekle beraber, bu evrensel modeli aramak yerine çokkültürlü eğitimciler arasında oluşabilecek diyalog ve iletişimin daha gerçekçi ve gerekli olduğu söylenmektedir. Bu saptamalar ülkemiz için de önemli görülmektedir çünkü Batılı olarak nitelendirilen çokkültürlü ülkelerde ortaya çıkmış teorilerin yapısal açıdan Türk eğitim sistemine ve Türk öğrencisine uygunluğu bazı araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır. Nitekim Toprak (2008), çalışmasında “Türk toplumu, bazı çokkültürlü eğitim uygulamalarına birçok haklı temelde şiddetle karşı dursa da, kültürel olarak çoğulculuğa ve çokkültürlülüğe çok uzak olmadığı gibi, bu konudaki temel değerleri içselleştirmiş olduğunu söyleyebiliriz.” sözleriyle bahsi geçen haklı temellerin ne olduğunun üzerinde durmamış ancak, konunun ne kadar hassas olduğunu belirtmiştir (s. 81). Ayrıca Türkiye’nin geçmişten gelen deneyimlerinin konuya hem olumlu hem de olumsuz tutum göstermede önemli etkisinin olduğu eklemiştir.

İspanya içeriğinden başka bir çalışmada Oller, Vida ve Zufiaurre (2011); İspanya Katalonya’da orta öğretimdeki göçmen öğrenci ve öğretmenlerin gizli tutumlarını ölçmüşlerdir. Araştırmacılara göre, öğrenme ve öğretme arasındaki boşluk farklılıktan kaynaklanan önyargılar ve basmakalıp düşünceler tarafından oluşturulmaktadır. Buna göre, farklılık, basmakalıp düşünceler ve önyargılar öğretmenlerin ve öğrencilerin karmaşık sosyal ilişkiler dünyasında nasıl faaliyet gösterdiklerini şekillendirmektedir. Öğrenci ve öğretmen tutumlarında aynı fikirde olunmasının ya da farklılaşılmasının olup olmadığını bulmak ve basmakalıp düşüncelerin ve önyargıların öğrenme esnasında öğretme organizasyonu ile ilgili tutumları, olumlu veya olumsuz etkilediğini betimlemek istenmiştir. Bulgular, öğrencilerin bakış açısından öğretmenlerin yeni gelen öğrencilerin eğitime katılması ile ilgili algılarının birçok durumda nasıl farklılaştığı ve bazı gruplarda özellikle Afrika kökenli öğrencileri olan gruplarda düşük beklentilerin ve ırkçılığın öznel dışavurumlarının (subjective manifestations) açıkça görüldüğünü göstermektedir.

Benzer şekilde, çalışmasında bu problemleri araştıran Ngo (2010), çokkültürlü eğitimde, teori ve uygulamanın arasındaki üç temel sıkıntıyı belirlemiştir. Bu sıkıntılar, (a) teoride kutlama ve dâhil etme yoluyla çözümlenmesi uygun görülen şiddet ve dışlanmadan kaynaklanan “eski yaraları sarmak” (s.475) kavramının, uygulamada ideolojik ve yapısal olarak eşit olmayan güç ilişkilerinin varlığını reddetmesi (b) geçmişle barışılması gerektiğini vurgularken, tarihsel olarak eşitsizliği sürekli yapılandıran ideolojik/yapısal güç ilişkisinin görmezden gelinmesi (c) problemin asıl kaynağının fiziksel görünüş, yaşam biçimi olmadığı, asıl problemin bu farklılıkların olumsuz bir biçimde etiketlemek için kullanıldığının ihmal edilmesidir. Bu durumların öğrenciler arası çatışma ve öğretmenler arası kuşkuculuk boyutlarında görüldüğünü tespit edilmiştir. Çalışmada bu üç problematik duruma ne gibi çözümler üretilebileceği irdelenmiştir. Buna göre, “Sorunlar Günü” adı altında okulda bir günü değerler ve ilgi alanlarındaki farklılıkların konuşulmasına ayırmanın öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Kutlama ya da bazı konularda taviz verme sorunları bir çözüme ulaştırmazken, öğrenci ve öğretmenlerin kültürel geçmişlerindeki sosyoekonomik ve politik durumlar ile alakalı cinsellik, suç, yoksulluk, ırk ve diğer temalara dayanan gerçek yaşam deneyimlerinin paylaşılmasının, bağlanma ve eğitim ile bağlantılı deneyimler edinmelerine olanak tanımıştır. Ayrıca bir diğer önemli sonuç olarak, bütün

bir günün öğrencilerin ev ve sosyal çevrelerindeki gerçeklere dayanan “farklılık” ile ilgili pek çok dışavurumu sağlayan önemli tartışmalara ayrılmasının bireyler için katalizör/hızlandırıcı görevi gördüğü belirlenmiştir. Bir diğer önemli sonuç ise öğrencileri zor diyaloglara sokmanın öğrenci ve öğretmen ilişkisindeki önemi açıkça görülmüştür.

Son olarak bazı araştırmacıların altını çizdiği uygulamada karşılaşılan zorluklar ve farklı olma duygusunu arttırarak kültürler arası uyumsuzluğa neden olma gibi dezavantajları açıklayan Aydın’a (2013a) göre çok kültürlü eğitim programları, eğer sadece klişelere ve aşırı farklara odaklanmış temel bilgilere dayalı oluşturulursa, öğrenciler farklı kültürler arasındaki ciddi farklılıkları takdir etmeyi öğrenemezler.

2.2.6. Çokkültürlü Eğitimin Türkiye’den Görünümü

Tüm dünyada birçok ülkede resmi kurumlarla birlikte çalışan akademisyenler çeşitli bilimsel çalışmalar yaparak, çok kültürlü eğitim programları geliştirip, ilkeleri düzenleyip, yeniden uyarlayarak kendi ülkelerine göre özelleştirmektedirler. Türkiye’de henüz bu konuda bilimsel çalışmalar yolun çok başındadır. Çokkültürlülük felsefi ve sosyolojik açıdan çeşitli bilimsel çalışmalarda çalışılmış olmasına rağmen, yaklaşık elli yıldır dünyada aktif bir şekilde çalışılan ve sürekli güncellenen çokkültürlü eğitimin Türkiye’de ilköğretim programlarına girmesinin henüz temel boyutta olduğu söylenebilir. Türkiye de çokkültürlülük hem sosyolojik boyutuyla kavram olarak çalışılmakta hem de eğitim alanındaki kişilerin görüş ve uygulamaları araştırılmaktadır (Güleç, 2003; Seyfi, 2006; Yakışır, 2009).

Türkiye’de çokkültürlülük yerine uygulamalarına bakıldığında ise, çokkültürlülüğün Türkiye için zor bir süreç olduğu düşünülebilir. Yakışır (2009), modern bir olgu olarak görülen çokkültürlülüğün geçmişten günümüze kadar olan sürecini, katkılarını ve sınırlılıklarını araştırmıştır. Kültür, kimlik, çokkültürlülük, dini inanç, modernite ve ulus devletlerin çokkültürlülükle ilişkileri vurgulanarak, günümüz dünyasındaki çokkültürlü yapı örnekleri araştırılmış ve bunlara dayanarak Türkiye’nin Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet sonrası çokkültürlülükle ilişkisi ortaya koyulmuştur. Buna göre, Türkiye’nin tarihi geçmişini miras aldığı ve adı konmamış bir çokkültürlü yapı örneği olarak

gösterilebilen Osmanlı Devleti'nde çokkültürlülüğün bir iç politika olarak, bireylerin kendi kültürlerinden kopmadan diğerleriyle bir arada yaşayarak tam anlamıyla çoğulcu bir görüşle farklılıkların korunması olarak uygulandığı aktarılmıştır. Geçmişten gelen büyük bir kültürel mirasa sahip olan Türkiye'nin yine bu nedenle ağır sorumlulukları olduğu, Avrupa Birliği'nin öngördüğü hak ve hürriyetler sayesinde çokkültürlü ve çok dinli bir anlayışı yeniden canlandığı söylenmiştir. Sonuç olarak, bir ülkedeki farklı kültür ne denli fazla olursa ve resmi kurumlar bu farklı kültürlerin hak ve hürriyetlerini koruyarak saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaşamalarını sağlarsa, o ülkenin şu anki dünya koşullarında ilerlemesi o denli iyi olacağı görüşüne varılmıştır.

Aydın (2012), küresel adaleti yerine getirebilmek amacıyla herkesin eğitim hakkına izin vermek için Türkiye'nin çokkültürlü eğitimi yeniden gözden geçirmesi gerektiğini ve çokkültürlü eğitim programlarının Türkiye'de geliştirilmesi için öncelikle çokkültürlü eğitimin iyi tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır. Aydın, Türkiye'deki çokkültürlü eğitimin, farklı bakışaçılarından ve artalanlardan gelmiş insanları bir araya toplamaktan veya kültürel duyarsızlık üzerine kurulmuş toplumsal hoşgöründen ziyade, gerçek kültürel etkileşim ve toplumsal bütünleşme anlamına gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacıya göre çokkültürlü eğitim programı şunları içermelidir: (a) yeni bir çokkültürlü eğitim programının geliştirilip düzenlenmesi; (b) çokkültürlü öğrenme etkinliklerinin yapılandırılması ve sıralanması için çeşitli yaklaşımların keşfedilmesi; (c) farklı öğrenciler için etkinlik ve materyallerin nasıl seçileceği ve değerlendirileceği öğrenme ve çokkültürlü program içerisindeki geniş kapsamlı kaynakların öğretiminin farkındalığı; (ç) diyalog ve kültürlerarası teknikleri birleştirenler de dâhil çeşitli çokkültürlü öğretme yaklaşımlarını kullanan program ve (d) öğrencinin ihtiyaçlarını ve öğrenme tercihlerini belirlemek, öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek ve çokkültürlü programın etkinliğini değerlendirmek için kültürel açıdan duyarlı metodların incelenmesi.

Cırık (2008), çokkültürlü eğitimin gelişme sürecini ve eğitim ortamlarına yansımaları araştırmıştır. Cırık, çokkültürlü eğitim uygulamalarının ön koşulunun eğitimde fırsat eşitliği sağlanması olduğu üzerinde durmuştur. Buna göre, farklı kültürlere hitap edebilecek materyal ve yöntemler kullanılarak eğitim programları yeniden şekillendirilerek, çağdaş kültüre yapılan vurgu kadar tarihi kültür de dikkate alınarak ve

öğretmenler öğrenme ortamlarında cinsiyet ayrımı götmeyen bir dil kullanarak, tüm öğrenciler için eğitimin adaletli olmasına çalışılmalıdır. Bunları yapabilmek için ise çokkültürlülüğü apayrı bir tema veya konu olarak programlara yerleştirmek yerine, programın temel yapısını çokkültürlü olarak program öğeleri arasında bütünlük olacak şekilde tasarlanmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Cırık (2008) ayrıca, çokkültürlülük düşüncesini ülkenin bütünlüğünü bozacak bir tehdit olarak gören önyargıyı en başta kırmak, bu tür eğitim programlarının hazırlanıp uygulanma süreci için daha faydalı olacağını savunmaktadır.

Açıkalın (2010) çalışmasında çokkültürlü ve küresel eğitimi sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek yeni yaklaşımlar olarak belirlemiştir. Buna göre araştırmacı, Türkiye’de az bilinen çokkültürlü ve küresel eğitimin ilkelerini ve gelişimini açıklayarak bu iki yaklaşımın Türkiye ve dünyadaki eğitime yansımalarını tanıtmak amacıyla çalışmasını hazırlamıştır. Araştırmacıya göre, çokkültürlü eğitim ve savunucuları, tüm öğrencilerin ırkları, etnik kökenleri, dilleri, dinleri, cinsiyetleri, kültürel geçmişleri, sosyal ekonomik statüleri hatta cinsel tercihleri dikkate alınmaksızın fırsat eşitliğine sahip bir okula ve eğitim ortamına sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öğrencilerimizin geçmişten beri süregelen coğrafik konumumuz sebebiyle ortaya çıkan diplomatik önem ve hızla küreselleşen dünyadan haberdar olması gerektiği, bunun sonucunda da küresel eğitim yaklaşımının Türkiye’deki gerekliliği sonucuna varılmıştır. Çalışmada son olarak, eğitim programlarına bu iki yaklaşımı destekleyecek niteliğe sahip yeni etkinlikler ve kazanımların eklenmesi, buna bağlı olarak öğretmen adayı yetiştirme programlarının da bu iki yaklaşıma göre yeniden düzenlenerek yeni dersler eklenmeli, bu iki yaklaşım hakkında daha çok araştırma ve çalışma yapılması önerilmiştir.

Seyfi (2006) çalışmasında, küreselleşme ve kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimlerini ve bu etkilerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeylerini araştırmıştır. Öğretmenlerin, eğitim örgütlerinin küreselleşme ve kültür ilişkisinden etkilenmeleri ve genel olarak kültürel yapımızın, okulların, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkilenme biçimlerine ilişkin algıları üzerine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu farklılıklardan özellikle erkeklerin kadınlara göre kültürel değişime daha fazla ilgi duydukları, lisans ve üstü mezuniyet derecesine sahip bireylerin uygulanan eğitim politikalarına, ön lisans ve altı mezuniyet derecesine sahip bireylere nazaran daha

eleştirel bakabildikleri; 6-10 yıl arası öğretmenlik geçmişi olan bireylerin çevre ve okul arasındaki kültürel etkileşimi daha fazla gözlemleyebildikleri ancak bu etkileşimi tanıyabilecek kadar yeterli süre görev yapmadıkları, 11 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlerin ise bu yönde bir etkiye daha az ilgili oldukları sonuçları, bu çalışma için önem arz etmektedir.

Toprak (2008), Jojeph G. Ponterotto tarafından 1998 tarihinde geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye çevirerek, güvenilirlik ve geçerliliğini ortaya koymak amacıyla adı geçen ölçeğin Türkçe'ye adaptasyon çalışmasını yapmıştır. Bulgulara göre ülkemizde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime olan tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu belirtilmiş ve çokkültürlü eğitimi programlarında etkin kullanan diğer ülkelerdeki öğretmenler ile kıyaslandığında, bu kavramın pek bilinmediği bir ülkedeki öğretmenlerin beklenenin üzerinde olumlu tutuma sahip oldukları vurgulanmıştır. Ancak çokkültürlü eğitimi sadece etnik farklılıktan kaynaklanan bir eğitim uygulaması olarak görmeleri nedeniyle olumsuz tutum göstermiş olabilecekleri araştırmacı tarafından eklenmiştir. Geçmiş deneyimler nedeniyle Türk toplumunun çokkültürlülük konusunda temel değerleri içselleştirdiği, ancak aynı zamanda bazı uygulamaların karşısında durduğunu belirtilmiştir.

Arslan (2009), çokkültürlü eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin algılarını incelemek amacıyla bir anket geliştirmiştir. Anket sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitimin okullarda Türk eğitim sistemi tarafından göz ardı edildiği, müfredatların (ilköğretim programlarının) kültürel farkları kapsamadığı, beklenen düzeyde olmasa da okul müdürleri ve öğretmenlerin farklı kültürlere nispeten saygı göstererek sorumluluklarını yerine getirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, resmi olarak çokkültürlü eğitim ilkeleri, Türk eğitim sisteminde yer almamasına rağmen okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı bir çeşit duyarlılıklarının olduğu; buna rağmen müdürlerin, okuldaki çokkültürlü çevre ile şekillenen bir programın önemini göz ardı etmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile orta derecede ilgili oldukları ve müdürlerin çokkültürlü eğitim konusunda çabasının onlardan daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Daha genç ve kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle daha yaşlı ve erkek olanlara göre daha ilgili oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre çokkültürlü eğitim konusunda bakanlığın bakış açısını

yansıtan program en düşük duyarlılığa sahiptir. Derslerin de yeterince etnik kültürel birleşime açık olmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçları genellendiğinde, eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden birisi olan ders programlarının çokkültürlü eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmamış olmasının ve bu ilkelerin programdaki noksanlığının, çağdaş eğitim-öğretim seviyesine ulaşmak için karşılaşılan en büyük zorluklardan birisi olduğu belirtilmiştir.

Benzer şekilde Polat (2009) çalışmasında, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine çokkültürlü kişilik analizi uygulamış, genel olarak bireylerin çokkültürlü kişilik özelliklerini taşıdıklarını ve çokkültürlü eğitime yatkın oldukları ancak alt boyutlarda duygusal denge ve duygu yönetimi ile ilgili eğitim almaları gerekliliği vurgulanmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise, bu kişilik algıları, cinsiyet, öğretim türü, yaşadıkları yerleşim birimi ve kardeş sayısından etkilenmezken; bu algıların öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkeninden etkilenmesidir. Bu sonucun da çokkültürlü kişiliğin eğitim yolu ile geliştirilebileceğinin açık bir kanıtı olarak araştırmamıza katkıda bulunacağını düşünülmektedir.

Korkmaz (2009), yetişkin ya da genç yetişkin eğitiminde kullanılan İngilizce dersinde okutulan aynı seviyede üç ders kitabındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine yaptığı yüksek lisans tezinin temel amacını, günümüz ders kitaplarındaki çok kültürlülük öğelerinin dil sınıflarında daha faydalı ortamlar yaratmak amacıyla nasıl sunulduklarını betimlemek olarak belirtmiştir. Bu araştırma çok çarpıcı iki sonuca ulaşmıştır. Birincisi görsellerle desteklenen imgesel metinlerin öğrencilerde çokkültürlülük merakını artıracak ve bu merakı besleyebileceği, ikincisi ise farklı kültürler ile ilgili gerçek bilgilere dayanan metinlerin öğrencilerin daha çok dikkatini çektiği gerçeğidir.

Esen'in (2009) 'devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim politikaları yokluğunda farklılıkları nasıl idare ettikleri' konulu yüksek lisans tezi çalışması çok çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, öğretmenler Türkiye'yi bir kültür mozaiki olarak görmesine rağmen, kendi hayat görüşleri ile sınıftaki uygulamaları arasında ciddi farklılıklar oluşmaktadır. Buna sebep olarak da Milli Eğitim politika ve ders programları ile sınıfta farklılığın olmamasını dile getirmişlerdir. Eğitim programlarının konuyla bağlantısında ise görüşme yapılan 15 öğretmenden 9'u

programların farklılıkları görünmez kıldığını, geri kalan 6 öğretmen ise 2005 yılında kabul edilen yeni programların farklılıklara dair daha özenli ve kapsayıcı olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Hiçbir öğretmen farklılıklar ile ilgili sorunları çözebilme becerileri kazandırmayı amaçlayan resmi hizmetiçi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenler hiçbir eğitim almamalarına karşın farklılıkları yönetebilmek adına kendi yöntemlerini geliştirerek farklı öğretmen rollerini ne zaman kullanacaklarını belirlemişlerdir.

Damgacı ve Aydın'ın (2013) eğitim fakültesi akademisyenlerinin çokkültürlülüğe karşı tutumlarını belirlediği araştırmasında, akademisyenler birbirlerinden farklı olan insanların davranışlarına karşı, olumlu bakış açılarına sahip olduklarına yönelik cevaplar vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki otuz altı farklı etnik kimliğin birlikte yaşamasıyla ortaya çıkan sorunların hepsinin birer gerçek olduğu ve bu sorunların çözümü için, çokkültürlü eğitimin gerçekleşmesi gerektiğinin öğretim görevlilerince de malum olduğu belirtilmiştir.

Tüm yukarıdaki ilgili çalışmalarda da görüldüğü üzere çokkültürlü eğitimin tarihi gelişimi, öğretmen eğitimindeki yeri, ders kitaplarındaki ve programlardaki yeri ve bunları ölçebilmek adına yapılmış çeşitli veri araçları bulunmaktadır. Tüm bu çalışmalar gerek kuramsal, gerek uygulamalarındaki sonuçlar vasıtasıyla Türkiye'nin çokkültürlü eğitim açısından nerede durduğunu farklı çerçevelerden sunmuşlardır. Literatürde yer verilen çalışmaların sonuçlarını özetlemek gerekirse, Türkiye'de ki mevcut Milli Eğitim politikalarının ve geliştirilmiş ilköğretim ders programlarının temelinde çokkültürlü eğitim ilke ve yaklaşımının olmamasının, öğretmen, öğrenci ve okul kültürüne dâhil bireyler açısından eksiklik yarattığı, çokkültürlülük, farklılıklara saygı ve farklılıkların eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması açısından zorluk yarattığı ortaya çıkmıştır.

Aydın'a göre (2013b) dünya her geçen gün birbirine bağlanmaya devam ederken, çokkültürlü eğitim de birçok ülkede önemi artan bir eğitim konusu haline gelmektedir. Yapılan ayrıntılı literatür taramasında da görüldüğü gibi kullanılan öğretim programları ve öğretmenler çokkültürlü bir eğitim ortamının oluşturulmasındaki en önemli değişkenlerdendir. Bu çalışmada kullanılan devlet ve uluslararası okul programlarında yer alan kazanımlarının ve bu okullarda çalışan öğretmen görüşlerinin çok kültürlü

eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Yukarıdaki tartışmaya dayalı olarak bu çalışmada cevap aranacak sorular aşağıdaki gibidir:

1. Devlet ilköğretim okulları 1-5. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan kazanımlar çok kültürlü eğitim ilkelerini ile ne kadar uyumludur?
2. Uluslararası Rus Okulu 1-4. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan genel kazanımlar çok kültürlü eğitim ilkelerini ile ne kadar uyumludur?
3. Seçilen okullarda yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve uygulamaları ile ilgili düşünceleri nelerdir?

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemleri açıklanmıştır.

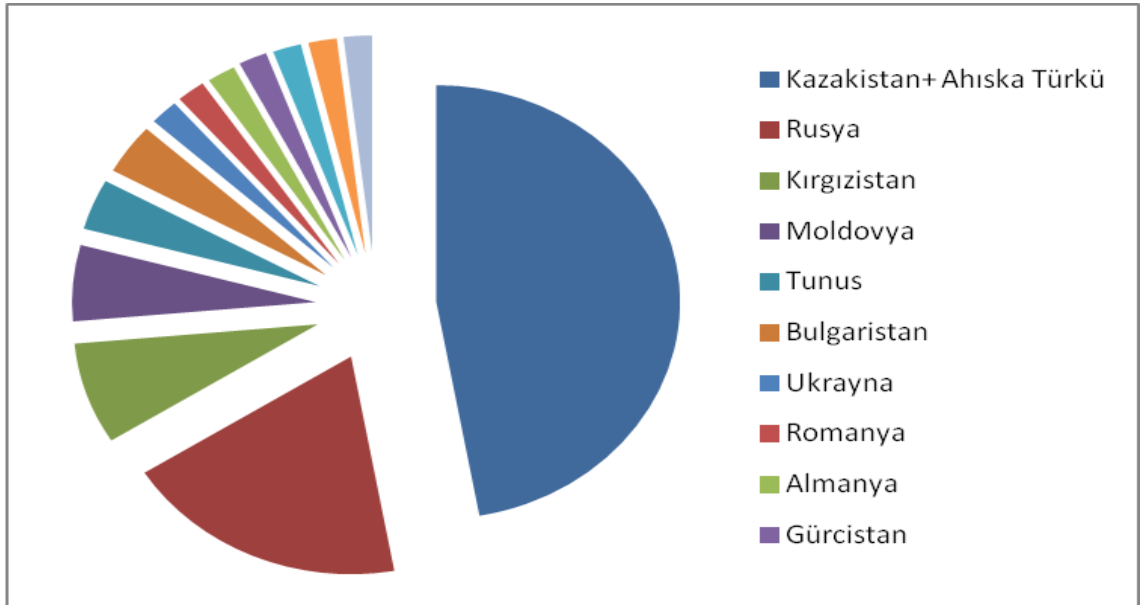
3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi bir olgu hakkında daha derin ve bütünsel bilgi sağlaması nedeniyle seçilmiştir (Cresswell, 2003). Nitel araştırma yapanlar çalıştıkları konunun doğal ortamlarında derinlemesine araştırma yaparak insanların araştırılan olguya getirdikleri anlamları anlamaya ve yorumlamaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 1998). Çalışma temel nitel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl anladığını yorumlamaya çalışır ve veri toplama ve analiz süreci çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır (Merriam, 1998). Araştırma problemine yanıt aramak için nitel araştırma çeşitlerinden olan vaka (durum) çalışması kullanılmıştır. Vaka çalışması ise sınırlı bir sistemin, bir durumun ya da sosyal bir olgunun yoğun betimsel tanımının yapılması ve derinlemesine incelenmesidir. Durum seçiminde ayrıca daha genel bir durumu teorikleştirme becerisini artırma ya da daha iyi anlamaya yönelme söz konusudur. Bu çalışma için iki vaka seçilmiştir. Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yüzyüze yapılan görüşme esnasında 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde alınan verilere göre öğrencilerin yaklaşık % 25'inin yabancı uyruklu olduğu bir devlet okulu (Antalya da en çok yabancı uyruklu öğrencisi olan okul) ile Türkiye de sınırlı sayıda olan ve Antalya da açılmış iki özel uluslararası okuldan bir tanesi seçilmiştir. Vaka incelemesinde önemli olan vakanın sınırlandırılabilmesi ve vakanın incelenebilmesi için analiz birimlerinin oluşturulabilmesidir (Merriam, 1998). Bu çalışmada analiz birimleri olarak devlet okulları içinde sadece ilkokul kısmı ve öğretmenleri seçilmiştir. İlkokul programları içinde ise sadece kazanımlar ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmanın problemine dayalı olarak çalışma grubu seçilirken bazı seçim kriterleri göz önünde bulundurulur (Merriam, 1998). Örneklem olarak seçilen okullar için ölçüt, bu okullarda belirgin bir biçimde yabancı uyruklu ve kültürel artalanı farklı öğrencilerin öğrenim görmesi dolayısıyla kullanılan programların kazanımlarının ve öğretmenlerin tecrübe ve yorumlarının çokkültürlü eğitim açısından önemli görülmesi olmuştur. Çalışmanın Antalya ilinde yapılmasına karar verme sürecinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan yabancı uyruklu öğrenci nüfusunun fazlalığı ile örneklem ve çalışma grubunun ulaşılabilirliği rol oynamıştır.

Araştırma için belirlenen devlet okulunda (1-5. sınıflar) altı sınıfta yapılan görüşme ve gözlem sonrası, toplam 236 öğrenciden 53 tanesi yabancı uyruklu olup, ebeveynlerinden en az bir tanesi yabancı uyrukludur. Bunlardan toplam 25 tanesi Ahıska Türkü ve Kazakistan, 10 tanesi Rusya, 4 tanesi Kırgızistan, 3 tanesi Moldovya, 2'ser tanesi Tunus ve Bulgaristan kökenli iken; Ukrayna, Romanya, Mısır, Almanya, Gürcistan, Azerbeycan ve Suriye kökenli olan birer öğrenci bulunmaktadır. Ortalama sınıflardaki öğrencilerin %22.45'inin yabancı uyruklu öğrencidir (Şekil 3.1).



Şekil 3.1 Devlet Okulundaki Yabancı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Grafiği

Görüşme yapılacak katılımcılar seçilirken sınıflarında en çok yabancı uyruklu öğrenci olan öğretmenler dikkate alınmıştır. Her sınıf düzeyinden bir öğretmen ile gönüllülük esasına dayalı görüşme planlandıktan sonra, dördüncü sınıf öğretmenlerinden bir tane daha öğretmen gönüllü olmuştur. Toplamda 6 öğretmenle görüşülmüştür.

Özel uluslararası okulda başta Rusya olmak üzere, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan gibi Sovyet ülkelerinden gelen öğrencilerin hepsi yabancı uyruklu öğrencilerdir.

Ortalama 6 öğrencinin olduğu sınıflarda eğitim veren toplam 3 sınıf öğretmeninden ikisi ile görüşülmüştür. Ayrıca ilkokul kademesinde derse giren 2 Türkçe öğretmeni ve 1 yabancı dil (İngilizce) öğretmeni olmak üzere toplam 6 kişi ile görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcıların Demografik Bilgileri (Aritmetik Ortalama ve Yüzde Olarak)

Demografik Bilgiler (Ortalama/Katılımcı Sayısı)	Devlet İlköğretim Okulu	Özel Uluslararası Rus Okulu
Yas	40,5	36
Cinsiyet	Katılımcıların %66,6’si Kadın ve %33,4’ü Erkek	Katılımcıların %80’i Kadın ve %20’si Erkek
Eğitim Durumu	%100 Üniversite mezunu	%100 üniversite mezunu
Öğretmenlik Geçmişi	17,3 yıl	13,5 yıl
Yabancı Öğrencilerle Çalışma	5,1 yıl	7,6 yıl

Devlet okulundaki katılımcıların yaşları ortalama 40,5, hepsi üniversite/eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, ortalama 17,5 yıldır çalışmaktalar ve yabancı öğrenciler/ kültürü farklı öğrenciler ile eğitim ortamında bir arada oldukları süreyi çalıştıkları bu okuldan başlayarak ortalama 5,1 olarak belirtmişlerdir. İki katılımcı

öğretmen Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaptıkları görevleri de kültürleri farklı öğrenciler ile bir arada bulunmak içerisinde sayılabileceğini söylemişlerdir.

Özel Uluslararası Okulu'nda ise yaş ortalaması 36 olmakla beraber alanda nispeten yeni iki öğretmen ve otuz yıldır alanda olan iki öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu okuldaki öğretmenlerin hepsi üniversite mezunu olmakla beraber, bir öğretmen yüksek lisans yapmış ve bir diğeri çevrimiçi dersler almaya devam etmektedir.

Çalışmada bulgular verilirken öğretmenlerin kimliklerinin gizli tutulması için isimleri yerine görüşme sırasına göre verilen numaralar kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama

Bu çalışmada farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Devlet ve Uluslararası Okul program kazanımları incelenmiş ve vaka olarak seçilen okullarda çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeleri desteklemesi ve araştırmacıya bulguları destekleyecek kanıtlar sunması için her sınıfta kısa süreli gözlem yapılmış ve ilgili görülen dokümanlar incelenmiştir. Bu programlar ve veri toplama yöntemleri ile ilgili bilgiler aşağıda paylaşılmıştır.

3.3.1. İncelenen İlköğretim Programları

MEB İlköğretim Programları ile seçilen Özel Uluslararası Okulu programı incelenmiştir. Özel Uluslararası Okulu'nun Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onaylı müfredat programının bir kopyasına ulaşılmış ve değerlendirilmiştir. Ancak derslerde kullanılan Rusya Federasyonu'nun kullandığı programlara paralel programlar bu araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.3.1.1 Devlet Okulunda Kullanılan Resmi İlköğretim Okulları Ders Programları

Devlet ilköğretim okullarında okutulan eğitim ve öğretim ders programları, 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (MEB, t.y.-a) Madde 23'ünde belirtilen şekilde, "ilköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine

uygun olarak; (a) Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; (b) her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak” amacıyla, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği’nde (MEB, t.y.-b) Madde 6’da belirtilen “...b) Eğitim ve öğretim programlarının millî, bilimsel, toplumsal ve evrensel değer ve standartlara; kalite, erişim, verimlilik, etkililik, fırsat eşitliği ilkelerine uygunluğunu sağlayacak politika ve stratejiler geliştirmek için çalışmalar yapmak,; c) gerektiğinde eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanmasında yükseköğretim kurumları, sivil toplum örgütleri ile diğer kamu ve özel kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği yapmak,... e) eğitim sistemi, eğitim ve öğretim plan ve programları, ders kitapları ve eğitim araç-gereçleriyle ilgili araştırma yapmak veya yaptırmak” hususları çerçevesinde geliştirilmektedir.

Zorunlu 8 yıllık eğitim kapsamında 1. kademe (1.-5. Sınıflar) ve 2. Kademe (6.-8. Sınıflar) olarak iki kademede ele alınan ilköğretim okulları ve eğitim programlarının yürütülüşünde 09.05.2012 yılında 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda değişiklik yapılmıştır. Buna göre, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak, 4 yıl süreli ilköğretim (1.-4. Sınıflar), 4 yıl süreli ortaokul (5.-8. Sınıflar) ve 4 yıl süreli lise (9.-12. Sınıflar) olarak belirlenmiş, 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okullara kaydının yapılması ile 60-66 ay arası olan çocukların velilerinin yazılı isteği ile okula başlaması uygun görülmüştür.

Bu çalışmada veri toplamaya başlanıldığında 4+4+4 modeli uygulaması olmadığından 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. İlköğretim 1.-5. sınıflarda okutulan dersler; Almanca, Arapça, beden eğitimi (1.-5. Sınıflar), bilişim teknolojileri (1.-5. Sınıflar), din kültürü ve ahlak bilgisi (4.-5. Sınıflar), duygusal ve sosyal gelişim, düşünme becerileri, fen ve teknoloji dersi (4.-5. Sınıflar) Fransızca, görsel sanatlar (1.-5. Sınıflar), hayat bilgisi (1.-3. Sınıflar), ilköğretim trafik güvenliği, İngilizce (4.-5. Sınıflar), matematik (1.-5. Sınıflar), müzik (1.-5. Sınıflar), oyun ve fiziki etkinlikler, sanat etkinlikleri (1.-5. Sınıflar), satranç (1.-5. Sınıflar), sosyal bilgiler (4.-5. Sınıflar), spor etkinlikleri (1.-5. Sınıflar), Türkçe, yaratıcı düşünme, yaşayan diller ve lehçeler (5. Sınıf- Kürtçe, Lazca, Adıgece ve Abazaca) dersleridir. Bu derslerin bazıları seçmeli, en

az bir yabancı dil eğitimi kapsamında bazıları zorunlu seçmeli ve bazıları da özel eğitim kurumlarında okutulmak üzere planlanmıştır.

3.3.1.2.Uluslararası Okullar ve Özel Uluslararası Okulu İlköğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] 2011 yılında yayınladığı “Yabancı okullar, azınlık okulları ve uluslararası okulları denetleme rehberine göre, ülkemizde açılan ilk uluslararası okul İstanbul International Community School’ dur. Okul 1911 yılında açılmasına rağmen, 1987 tarihinde resmi olarak öğretim programı tanınmış ve kararda “adı geçen öğretim kurumunun özel olarak tespit edilecek esaslara uygun şekilde denetlenmesi” hükmü verilmiştir. Ayrıca gerek 625 sayılı gerekse 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda, milletlerarası özel öğretim kurumları, “yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel öğretim kurumları” olarak tanımlanmıştır. İlaveten Milli Eğitim Bakanlığı’nın milletlerarası [uluslararası] okullara öğretim programları bağlamında, müfredat programlarının, “Türk Devletinin milli güvenliğine ve menfaatlerine aykırı olmamasını istemek” dışında herhangi bir müdahalesi mevcut değildir. Son olarak, uluslararası okullar için kurulan Uluslararası Okullar Birliği (ISA) UNESCO düzeyinde danışmanlık statüsü verilen ilk sivil toplum kuruluşudur. Uluslararası Diploma Sistemi (IB) ile uluslararası okullara devam eden öğrenciler, dünyanın önemli üniversiteleri tarafından tanınan yeterliliğe erişmektedir ve aldıkları diploma da dünyanın birçok üniversitesinde kabul görmektedir (MEB, 2011).

Özel Uluslararası Okulu ilköğretim programı her yıl Rusya’daki programlar ve gelişimleri dikkate alınarak gözden geçirilmekte olup özünde 4 kademedен oluşan bir müfredat programı hazırlanmıştır. Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen “Okul 2100” eğitim programları uygulanmakta olup, ana öğretim setleri olarak da “Rus Okulu” ve “21. Yy İlköğretim Okulu” kullanılmaktadır. Bu program ve öğrenme setleri dolayısıyla okulun amacı geleneksel öğrenme kazanımları olan bilgi ve becerilerden biraz daha farklı olarak, gerçek etkinlikler ile öğrencinin kişiliğini geliştirmeyi hedeflemektedir (Özel Antalya Uluslararası Rus Okulu, t.y.).

Kademeler yaşlara göre düzenlenmiş olup, I. Kademe 4-5 yaş/anasınıfı, II. Kademe 6-10 yaş/1-4. sınıf, III. Kademe 11-14 yaş/ 5-9. sınıf ve IV. Kademe 15-17 yaş/ 10-11. sınıf olarak belirlenmiştir. İlköğretim çağı dikkate alınacağından bu çalışma için II. Kademe, 6-10 yaş arası ve 1-4. sınıflar arası program incelenmiştir. Buna göre, programın II. kademe bölümü için 12 genel amaç belirlenmiş olup, her amaç bir dersi hedef almıştır. Bu dersler, matematik, Rusça dilbilgisi, İngilizce, bilgi-işlem, fen bilgisi, resim, el becerisi, müzik, beden eğitimi, Türkçe, belagat ilimi ve davranışlar ile kütüphane dersleridir.

3.3.2. Görüşme

Görüşme soruları Banks'in dört aşamalı çokkültürel yaklaşımındaki dönüşüm yaklaşımının barındırdığı "bilme, duyumsama ve harekete geçme" (Munroe ve Pearson, 2006) basamakları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Buna göre dönüşüm yaklaşımındaki, objenin tavrı hakkındaki bilişsel düşünceler, inanışlar ve bilgi "bilme (know)" aşamasını; pozitif ya da negatif değerlendirme sonucu hissedilen etkili duygular "duyumsama (care)" aşamasını; ve obje için yapılan davranışlar da "harekete geçme (act)" aşamasını oluşturur (Munroe ve Pearson, 2006, s. 821).

Soruların hazırlanma aşamasında öncelikle Antalya ilinde görev yapan toplam 66 ilköğretim müfettişinden, sosyo-ekonomik düzeyleri, yaşları, meslekteki çalışma yılları açısından benzerlik gösteren fakat farklı illerden ve kültürlerden gelmiş olmalarına dikkat edilerek 6 ilköğretim müfettişi seçilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek 6 ilköğretim müfettişi ile yüz yüze görüşme yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Ortalama 40 dakika süren görüşmeler sonunda cevaplar değerlendirilmiştir. Bu ön görüşme ve verilerin ışığında, benzer olan, açık olmayan görüşme soruları elenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu son haline ulaştırılmıştır. Daha sonra müfettişlerin soruların yapısı ve içeriği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Düzenlenmiş sorular hakkında bir öğretim üyesinin uzman görüşü alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler ve önerileri doğrultusunda sorular son haline getirilmiştir. Sorular Tablo 3.2' de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.2.

Hazırlanması Sürecinde Banks'in Yaklaşımına Göre Görüşme Sorularının Dağılımları

	SORULAR	Devlet Okulu	Uluslararası Okul
Bilme	Sizce kültür nedir? Kültürü nasıl tanımlarsınız?	*	*
Bilme	Çokkültürlülük kavramını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız ne zaman ve hangi koşullar altında duydunuz?	*	*
Bilme	Çokkültürlülük kavramını nasıl açıklarsınız?	*	*
Bilme	Çokkültürlü eğitim denildiğinde zihninizde oluşan şema nedir?	*	*
Bilme	Çokkültürlü eğitim, kültürel farklılık kavramlarını nasıl tanımlarsınız?	*	*
Duyumsama	Sizin için ideal bir çokkültürlü eğitim programı nasıl olmalıdır?	*	*
Duyumsama	Kullandığınız ders programlarını çokkültürlü içerik açısından değerlendirirseniz neler söylersiniz?	*	*
Duyumsama	Çokkültürlü bir eğitim programı uygulaması ülkemizde mevcut eğitim şartlarında sizce olası mıdır? Neden?	*	
Harekete Geçme	Programda çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğunu düşündüğünüz kazanımları verirken nelere dikkat ediyorsunuz?		*
Harekete Geçme	Bu kazanımları öğrencilerinizin düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmelerini nasıl sağlıyorsunuz?		*
Harekete Geçme	Her programda insan hakları ve vatandaşlık kazanımları adı altında bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümle ilgili kazanımları verirken nelere dikkat ediyorsunuz?	*	
Harekete Geçme	Türkçe programlarında Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konulardan birisi de diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olma olarak geçmektedir. Bu olguyu öğrencilerinizin düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmelerini nasıl sağlıyorsunuz?	*	

	SORULAR	<i>Devlet Okulu</i>	<i>Ulusla rarası Okul</i>
Duyumsama	Derslerinizde öğrencilerinizin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz? Nasıl?	*	*
Harekete Geçme	Öğrencilerinizin kültürel farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bunlar nelerdir?	*	*
Harekete Geçme	Türk kültürüyle ilgili özellikleri sınıfta ne ölçüde ve nasıl kullanıyorsunuz?		*
Harekete Geçme	Yabancı bir kültür ve kendi kültürünüz arasındaki dengeyi öğrencilerinizin kurması için ne gibi eğitici etkinlikler yapıyorsunuz?		*
Harekete Geçme	Kültürel olarak farklı öğrencilerinizin sosyal sınıf ve okul kültüründe diğer arkadaşlarıyla eşit rol alımını nasıl sağlıyorsunuz?(Aradaki dengeyi nasıl kuruyorsunuz)	*	
Harekete Geçme	Yabancı kökenli veya farklı kültürlere sahip öğrencilerinizin özelliklerini sınıfta ne ölçüde ve nasıl kullanıyorsunuz?	*	
Bilme	Farklılıklara saygı ve hoşgörü konusunda öğrencilerinizin tutum ve davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?		*
Harekete Geçme	Bayramlar ve özel günler gibi farklı kültürlere özgü kutlamalar hakkında etkinlikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız örnekler verebilir misiniz?	*	
Duyumsama	Sınıfınızdaki kültürel farklılıkları yönetirken karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Sizce bu zorluğun aşılması için ne yapılmalıdır?	*	
Duyumsama	Okul çevrenizle olan kültürel farklılıkları yönetirken karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Sizce bu zorluğun aşılması için ne yapılmalıdır?		*
Bilme	Farklı bir kültüre sahip toplumda yaşayan öğrencilerinizin bu durumunun akademik alanlardaki başarılarına etkisi konusunda ne		*

	SORULAR	<i>Devlet Okulu</i>	<i>Uluslararası Okul</i>
	düşünüyorsunuz?		
Bilme-Duyumsama	Sizce bir dilin korunmasında en önemli öğeler nelerdir? Kültürel olarak farklı olan öğrencileriniz Türkçeyi öğrenirken akademik ve sosyal alanlarda çok sıkıntı yaşadıklarını düşünüyor musunuz?	*	*
Bilme-Harekete Geçme	Uluslararası bir okul olarak farklı eğitim programları kullanabilmenin çokkültürlü eğitim ile ilgili avantajları var mıdır? Varsa nelerdir? Bu avantajları nasıl hayata geçiriyorsunuz?		*

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, genel itibariyle iki okul için hazırlanan sorular aynı olsa da, devlet okulu için hazırlanan görüşme soruları ile Özel Uluslararası Okulu için hazırlanan görüşme soruları arasında 13 adet soruda farklılık görülmektedir. Bunun nedeni okul programlarının ve yönetiminin tamamen birbirinden farklı oluşudur. Toplamda hazırlanan 26 sorudan 19 tanesi Özel Uluslararası Okulu öğretmenlerine ve 18 tanesi de devlet okulu öğretmenlerine yöneltilmiştir (görüşme soruları için bkz. Ek 1 ve Ek 2).

2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde devlet okulundaki yabancı öğrenci sıralamasında bir değişme olmadığı için gerekli izinler alınarak okulda öğretmenlerle onların boş derslerine denk getirilecek şekilde bir görüşme programı hazırlanmıştır. Özel Uluslararası Okulu’nda da görüşme programları aynı şekilde hazırlanmış olup; görüşmeler, araştırmacı ve öğretmen arasında birebir bir şekilde, yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretmenler ile Türkçe ve İngilizce öğretmeni ile İngilizce yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce bilmeyen ancak Rusça bilen sınıf öğretmenleriyle ise; Türkçe, İngilizce ve Rusça dillerini akıcı bir şekilde konuşabilen bir tercüman aracılığıyla Rusça olarak yapılmıştır. Görüşme sorularının tercüman tarafından öğretmenlere tamamen doğru aktarılmasını sağlamak amacıyla sorular görüşme esnasında, Türkçe ve İngilizce çevirileriyle tercümana verilmiştir.

Bir hafta (beş okul günü) devlet okuluna ve beş okul iş günü de özel uluslararası okula ayrılmıştır. Bu takvim hazırlanırken, öğretmenin en rahat olacağı zaman seçilmeye

dikkat edilerek, katılımcının okul saatleri dâhilinde bir saat ve gün belirlemesi istenmiştir. Genel olarak devlet okulundaki sınıf öğretmenleri, branş derslerine girmedikleri için bu saatlerini görüşmeye ayırmışlardır. Gerekli takvim oluşturulduktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Her iki okulda da görüşmelere başlamadan önceki ilk beş dakika, öğretmenlere etik şeffaflık kuralına uygunluk açısından, çalışma hakkında bilgi verilmiş olup; rahat bir şekilde kendi bakış açılarını cevaplarında yansıtabilmeleri için verilerin sadece bu tez çalışmasında isimsiz bir şekilde kullanılacağı ve hiçbir şekilde düşüncelerinden dolayı yargılanmayacakları belirtilmiştir. En küçük ya da önemsiz olarak nitelendirdikleri düşüncelerinin bile çok önemli olduğu ve zaman sınırlaması olmadığı için diledikleri gibi soruları cevaplayabilecekleri dile getirilerek, görüşmenin mümkün olduğunda rahat bir havada geçmesine özen gösterilmiştir. Görüşmeler devlet okulundaki öğretmenlerle daha uzun sürmüş olmakla beraber (ortalama yarım saat), Özel Uluslararası Okulu'ndaki öğretmenlerin kısa ancak konuyla bağlantılı net cevaplar verdikleri görülmüştür. Daha sonra tüm ses kayıtlarının transkriptleri yapılmış ve her bir öğretmenle yapılan görüşmenin transkriptleri aşırı yüz ifadeleri, gülme, bağırma, vs gibi ifadeleri içerek şekilde yazılmıştır.

3.3.3. Gözlem

Marshall ve Rossman'a göre (1995) doğal gözlemin amacı, araştırmanın konusu ile ilgisi bulunan olayların, davranışların ve ürünlerin sistemli bir şekilde kaydedilmesidir. Bu tanıma dayanarak, devlet okulunda ve Özel Rus Okulu sınıflarında görüşme yapılan öğretmenlerin sınıfları ve eğitim ortamları ikişer ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Kullanılan gözlem formu Banks'in dört aşamalı çokkültürel yaklaşımındaki dönüşüm yaklaşımının barındırdığı "bilme, duyumsama ve harekete geçme" (Munroe ve Pearson, 2006) basamaklarına göre öğrenci, sınıf atmosferi, öğrenme ortamları ve program alanlarında doğal gözlem yapmak için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (bkz. Ek 3).

Öğretmenlere görüşme takvimi belirlenirken ve tanışırken ikişer saat gözlem yapılacağı haberi verildiği için, sonrasında, okul müdüründen alınan sınıfların ders programları sayesinde, ders başlamadan birkaç dakika önce giderek öğretmenin izni dâhilinde ve habersiz bir şekilde ders gözlemleri yapılmıştır. Bu şekilde eğitim ortamının doğallığının korunması ve olabildiğince gerçeğe yakın veri toplanması amaçlanmıştır.

Devlet okulunda 6 sınıfta bir ders saati 40'ar dakika olmak üzere iki ders saati ve dersler arası tenefüs olmak üzere toplamda her sınıfta 90'ar dakika doğal gözlem yapılmıştır. Rus okulunda birinci sınıflarda Rusça gramer, dilbilgisi ve okuma-dilbilgisi dersleri gözlemlenmiştir. 3. Sınıflarda izlenilen dersler Rusça okuma ve yazma dersleridir. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi dersi iki farklı öğretmen tarafından birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların derslerinde izlenmişlerdir. İngilizce dersi de üçüncü ve dördüncü sınıfların dersinde izlenmiştir. Toplamda 10 ders saati gözlem yapılmıştır. Bu Tüm gözlemler toplamada 16,5 saat sürmüştür. Özel uluslararası okuldaki gözlemler bir tercüman eşliğinde yapılmıştır. Gözlemin sınıf ortamında çokkültürlü eğitim ilkelerinin varlığı, öğrenme ortamının konu ile ilgisi, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile ilişkilerinde çokkültürlü eğitim ilkelerinin varlığı olmak üzere eğitim-öğretim ortamı incelenmiştir.

3.3.5. Doküman

Öğrenci defterleri, farklı projeler için geliştirilmiş afişler, videolar incelenmiş olup ayrıca çeşitli fotoğraflar ile sınıf ortamı, öğrenciler ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim çokkültürlü perspektif açısından yapılan gözlem ile yapılan doküman analizinin, görüşme ve program incelemeleri verilerine destek olması açısından önem taşımaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler bir kuramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analiz ve yorumlanmasında bir teori / kuramsal çerçeve kullanılması ve verilerin bu çerçevede açıklanmaya çalışılması temel nitel araştırmaların önemli özelliklerindendir. Durum ile ilgili bütünsel bir anlayış geliştirmek için fazla açıklama içerse de yorumların düzeyi teori, model ya da kategorilerin gösterdiği kadardır (Merriam, 1998).

Literatür taraması bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı gibi çok kültürlü eğitim ile ilgili kuramsal çerçeve ve boyutlar birçok araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bunlardan bazıları:

Banks'ın (2005b) “katkılar”, “eklemeci”, “dönüşüm” ve “sosyal eylem” çerçevesi; Grant ve Sleeter'in (2005) “istisna ve kültürel açıdan farklı olanı öğretme” “insan ilişkileri yaklaşımı” “tek grup çalışmaları yaklaşımı” “çokkültürlü eğitim yaklaşımı” ve “sosyal yeniden oluşturmacı ve çokkültürlü eğitim” boyutları; Castagno'nun (2009) “asimilasyon için eğitim”, “kaynaşma için eğitim”, “çoğulculuk için eğitim”, “kültürlerarası yeterlik için eğitim”, “eleştirel farkındalık için eğitim” ve “sosyal eylem için eğitim” çerçevesidir. Bu çalışma için Castagno'nun (2009) kuramsal çerçevesi seçilmiştir. Castagno (2009) alanyazında bulunan çokkültürlü eğitim ile ilgili geliştirilmiş dokuz kuramsal çerçeveyi incelemiş ve yeni bir çerçeve oluşturmuştur. Çerçeve incelendiğinde Banks'ın (2005b) kuramsal çerçevesini de daha ayrıntılı bir biçimde açıkladığı görülmüştür. Banks'ın ve Castagno'nun yaklaşımlarının birbiri üzerine izdüşümü aşağıdaki Tablo 3.3'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 3.3.

Banks ve Castagno'nun Yaklaşımları

Banks'ın yaklaşımları	Katkılar Yaklaşımı		Eklemeci Yaklaşım	Dönüşüm Yaklaşımı		Sosyal Eylem Yaklaşımı
Castagno'nun Çerçevesi	Asimilasyon için Eğitim	Kaynaşma için Eğitim	Çoğulculuk için eğitim	Kültürlerarası Yeterlilik İçin Eğitim	Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim	Sosyal Eylem İçin Eğitim

Bu açıklamaların ışığında; bu çalışmanın verileri analiz edilirken öncelikle; verileri şifreleme yöntemi için Castagno'nun (2009) belirlediği altı çokkültürlü eğitim yaklaşımı (verilen içerik ve tanıma uygun olarak) sorulara dönüştürülmüştür. Hazırlanan sorular aşağıdaki gibidir:

Asimilasyon için eğitim

Farklılıklar tehdit olarak algılanıyor mu?

Farklılıklar görmezden geliniyor mu?

Güç ve tarafsızlık baskı/hakim kültür akımı tarafından mı tanımlanmaktadır / yönetilmektedir?

Öğrenciler geçerli toplumsal rolleri kabullenmesi için mi eğitilmektedir?

Kaynaşma için eğitim

Farklılıklara karşı tarafsızlık vurgulanıyor mu?

Birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özellikler ön plana çıkarılıyor mu?

Çoğulculuk için eğitim

Kültürel farklılıklara saygı vurgulanıyor mu?

Kültürel farklılıklar kutlanıyor mu?

Farklılıklar değerli görülüyor mu?

Kültürel yeterlilik için eğitim

Farklı ve çokkültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenme destekleniyor mu?

Farklı kültürlerle iletişim arttırılıyor mu?

Eleştirel farkındalık için eğitim

Statüko, güç ilişkileri ve sosyal yapı sorgulanıyor mu?

Sosyal eylem için eğitim

Statüko ve eşitsizliğin/adaletsizliğin farkında olma ve yapısal eşitsizliği değiştirme ve sosyal değişim için çalışılıyor mu?

Önceden birkaç defa okunan veriler yukarıdaki sorular dikkate alınarak tekrar analiz edilmiştir. Veriler altı kategori altında değerlendirilmiştir. Bir öğretmenin görüşleri uzman bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiş sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda söylemlerin aynı kategoride değerlendirildiği görülmüştür. Daha sonra kategoriler altında değerlendirilen görüşler betimsel analize tabi tutulmuş. Ortaya çıkan temalar ve söylemler benzerlik ve yoğunlukları göz önüne alınarak sıralanmış ve değerlendirilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri nitel çalışmanın türüne göre değişmektedir. Wolcott (1994) nitel çalışmalarda geçerliğin aranmayacağı iddia etse de çalışmanın geçerliliği için diğer araştırmacıların çalışılan durumun kendi durumlarına ne kadar uyduğunu anlamalarını sağlayacak kadar yeterli bilgi verilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirliğin arttırılması için birçok yöntem kullanılmaktadır. Merriam (1998) nitel çalışmalarda güvenirlik ölçütlerinin nitel çalışmanın türüne göre değişiklik gösterebildiğini vurgulamaktadır. Durum çalışmalarında çalışma sonucun anlamlı ve anlaşılır olması için araştırmacı yeterli tanım yaptıkları ve tüm süreçleri ayrıntılı bir biçimde açıkladıkları konusunda ikna eder (Creswell, 2007). Bu çalışmada tüm veri toplama ve analiz süreçleri yeterli bir biçimde açıklanmıştır. Veri analiz yönteminde bir öğretmenin görüşme transkripti iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları karşılaştırılmış ve yapılan kodlamalar görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde kodlanmıştır. Miles and Huberman (1994) güvenirlik formülüne göre uyum sağlanmıştır (% 90). Yabancı öğretmenlerle yapılan görüşmeler Türkçe'ye çevrildikten sonra tekrar tercüman ile birlikte gözden geçirilmiştir. Ayrıca görüşme sorularına cevap veren öğretmenlerin söylemlerinin başka diğer kanıtlarla desteklenmesi için hem fiziksel ortam hem de sınıf atmosferi hazırlanan gözlem formu ile gözlenmiş, alan notları tutulmuş ve sınıf içinde gerekli görülen dokümanlar toplanmış ve kısa video kayıtları yapılmıştır.

Nitel çalışmalarda araştırmacının önyargısı verilerin toplanması ve yorumlanması da etkili olabilmektedir. Bu nitel çalışmalarda doğal kabul edilmekle birlikte araştırmacı kendi yorumlarını da veri olarak kullanabilmektedir. Bu çalışmada araştırmacı hiçbir şekilde kendi duygu ve düşüncesini olaya dâhil etmeden veya çalışma süresince olayların doğal gidişatını bozmadan; tarafsız ve nesnel bir şekilde çalışmanın odak problemi doğrultusunda araştırma yapma rolünü benimsemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Castagno'nun altı basamaklı çerçevesine göre incelenen; devlet okulu ve özel uluslararası okulu ilköğretim birinci kademe ders programlarından, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerden ve gözlem ile doküman analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Asimilasyon İçin Eğitim

Castagno (2009) asimilasyon için eğitim kategorisini, farklılıkların tehdit olarak algılanması ve görmezden gelinmesi, güç ve tarafsızlığın baskın/hakim kültür akımı tarafından yönetilmesi ve ayrıca öğrencilerin geçerli toplumsal rolleri kabullenmesi için eğitilmeleri olarak tanımlamıştır. Devlet ve özel uluslararası okulun kullandığı programda yer alan kazanımlar incelendiğinde asimilasyon için eğitim kategorisinde değerlendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır. Görüşmeden elden edilen veriler bu kategori için hazırlanan sorular kullanılarak analiz edildiğinde öğretmen görüş ve söylemlerinin dört farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler: (1) Kültürel farklılıkları (herhangi bir ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, engel durumu gibi farklılıkların tamamını içermektedir) yadırgama; (2) kültürel farklılıkları engelleme; (3) kültürel farklılıklardan rahatsızlık duyma; (4) ayrımcılık yapma olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategorideki bulgular her bir okul için ayrı olarak verilmiştir.

4.1.1. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde asimilasyon için eğitimin var olduğu bulgulanmıştır. Öğretmen görüşlerinin en çok kültürel farklılıkların engellenmesi, sonra kültürel farklılıkların yadırganması ve kültürel farklılıklardan rahatsızlık duyma, ardından kültürel ayrımcılık yapma kategorisinde olduğu görülmüştür (Tablo 4.1).

Tablo 4.1.

Asimilasyon İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıkları engelleme	4
Kültürel farklılıkları yadırgama	3
Kültürel farklılıklardan rahatsızlık duyma	3
Ayrımcılık yapma	2

Öğretmenler kültürel farklılıkları engelleme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Tamamen bizim kültürümüze adapte yetişiyorlar. Yani Dimitri diyoruz ama o Dimitri her sabah andımızı okuyor bizimle. (1. Öğretmen)

Kültürel farklılıklar vardır, her zaman da olacaktır ama bu işte eğitim sisteminin verdiğimiz konularda bir değişiklik yapmamıza gerek oluşturmaz. (2. Öğretmen)

Şimdi ben dersimde onlarla ilgili herhangi bir kutlama yapmıyorum... Sadece kendi kurallarımıza göre yaşıyoruz... Bunlar işte bizim yabancı öğrencilerimiz. Bizim gibi oldular, biz onları çok seviyoruz. (3. Öğretmen)

Çok kültürlü bir toplum yok bizim toplumumuzda, yani öyle bir öğrenci yetiştirmiyoruz. (5. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıkları yadırgama ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Çokkültürlü eğitimde bir farklılık olması gerektiğini düşünmüyorum ben. Baskın bir kültür seçiliyor. Yani çocuklar Türk olarak büyüyorlar (1. Öğretmen)

Hiçbirinin birbirinden farklı bir beklentisi ya da bakış açısı olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda pek fazla şey de yapmıyorum açıkçası. (2. Öğretmen)

Yani bana kalsa herkes kendi yerinde mutlu olsun diye düşünürüm ne yalan söyleyeyim yani çünkü zorlaştırıyor hayatı, diğer çocuklar için de... (4. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıklardan rahatsızlık duyma ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Eğer şartlar bunları zorluyorsa bir şekilde onlar da artık bizim öğrencilerimiz, komşularımız, çocuklarımız yani bizimle beraber yaşıyorlar. Ve bunu da kabullendik sanırım. (1. Öğretmen)

Farklı kültürlerin burada yaşıyor olmasının benim kültürüme yabancı kalması gerektiğini düşünmüyorum açıkçası. Sonuçta yani benim kültürüm ya da diğer arkadaşlarımın sahip olduğu kültürü öğrenmeleri, algılamaları gerekiyor. (2. Öğretmen)

Azınlıkların rahatsız etmesi gibi değil... Göç var mesela Rusya'dan özellikle, o beni rahatsız ediyor. (4. öğretmen)

Öğretmenler ayrımcılık yapma ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Başka yerlerde düzgün çalışamayan veya çalışıp da çevre tarafından kabul görmemiş dediğimiz insanlar özellikle bu bölgeye gelip, hani sosyoekonomik- kültürel yapısı iyi olsa bile, işte aile ilişkileri bir defa çok kötü ve bozuk. Onu da söyleyeyim size. Değişik insanlar, değişik kültürlerden insanlar geldikleri için, ben kendi adıma kesinlikle ve kesinlikle çocukların başarısının düşük olmasını buna bağlıyorum. (3. Öğretmen)

Zaten bizim işsizimiz çok fazla, bir de onlar gelip de böyle, hiç, ondan sonra kültür olarak da yapıları belli hani... (4. Öğretmen)

Çocuk, Türkiye'ye geliyor, Türk (asıllı), ama kabul edilmiyor, kendini öyle hissetmiyor. Yurtdışına gidince zaten onlar hiç kabul etmiyorlar, Ruslar çok fenalar yani bildiğiniz gibi değiller, hiç sevmiyorlar onlar, tabi, Ruslar Türklerden nefret ederler. (5. Öğretmen)

4.1.2. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri

Hiçbir öğretmende asimilasyon için eğitim kategorisine giren yorum ve düşünce bulgularına rastlanmamıştır.

4.2. Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim

Castagno (2009) birleşme/kaynaşma için eğitim kategorisini, farklılıklara karşı tarafsızlığı vurgulama, ve birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özelliklerin ön plana çıkarılması olarak tanımlamıştır. Devlet ve özel uluslararası okulun kullandığı programda yer alan kazanımlar incelendiğinde birleşme/kaynaşma için eğitim kategorisinde devlet okulunda toplam 7, uluslararası okulda 2 kazanıma rastlanmıştır. Görüşmeden elden edilen veriler bu kategori için hazırlanan sorular kullanılarak analiz edildiğinde öğretmen görüş ve söylemlerinin 3 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler: (1) Kültürel farklılıklara tarafsız kalma; (2) çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme; (3) farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme olarak belirlenmiştir.

4.2.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim

Devlet ilköğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde, Türkçe dersinde toplamda 1055 kazanımdan üç tanesi ve Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan dört tanesi birleşme/kaynaşma için eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bunun dışındaki derslerde bu kategori altında değerlendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

Farklılıklara karşı tarafsızlığı vurgulama ile ilgili kazanımlar:

- Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur. (Türkçe, 1-5. sınıflar)
- Millî kültürün korunmasında dilin önemini anlatan metinler okur. (Türkçe, 1-5. sınıflar)

- Millî kültürün korunmasında dilin önemini sözlü veya yazılı olarak anlatır. (Türkçe, 1-5. sınıflar)

Birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özelliklerin ön plana çıkarılması ile ilgili kazanımlar:

- Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)
- İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluklarını ve yaptıklarını araştırır ve sunar. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)
- Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)
- Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir. (Hayat Bilgisi 1-3. sınıflar)

4.2.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim

Özel uluslararası okul müfredatı incelendiğinde Belagat İlmi (Diksiyon/Etkili Konuşma Sanatı) ve Davranışlar dersi ile müzik dersi genel amaçlarından 2 tanesi birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özelliklerin ön plana çıkarılması ile ilgili kazanımlardır:

- Farklı ortamlarda davranış ve canlılar arasındaki iletişimi resimlerle, şarkılarla, bilmece vb.'le anlatan bir derstir. Öğrencilere iyi ve kötü, dikkat, itaat, dürüstlük, minnettarlık, cömertlik vb. değerleri mantık oyunları yoluyla öğretilir. (Belagat İlmi 1-4. Sınıflar).
- Çeşitli dünyaca ünlü bestecilerin bestelerini dinleterek, dans, oyun, solo ve koro halinde şarkı söyleyerek öğrencilerin müziğin geniş yelpazesinden, müzik şekilleri ve janra ana konusundan yola çıkarak senfoni orkestrası-‘nelerden oluşur?, orkestra alet grupları çeşitleri (çalgılı, üflemlili, telli, vb.) orkestra şefi kavramları; opera ve balenin- birer büyük müzikli tiyatro gösterisi olduğu öğretilir. (Müzik 1-4. Sınıflar)

4.2.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri

Devlet okulunda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde birleşme/kaynaşma için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Öğretmen görüşleri 3 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler (1) kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık, (2) çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme ve (3) farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme şeklindedir. Bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık	5
Çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme	4
Farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme	3

Öğretmenler kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Biz mesela çocukların yabancı olduğunu biliyoruz ama çok da onlardan bir şey almıyoruz... Baba Türk veya anne Rus olduğundan bahsetmek istemeyebiliyorlar. Bazı ailelerde kaderlerine razı sanırım gelen aileler de onların da bir rahatsızlığı yok bu durumdan. (1. Öğretmen)

Farklı kültürden gelen birine farklı davranmıyoruz ya da işte ben farklı kültürden geldim diye o kültürdekileri anlamıyor gibi bir durum içerisinde değiliz. (2. Öğretmen)

Genelde ailede Rusça konuşuluyor, Türkçe konuşulmuyorsa bu da bizim için bir sıkıntı oluyor. Bence hani, Türkçeyi aileler de konuşsa evde daha güzel öğrenileceğine inanıyorum ben. (3. Öğretmen)

Önce anne baba Türkçe öğrenecek, sonra öğrenciler öğrenecek her şeyden öte, iki tane öğrencim o durumda. Çocuklar hırçınlar biraz da, kendini ifade edemedikleri için zor durumdalar. (5. Öğretmen)

Kendi öğrencilerimi nasıl görüyorsam onları da öyle görüyorum, onlar da öyle davranıyor yani. Mesafe çok fazla belirgin değil, zaten onlar çocuk. Çocukların çok fazla da şeyi olmuyor yani mesela keskin, bir erişkine göre tutucu değiller. Uyum daha kolay oluyor. Çocuklarda burada bir fark görmüyorum. (6. Öğretmen)

Öğretmenler çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

23 Nisan'da dünya kültürleriyle ilgili konuda onlara söz hakkı veriyorum diğer sınıflarda tabi bunlarda (birinci sınıf) yapamayız ama onların kendi dillerinde şiirler, şarkılar... Bu şekilde, en fazla yer verebildiğimiz şey bu sanırım. (1. Öğretmen)

Atatürk Türkiye'sine, Atatürkçülük konularına ve bu Atatürk Türkiye'si Atatürk'ün yaptığı devrimler doğrultusunda olması gereken iyi şeylere dikkat ederek vermeye çalışıyoruz. (2. Öğretmen)

Şu anda çok fazla bizim elimizde yok ama çocuklara mesela diyelim ki kendi getirmiş oldukları, kendi kültürlerine ait, annesinin babasının onlardan okumasını istedikleri hikaye kitapları olsun, değişik şeyler olsun bunları sınıfta paylaşabiliyoruz. Ara ara onlar ile ilgili bize bilgi verebiliyorlar bu konuda. (3. Öğretmen)

Öğretmenler farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Yok, hiç yapmıyoruz maalesef... Şimdi çocukların çoğu Müslüman olduğu için, Hristiyanlarda yok hiç öyle, yapılabilir aslında ama bizde daha çok Türkî Cumhuriyetlerden gelen öğrenciler var. (1. Öğretmen)

Onların kutladığı diğer özel günler ile ilgili bir kutlama programımız olmuyor. 23 Nisan etkinliklerinde olsun, Cumhuriyet Bayramı etkinliklerinde falan herkes üzerine düşen görevi alıyor. Yani onlar da yapıyorlar, biz farklı ırktanız, bizi ilgilendirmiyor gibi bir yaklaşımları yok. (2. Öğretmen)

Milli bayramlarda sıkıntı yok çünkü okulda biz milli bayramları kutlatıyoruz. Onlara da görev veriyoruz, ayırt etmiyoruz çünkü hepimizin sınıfında en az beş-altı öğrenci var, onları artık biz kabul etmiş durumdayız. Görev veriliyor, işte şiir okuyorlar, danslarda filan görev alıyorlar. Milli bayramları öğrenerek gidiyorlar ama dini bayramları çok fazla bilmiyorlar. (4. Öğretmen)

Okul kültüründe kutlamalarda eşit rol dağıtımı yapıyorum. (5. Öğretmen)

4.2.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri

Özel uluslararası okulda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde birleşme/kaynaşma için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Birleşme/Kaynaşma için Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık	3
Farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme	1
Çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme	1

Öğretmenler kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Çocuklar ben bu ülkeden, ben bu ülkeden demiyorlar, hepsi bir ülkeden gelmiş gibi görüyorlar. (2. Öğretmen)

Bizim örf, adet ve ananelerimiz yani kültürlerimizi anlatırken de üzerine baskı yapıyorum, Türkler böyle yapmıştır, Kırgız böyle yapar veya Kazak böyle yapar değil

veya Amerikan böyle yapar değil. Özellikle Türk ibaresiyle bir bütünleştirici olarak dersleri anlatmaya çalışıyorum. (4. Öğretmen)

Biliyor musunuz en çok önyargılardan korkarım yani onun oluşmasını engellemeye çalışıyorum... O yüzden mutlaka, ya da varsa çocukta, öğrencide, onu düzeltmeye çalışırım yani empatik olmayı öğretiyorum, buna çok dikkat ederim. (5. Öğretmen)

Bir öğretmen farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmiştir:

Bir kaç kültürü içeren yani mesela bizim okulumuzda İngilizce öğreniyorlarsa, İngiltere'deki bayramlar kutlanır, Türkçe öğreniyoruz, buradaki bayramları kutlarız, Rusya'daki bayramları, birkaç kültürün birleşimi yani herhalde. Yani, çok farklılık ve birleşim. Mutlaka beraber yaşatmak lazım. Kendilerine zıt olmazlar mesela benim düşüncemde zıt olan bir kelime bile olmayacak, onları biz birleştiriyoruz ve faydalıyoruz bu kültürlerden. (5. Öğretmen)

Bir öğretmen çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmiştir:

Otantik ve gerçek kültürel öğeleri sınıfta işlemeye çalışıyorum. Bilim adamları, kitaplar, videolar, filmler, öyküler ve şarkılar kullanıyorum. (3. Öğretmen)

4.3. Çoğulculuk İçin Eğitim

Castagno (2009), çoğulculuk için eğitimi kültürel farklılıklara saygının vurgulanması, kültürel farklılıkların kutlanması ve farklılıkların değerli görülmesi olarak tanımlamıştır. Devlet ve özel uluslararası okulun kullandıkları programlarda yer alan kazanımla incelendiğinde, devlet okulunda toplam 21 kazanım konu ile ilişkilendirilişken, özel uluslararası okulda konu ile ilişkilendirilebilecek genel hiçbir kazanıma rastlanmamıştır. Görüşmeden elde edilen veriler bu kategori için hazırlanan sorular ışığında analiz edildiğinde, öğretmen görüş ve söylemlerinin 4 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler: (1) kültürel değerlerin açıklaması; (2) kültürel farklılıkları açıklaması; (3) kültürel farklılıkla ilgili öğrenilen kavramlar; (4) sosyal adalet kavramını öğrenme olarak belirlenmiştir.

4.3.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Çoğulculuk İçin Eğitim

Devlet ders programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde, Türkçe dersinde toplam 1055 kazanımdan 1 tanesi, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 4 tanesi, Sosyal Bilgiler dersinde toplam 92 kazanımdan 7 tanesi, Matematik dersinde toplam 350 kazanımdan 2 tanesi, Görsel Sanatlar dersinde toplam 76 kazanımdan 4 tanesi, Fen Bilimleri dersinde toplam 122 kazanımdan 1 tanesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde toplam 91 kazanımdan 2 tanesi ve son olarak Beden Eğitimi dersinde toplam 167 kazanımdan 1 tanesi çoğulculuk için eğitim kategorisi ile ilişkilendirilmiştir.

Kültürel farklılıklara saygının vurgulanması ile ilgili kazanımlar:

- Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Kendi ailesi ile diğer aileleri karşılaştırarak, aile yapılarının farklı olabileceğini keşfeder. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Topluluklar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Kültürel öğelerin insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. (sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)

Kültürel farklılıklar kutlanması ile ilgili kazanımlar:

- Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni halini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Diğer ülkelerin bayraklarını inceleyerek bayrağımızla olan benzerlik ve farklılıklarını belirtir. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- 20 ye kadar Romen rakamlarını okur, yazar. (Kendinde ve başkalarında olan gelişimi ve değişimi açıklar: Kariyer Bilincini Geliştirme Ara Disiplin Kazanımı) (Matematik, 1.-5. sınıflar)
- Sanatın, kültürün bir parçası olduğunu fark eder. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Farklı kültürlere ait motifleri belirler. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Estetik tercihlerin kişilere göre değiştiğini fark eder. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Din ve ahlak kavramlarını tanımlar. (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4. ve 5. sınıflar)
- Kültürümüzden dua örnekleri verir. (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4. ve 5. sınıflar)

Farklılıkların değerli görülmesi ile ilgili kazanımlar:

- Başlığından hareketle okuduğu metnin içeriğinin Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemle ilişkili olduğunu tahmin eder. (Türkçe,1.-5. sınıflar)
- Zaman ölçme birimleri ile ilgili problemleri çözer ve kurar. (Farklılıkları insanların kültürel zenginliği olarak görür: İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplin Kazanımları) (Matematik, 1.-5. sınıflar)

- Doğal anıtlara örnekler verir ve kültürel miras olarak önemini tartışır. (Fen Bilimleri, 3.-5. sınıflar)
- Zihinsel ve bedensel engelin spor yapmaya engel olmadığını bilir. (Beden Eğitimi, 1.-5. sınıflar)

4.3.2. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri

Devlet okulunda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çoğulculuk için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Çoğulculuk İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıkla ilgili öğrenilen kavramlar	6
Kültürel değerleri açıklaması	5
Kültürel farklılıkları açıklaması	4
Sosyal adalet kavramını öğrenme	2

Öğretmenler kültürel farklılıkla ilgili öğrenilen kavramlar ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Çokkültürlülük kavramın aslında çok duymadık diyebilirim yani çok fazla kullandığımız bir sözcük değil ama şu okulda çalışmaya başladıktan sonra o sözcüğü kullanmasan bile direkt onların içindesin. (1. Öğretmen)

Yaşadığım ülke itibariyle hep duydum zaten. O yüzden her zaman da içinde olduğum bir ülke. (2. Öğretmen)

Mesela, bir Amerika'daki insanın yaşam tarzıyla, Afrika'daki insanların yaşam tarzları, dini inançları, yaşayışları farklıdır. (3. Öğretmen)

Ama biz dersleri işlerken, bazı derslerimize, sosyal bilgiler ve daha önce hayat bilgisi derslerinde işte, kültürel farklılıklardan ve saygı duyulması gerektiğinden bahsediliyor. Biz de bunu bahsediyoruz. (4. Öğretmen)

Kültürel farklılık da yani, yaşantıları, yaşanmışlıkları birbirinden farklı olan, kültürleri birbirinden farklı olan bireylerdir. (5. Öğretmen)

Çokkültürlülük, doğru şekilde yaşanırsa zenginlik, çoğalma ama farklı şekilde yorumlanırsa kısırlaşma. (6. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel değerlerin açıklanması ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Kültür, kişinin hem kendi getirdikleri hem de çevresinin getirdikleridir. (1. Öğretmen)

Kültür, geçmişten gelen değerler bütünüdür. Değerlerin yansıtılması, atadan oğula aktarılması olarak tanımlarım. (2. Öğretmen)

Kültür, insanların sosyal olarak yaşam tarzıdır. (3. Öğretmen)

Bir toplumun örf ve adeti, yaşayış biçimidir kültür... Renkli renkli mozaik gibi... (4. Öğretmen)

Kültürel birikimler de bunların getirdiği, sosyal olayların, işte dildir, ırktır, bir sürü eğitmenin kattığı, doğanın bile kattığı bir sonucun getirdiği farklı yaşamların sentezi bana göre. (6. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıkların açıklanması ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Okula zaten kendi aramızda biz 'International okul' (uluslar arası okul) diyoruz. (1. Öğretmen)

Eğitimin belli standartları olduğunu ve herkesin kendi kültüründen gelen şeyleri buna katabildiği sürece çokkültürlü olduğunu düşünüyorum. Yani benim yaptığım iş en azından standart. (2. Öğretmen)

Çokkültürlülük kavramı bir toplumdaki değişik sosyal, kültürel grupların, medeniyet diyebiliriz ya da milliyet diyebiliriz, grupların yaşayış tarzları, dini inançları diye tanımlayabiliriz. (3. Öğretmen)

Genel anlamda herhangi bir konu hakkında bilgi birikimi olan, o konuyu doğru ve eksiksiz anlatabilen insanlar bana göre çok kültürlüdür. (5. Öğretmen)

Öğretmenler sosyal adalet kavramını öğrenme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Kullanmıyoruz. Maalesef yani gerçekten, şimdi kullanıyoruz desem yalan olur.

Konuların içerisinde, Hayat Bilgisi dersinde, Sosyal bilgiler dersinde sohbet anında anlatıyoruz... Fiziksel özelliklerimiz ya da kültürel özelliklerimizle ilgili işte, konular var, orada onlardan bahsediyoruz. (4. Öğretmen)

Hani nasıl bireysel özelliklerimizi korumak gerekirse, toplumların da, toplumsal, kültürel, grupların kültürlerinin de korunması gerektiğini yani kendine özgü kısmın kalması gerektiğini, paylaşılması gereken yerlerin paylaşılması gerektiğini düşünüyorum. (6. Öğretmen)

4.3.3. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri

Özel uluslararası okulda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çoğulculuk için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Çoğulculuk İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel değerleri açıklaması	5
Kültürel farklılıkla ilgili öğrenilen kavramlar	5
Kültürel farklılıkları açıklaması	4

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Sosyal adalet kavramını öğrenme	3

Öğretmenler kültürel değerlerin açıklanması ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Aslında kültür büyük bir okyanustur. Bir milletlerin, bir toplulukların içerisinde kulaç atarak yüzdükleri, gerek örfler, gerek adetler, gerek anelerin olduğu bir bütündür.(4. Öğretmen)

Okula gelince çocuklar nasıl davranıyor. Nasıl kendilerini ifade ediyorlar, benim için kültür budur. (1. Öğretmen)

Mesela insanın kendi böyle duruşu. Çevre içinde, tiyatroya gitmek, hani baleye operaya filan. (2. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıklara ilgili öğrenilen kavramlar alt alanı ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

İki kültürün karıştırılması, birleştirilmesi benim için çokkültürlülük anlamına geliyor. Hani birisi fazla birisi az değil, eşit şekilde alınıp karıştırılıyor. (1. Öğretmen)

Eğitim esnasında, mesela sınıfta bir yabancı var, mesela Türk diyelim, biraz Türkiye'yi tanıtmak, hani herkes bilsin. Mesela Azerbaycanlı bir çocuk var onun kültüründen bir şey tanıtmak, bu Türk beni ilgilendirmez, bu Tatar beni ilgilendirmez diye bir şey yok; çocuk dinler. (2. Öğretmen)

Çokkültürlülüğü farklı milletlerden birçok insanın birbiri yanında yaşaması birbirlerinin kültürlerine saygı duyması olarak tanımlayabilirim. (3. Öğretmen)

Eğitime yansımaları şu şekilde ifade edebilirim karışık milletlerin eğitim almasıdır. (4. Öğretmen)

Artık temelinde birkaç kültürü içerebilen bir eğitim. (5. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıkların açıklanması ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmiştir:

Rusya’da aynı bu şekilde başladı şimdi, karışık sınıfta çok karışık şeyler var, aynı sınıfta değişik değişik kültürler var. (1. öğretmen)

Gerçekten ortak bir şeye sahip olan bireyler var, bir ülkeye, bir topluma... Ancak bu bireyler ortak noktalarının dışında, farklı alanlarda gelişmişlerdir. Bir aile ağacı olarak düşünüyorum. (3. öğretmen)

Herhangi bir milletteki çocukta bir kültür vardır... Bu kültürleri diğer öğrenci arkadaşlara aktarması, bir Kazak’ın bir Kırgız’a veya bir Rus’un Ukraynalıya veya bir Ukraynalının bir Türkiye Türkü’ne aktarmasıdır diye tabir edebilirim. (4. öğretmen)

Bir ya da birkaç kültürün ya da öğrendiğimiz yabancı dillerin ve o dillerin kültürünün bazı unsurları ya da ayrıntıları birleştirmek. (5. öğretmen)

Öğretmenler sosyal adalet kavramını öğrenme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmiştir:

Farkında değiller. (1. Öğretmen)

Rusya’daki okullarda ne kültürü olursa olsun hepsine saygılı davranırız. Saygıyla karşılıyoruz. Bence bu aynı şey. Hani mesela Azerbaycan buna davranışım başka olur, bu Özbek-Türk buna davranışım başka olur, öyle bir şey yok. (2. öğretmen)

Malum bizim okulumuz karışık kültürlerde eğitim alan bir okul. Şu anda bile sınıfta 3 kişi var, biri Kazakistanlı, biri Ukraynalı, biri Özbekistanlı. Ama üçü de aynı şekilde, aynı sınıfta Türkçe konuşuyorlar, birbirlerinin kültürlerini biliyorlar. Mesela birisi, yanlış bir kelime söylediği zaman arka taraftan ‘yanlış yapıyorsun, bu böyle söylenmez’,... ‘Olmaz, Türkiye’de bunlar yanlıştır, bizde de yanlıştır dediği zaman, hem o karşı taraftakinin kültürünü alıyor, hem bizim Türk kültüründe yanlış olduğunu anlıyor, kendi kültürünün de Türkiye’de kullanmayacağını veya bulunduğu kültürde bunu kullanamayacağını, o davranıştan vazgeçmek durumunda kalıyor. (4. Öğretmen)

4.4. Kültürel Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim

Castagno (2009) kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik için eğitim kategorisini, farklı ve çokkültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenmenin desteklenmesi ve

farklı kültürlerle iletişimin artırılması olarak tanımlamıştır. Devlet ve özel uluslararası okul programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde bu kategoride devlet okulunda toplam 15 kazanım ve özel uluslararası okulda toplam 3 kazanım kategori ile ilişkilendirilmiştir. Görüşmeden elde edilen bulgular analiz edildiğinde öğretmen görüş ve söylemlerinin 3 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler: (1) Kültürel farklılıkları araştırmak; (2) kültürel farklılıklara saygı duyma; (3) empati kurma/kültürel farklılıkları kabul etme olarak belirlenmiştir.

4.4.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Kültürel Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim

Devlet ilköğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde, Türkçe dersinde toplamda 1055 kazanımdan 1 tane, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 7 tane, Sosyal Bilgiler’ de 92 kazanımdan 2 tanesi; Görsel Sanatlar’ da 76 kazanımdan 4 tanesi ve Beden Eğitimi’nde 167 kazanımdan 1 tane kazanım kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik için eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bunun dışındaki derslerde bu kategori altında değerlendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

Farklı ve çokkültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenmenin desteklenmesi ile ilgili kazanımlar:

- Dünya barışı için milletlerin birbirlerinin örf ve adetlerine hoşgörölü olmalarının gereğini Atatürk’ün bu konuya verdiği önemi belirten sözleriyle açıklar. (Türkçe, 1.-5. sınıflar)
- Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)

- Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Kendi kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserlerini karşılaştırır. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserleri ve mimari yapıların belirgin özelliklerini karşılaştırır. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirler. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)

Farklı kültürlerle iletişimin artırılması ile ilgili kazanımlar:

- Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere önyargısız davranır. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Fiziksel etkinliklerde başkalarının haklarına saygı göstermesi gerektiğini anlar. (Beden Eğitimi, 1.-5. sınıflar)

4.4.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Kültürel Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim

Özel uluslararası okulun programında yer alan ders açıklamaları ve genel kazanımlar incelendiğinde beden eğitimi, İngilizce ve Türkçe dersleri için birer tane olmak üzere toplam 3 kazanım bu kategori ile ilişkili bulunmuştur.

Farklı ve çokkültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenmenin desteklenmesi ile ilgili kazanım:

- ...Farklı spor aktiviteleri ile beraber, “... arkadaşlarına saygılı olmak için – ... zayıf arkadaşlarına destek göstermek;...” gibi konular öğretilir. (Beden Eğitim 1-4. sınıflar)

Farklı kültürlerle iletişimin artırılması ile ilgili kazanım:

- Öğrencilerin uluslararası yabancı bir dilde iletişim kurabilmeleri amacı ile konuşma ve dinleme, okuma ve yazma çalışmaları sonucu yetenekleri geliştirilir. (İngilizce 1-4. sınıflar)
- Devamlı bir süreç olarak öğrencilere günlük ihtiyaçlarını karşılayacak, çevre ile iletişim kurabilecekleri şekilde temel dilbilgisi, sözcük ve kalıplar öğretilir. (Türkçe 1-4. sınıflar)

4.4.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri

Devlet okulunda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Kültürlerarası Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıkları araştırmak	6

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Empati kurma/kültürel farklılıkları kabul etme	6
Kültürel farklılıklara saygı duymak	3

Öğretmenler kültürel farklılıkları araştırmak ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Müfredatımız tamamen bize göre ayarlanmış. Hiç hitap eden bir şey yok. (1. Öğretmen)

Sadece çeşitli kültürlerle ilgili örnek vermem gerekirse onları kullanıyorum. Onun dışında bugüne kadar hiç materyal- soru kullanmadık konu ile direkt ilgili. (2. Öğretmen)

Bu programları verirken de biz hümanist olarak düşünüyoruz. Bütün insanları Atatürk'ün de dediği gibi "Yurtta barış, dünyada barış!" ilkesi altında bütün insanları eşit olarak görüyoruz. (3. Öğretmen)

Bizim ders programlarımız, belli bir müfredatımız var. Ona da uymak zorundayız, çok şeyli, kültürlü olduğu söylenemez aslında ders programlarımızın. (4. Öğretmen)

Çokkültürlü bir içerikli program değil benim planlarım, onu söyleyebilirim... Yaşantı bence çok daha önemli, görerek, gezerek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini tercih ederim. Bana göre çokkültürlü eğitim odur. (5. Öğretmen)

Mesela kültürel bir şey işliyorsak, onların kendi araç gereçlerini de ya da söylemlerini de katıyoruz. Ama çok böyle somut bir araç yok şu anda bu konu ile ilgili. (6. Öğretmen).

Öğretmenler empati kurma/kültürel farklılıkları kabul etme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Yerel yönetimlere bırakılırsa eğer günün birinde eğitim, yerel yönetimler ihtiyaca göre bunu düzenleyebilir ama merkezden idare edilen, merkezi, merkezden ayarlanan bir eğitim sistemiyle bu imkânsız. Yani benim burada Antalya'da ihtiyacım var ama ne bileyim Maraş'ta böyle bir eğitim sistemine ihtiyaç yok. (1. Öğretmen)

Ama tabii ki Türk eğitim sisteminin içerisinde yabancı uyruklu çocuklar olabilir, değişik kültürlerle sahip insanlar olabilir, bu ülkede yaşayabilir. Mesela biz ülke olarak gerçekten de çok kültürlü bir toplumuz. (3. Öğretmen)

Yani bilemiyorum şimdi, bizim ülkemizde zaten kısıtlı bu şeyler, insan haklarına bence çok fazla önem verildiğini düşünmüyorum... Şimdi ne desem boş, farkları çok dikkate aldığımı söyleyemem kendi adıma.(4. Öğretmen)

Evet, alıyorum çünkü kültür farklılığı var, dil sorunu var. Algılama aynı değil. Yani yurtdışından gelen bir çocukla, Türkiye’de doğmuş büyümiş bir çocuğun algılaması aynı değil. (5. Öğretmen)

Yani, dikkate almaya çalışıyorum farklılıkları tabii ki, zaten almak zorundasınız. Almazsanız incitici ve tepkisel bir davranışa dönüştürebilirsiniz öğrencinin şeyini, onun için onu tolere edici bir şeyler yapıyoruz. (6. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıklara saygı duyma ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Bilgiyi yapılandırmada aslında çok fark yok. Sadece Türkçe’yi bilmiyorsa eğer öğrenci, onunki biraz zaman alıyor ama onun içinde öyle özel bir şey yapmıyoruz. (1. Öğretmen)

Benim kültürüm ya da diğer arkadaşlarımdan sahip olduğu kültürü öğrenmeleri, algılamaları gerekiyor. Ha bu zorunlu da değil belki ama bizimle aynı ortamı paylaşıyorlarsa, kültürümüzün ne olduğunu, tam tersi de olabilir, biz de onların kültürün ne olduğunu rahatlıkla öğrenebiliriz. (2. Öğretmen)

Tabii ki kesinlikle ve kesinlikle o kültürlerle kesinlikle saygı duyuyoruz ve onların da görüşlerini alıyoruz. (3. Öğretmen)

Konuların içerisinde de var zaten farklı kültürlerle duyulan saygı. Sohbet anında anlatıyoruz. Sosyal bilgilerde de Hayat bilgisi dersinde de. (4. Öğretmen)

İşleyeceğim konunun diğer öğrencileri nasıl etkileyeceğine dikkat ediyorum. Yani böyle bir konunun farklılık ya da ayırım ya da varsa anlatacağım konuyu ya tolere ediyorum, ya onları da katıyorum, dâhil ediyorum yani buna çok dikkat ediyorum. (6. Öğretmen)

4.4.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri

Özel uluslararası okulda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Kültürlerarası Yetkinlik/Yeterlilik İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıkları araştırmak	5
Empati kurma/kültürel farklılıkları kabul etme	5
Kültürel farklılıklara saygı duymak	4

Öğretmenler kültürel farklılıkları araştırmak ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Zaten program hazır, kendi tecrübeme dayanarak bir şeyler ekliyorum, birleştirip öyle veriyorum çocuklara. (1. Öğretmen)

Herkesin, her insanın kendine göre kültürü var. Şahsen ben her kültürü çok merak ederim. Mesela ben, kendi öğrencilerime sorarım, senin memleketin neresi, kültürünüz, adetleriniz neler, çok merak ederim. (2. öğretmen)

Kültürel açıdan öğrencilerim çok aktif olmakla birlikte, genellikle, çizgi film, kültürel geziler, drama ve kültürel gelenekler hakkında diyalog kurma gibi yöntemler kullanıyorum derslerimde. Sanırım bunlar, öğrencileri kültüre yaklaşıyor. (3. Öğretmen)

Normal sadece bir millete ait, uluslara ait okullarda verilen kültür belli bir düzeydedir ama karışık kültürlerde alınan eğitim daha faydalıdır... Öğrencilerimiz de bir Rus ve Türk kültürlerinin ne olduğunu çok rahat bilirler. Bu da onlar için hayat açısından daha kolaylık ve rahatlık sağlayacağı inancındayız. (4. Öğretmen)

Öğretmenler empati kurma/kültürel farklılıkları kabul etme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Hayat Bilgisi'ne çok önem veriyorum, bir de okuma. Mesela Hayat Bilgisi burada değişik bir şey. Okuma da farklı. (1. Öğretmen)

Dili yaşatmak için iki yolu var; bir, ortamda bulunmak, iki, yani devamlı kendini eğitmek dil konusunda. Bizim öğrencilerimiz ortamda bulunuyorlar. Ama ortamda bulunan insanlar bile motivasyonu olmadan öğrenemiyorlar. Ortam da artık yardım etmiyor. Onun için bence en önemli devamlı kendini eğitmek. Bir şeyler okumak, dinlemek, ya hobi bile seçmek, bir yere gitmek olsun, o dil ile ilgili bir şey olsun. Ve sosyal alanlarda sıkıntı yaşadıklarını düşünmüyorum. (5. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıklara saygı duymak ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

İki kültürü alan çocuklar, çok zeki oluyorlar, iki tane dil biliyorlar. İşte başarıları bu! (1. Öğretmen)

Çok başarılılar, çok şanslılar çünkü onların şu an bildiği, gördüğü şeyler benim o zamanda bildiğim, gördüğüm şeylerden daha çok... Çokkültürlü olmak bir artı öğrenci için... (5. Öğretmen)

4.5. Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim

Castagno (2009) bu kategoriye statüko, güç ilişkileri ve sosyal yapıların sorgulanması olarak tanımlamıştır. Devlet ve özel uluslar arası okulun kullandığı programda yer alan kazanımlar incelendiğinde eleştirel farkındalık için eğitim kategorisinde devlet okulunda toplam 12, özel uluslararası okulda 2 kazanıma rastlanmıştır. Görüşmeden elden edilen veriler bu kategori için hazırlanan sorular kullanılarak analiz edildiğinde öğretmen görüş ve söylemlerinin 3 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler: (1) Kültürel farklılıkları yorumlamak; (2) kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme; (3) sosyal adalet kavramını öğrenme olarak belirlenmiştir.

4.5.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim

Bu kategoriye göre incelenen devlet ilköğretim programlarında Türkçe dersindeki 1055 kazanımdan 1 kazanım; Hayat Bilgisi'nde 292 kazanımdan 5 kazanım; Sosyal Bilgiler dersinde 92 kazanımdan 3 adet; Görsel Sanatlar dersinde 76 kazanımdan 1 adet; Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde 91 kazanımdan 1 kazanım ve Beden Eğitimi dersinde toplam 167 kazanımdan 1 kazanım kategori ile ilişkilendirilebilmiştir.

Statüko, güç ilişkileri ve sosyal yapıların sorgulanması ile ilgili kazanımlar:

- Yazılarında veya konuşmalarında Atatürk'ün “Yurtta sulh cihanda sulh” prensibinin dünya barışı için her zaman gerekli olduğunu destekleyen güncel örnekler verir. (Türkçe, 1.-5. sınıflar)
- Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Okuldaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar. (Hayat Bilgisi, 1.-3. sınıflar)
- Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)

- Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder. (Sosyal Bilgiler, 4. ve 5. sınıflar)
- Sanat eserleri ile el sanatlarının farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını tartışır. (Görsel Sanatlar, 1.-5. sınıflar)
- Toplumdaki engellilere sevgi ile bakar ve onların sorunlarına çözüm önerileri geliştirir. (Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4. ve 5. sınıflar)
- Bireysel farklılıkları olanlarla fiziksel etkinlik yapmaya istekli olur. (Beden Eğitimi, 1.-5. sınıflar)

4.5.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim

Özel uluslararası okulun programında yer alan ders açıklamaları ve genel kazanımlar incelendiğinde toplam 2 kazanım bu kategori ile ilişkili bulunmuştur.

- ‘... farklı ülkelerin ve bölgelerin halk müzikleri karşılaştırılarak, halk müziğinde kullanılan enstrümanlar öğretilir, şarkı söyleyerek, dans ederek öğrencilerin farklı kültürlerin özelliklerini değerlendirme becerileri geliştirir...’ (Müzik. 4. sınıf)
- Gramer derslerinin yanı sıra, grameri doğru kullanmaları için Türkçe hikaye okuma, günlük hayattan görülen ve işitilenler hakkında ayırım ve yorum yapabilme öğretilir, şarkı, çocuk oyunları söyleme aktiviteleri yapılır. (Türkçe 4. sınıf)

4.5.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri

Devlet okulunda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde eleştirel farkındalık için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıkları yorumlama	5
Sosyal adalet kavramını öğrenme	5
Kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme	4

Öğretmenler kültürel farklılıkları yorumlama ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Çok fazla ayrı bir program hazırlamadığımız için onların kültürüne yönelik bir çalışma, çaba harcadığım yok. (2. Öğretmen)

Sınıfta farklılıklardan pek bir zorluk yaşamıyorum ben. Hepsi birinci sınıftan beri oldukları için, bir şekilde kaynaşmış durumdalar, sıkıntı yok yani... (4. Öğretmen)

Biz kendi kültürümüzü yaşayamıyoruz Türkiye’de ki, başka kültürleri yaşayalım... (5. Öğretmen)

Öğretmenler sosyal adalet kavramını öğrenme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Gruplaşma olmaması gerektiğini falan anlatıyoruz, yaşam şekillerinin farklı olduğunu... Yani hiçbir şekilde “Siz Russunuz; şu grupta olacaksınız” gibi bir ifade asla kullanılmıyor tabii. Kesinlikle arkadaş ifadesiyle; ırk ifadesiyle yapmıyoruz. (2. Öğretmen)

Rus öğrencilerimiz ya da farklı kültürden öğrencilerimiz çok varsa onların da kendi kültürlerini korumak açısından belki onlar için de bir ek ders, dil dersi koyulabilir. Mesela ben şuna kesinlikle inanıyorum. O çocuklar Rusça biliyorlar. Haftada iki saat ders koyularak bizim isteyen çocuklarımız da o dersten alarak, aynı zamanda bizim

kendi çocuklarımız da bir dil öğrenmiş olabilirler. Seçmeli ders olarak politika olarak kendimize uygulayabiliriz. (3. Öğretmen)

Çocuk Türkçe'yi bilmiyor daha, Fen (bilimleri) öğretiyorsun çocuğa, sosyal (bilgiler) öğretmeye çalışıyorsun. Keşke kademeli bir şekilde ilerleyebilsek, imkan olsa da o çocuklarla özel olarak ilgilenilebilse. (4. Öğretmen)

Şu anda ben öyle görmüyorum çünkü insanların, daha doğrusu bu bir yönetim sorunu bana göre. Yöneticilerin biraz daha esnek ve evrensel değerleri daha çok kabul ediyor olması gerekiyor bana göre. Ben açıkçası onların bu eğitim programlarını ve eğitimi değiştirecek insanların; politikacılar, halktan daha çok politikacıların zaman ayıracağını, emek vereceğini ve ayrıca böyle bir derdleri olduklarını da düşünmüyorum. (6. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Önce birbirlerine saygı duymalarını sonra da kendi değerini ne kadar biliyorsa karşısındakine de o kadar değer vermesi gerektiğini öğretmeye çalışıyoruz. (1. Öğretmen)

Biz elimizden geldiği kadar çabamızı gösteriyoruz, işte farklı kültürleri birleştiriyoruz ya da farklı kültürlerin birbirleri arasındaki ilişkiyi güçlendirebilmek için elimizden geleni yapıyoruz ama eğitim sistemimizin doğru olmadığını düşünüyorum bu açıdan. (2. Öğretmen)

Hayır, hayır, kesinlikle okulda dışlanma hissetmedim farklı kültürden öğrencilere yönelik! (3. Öğretmen)

Yani o çocuklara önce okulu sevdirmeye çalışıyorum, sonra beni, sonra arkadaşlarını. Her şey aşamalı, sorun yaşamıyoruz yani. Ama zor, bir öğretmen için çok zor bunu yapabilmek. (5. Öğretmen)

4.5.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri

Özel uluslararası okulda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde eleştirel farkındalık için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim Kategorisi Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıkları yorumlama	2
Kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme	1
Sosyal adalet kavramını öğrenme	1

Öğretmenler kültürel farklılıkları yorumlama ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Yabancı kültür ile kendi kültürümüz arasındaki dengeyi öğrencilerime oyunla kurmalarını sağlatıyorum. (1. Öğretmen)

Kültür açısından zıtlaşan konularda hayattan örnekler vermeyi seviyorum çünkü herkes kendi dünyasında yaşar. (5. öğretmen)

Şöyle örnek vereyim, yarışma var ‘Yetenek Sizsiniz Türkiye’, orada bizim Antalya’da okuyan bir Rus çocuğu çıktı. Onun adı, diyelim Sergey, hatırlamıyorum, Acun da diyor ‘Niye Mustafa değil adın da Sergey?’. O da diyor ‘Çünkü benim kız kardeşim var, babam Türk ismini ona koydu, yani paylaştık, bana da Rus ismi koydular.’ . İşte çocuklar çok şaşırdılar bu soruya, Rus çocuklar ‘O nasıl bir soru?’. ‘Siz diyorum bir özelliğini bilmiyorsunuz. Türk kültüründe, yani Türk’e ait olan şeyi çok severler. Çok bağlılar, hatta kıskançlık var. Bunu bilmediğiniz için soruya şaşırdınız’. İşte, bu tür şeyleri anlatmak, öğretmek ve göstermek gerek. Neden?... Niye bunlar böyle yaşıyorlar,

niye bunlar böyle yapıyorlar çünkü kültürüne bakacaksınız, onu öğreneceksiniz. (5. Öğretmen)

Öğretmenler kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Bu Rus niye böyle yapıyor, salak mı? Salak değil, onun yaşantısına bağlı, alışkanlıklarına bağlı, onu bildiğiniz takdirde bu insanları yargılamıyorsunuz. Bu çok önemli. Hoşgörülmek... Ve bugünkü dünyada bu çok önemli. Başka bir insani anlamak ve bu iste kültürleri öğrenerek mümkündür ancak... Doğru anlatmak önemli ve de doğru bilgi vermek.

Mesela Atatürk ile ilgili bir text verdim, Atatürk Müzesi'ne götüreceğiz... Bazılarının arkadaşları var, Türk arkadaşları, o çok güzel... O yüzden, iste çok kültürlü ortamda yasadıkları için artık hoşgörülmek oluyorlar. Hatta ayrı olarak "Hoşgörülmek nedir?"i bazı derslerde konu olarak alıyorum, bu çok önemli... (5. Öğretmen)

Öğretmenler sosyal adalet kavramını öğrenme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

Başka bir kültürde yaşamalarının akademik alana etkisi sadece pozitifdir bence. Birbirimizden öğreniyoruz diğer kültürleri. Onların kültürleri hakkında haberler, objeler ya da olaylar hakkında tartışıyor ve kültürlerle her zaman bağlantıda kalıyoruz. (3. Öğretmen)

4.6. Sosyal Eylem İçin Eğitim

Castagno (2009) bu son kategoriye statüko ve eşitsizliğin/adaletsizliğin farkında olma, yapısal eşitsizliği değiştirme ve sosyal değişim için çalışılması olarak tanımlamıştır. Ders programlarında kullanılan kazanımlar incelendiğinde devlet okulu ve özel uluslararası okulun ikisinde de bu kategori altında incelenebilecek hiçbir kazanım bulunamamıştır.

Görüşmeden elden edilen veriler bu kategori için hazırlanan sorular kullanılarak analiz edildiğinde öğretmen görüş ve söylemlerinin 3 farklı kategoride toplandığı görülmüştür.

Bu kategoriler: (1) Kültürel farklılıklar için farkındalığı dikkate alan gerçek etkinliklerde yer alma; (2) kültürel farklılık ile ilgili sorunlara ortak çözüm üretme; (3) sosyal adalet konulu etkinlikler tasarlama olarak belirlenmiştir.

4.6.1. Devlet İlköğretim Programı Kazanımlarında Sosyal Eylem İçin Eğitim

Ders programlarındaki hiçbir kazanım bu kategori ve özel alt alanları ile ilişkilendirilememiştir.

4.6.2. Özel Uluslararası Okulu Ders Programları Genel Kazanımlarında Sosyal Eylem İçin Eğitim

Özel uluslararası okulu ders programlarındaki hiçbir kazanım bu kategori ve özel alt alanları ile ilişkilendirilememiştir.

4.6.3. Devlet İlköğretim Okulu Öğretmen Görüşleri

Devlet okulunda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde sosyal eylem için eğitim kategorisine giren bulgulara rastlanmıştır. Özel alt alanlara giren bulgular Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Sosyal Eylem İçin Eğitim Kategorisi Devlet Okulunda Çalışan Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüş bildiren öğretmen sayısı
Kültürel farklılıklar için farkındalığı dikkate alan gerçek etkinliklerde yer alma	1
Kültürel farklılıkla ilgili sorunlara ortak çözüm üretme	1
Sosyal adalet konulu etkinlikler tasarlama	1

Görüşme yapılan 6. Öğretmen, kültürel farklılıklar için farkındalığı dikkate alan gerçek etkinliklerde yer alma ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

İnsan hakları ve vatandaşlık kazanımlarını verirken, onların da kendi değerlerini bulmalarına ve insan haklarının evrenselliğine daha çok, insan olmanın getirdiği hakların hepsinin önemli olduğunu, ondan sonra herkesin bir ülkesi olmasının, işte onların getirdiği kültürün her şeyin olması gerektiğini, mümkün olduğu kadar değişik kültürdeki öğrencilere de kendi kültürlerine yönelik sorular soruyorum. (6. Öğretmen)

6. Öğretmen, kültürel farklılıkla ilgili sorunlara ortak çözüm üretme ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Şu anda ben öyle görmüyorum çünkü insanların, daha doğrusu bu bir yönetim sorunu bana göre. Yöneticilerin biraz daha esnek ve evrensel değerleri daha çok kabul ediyor olması gerekiyor bana göre. Ben açıkçası onların bu eğitim programlarını ve eğitimi değiştirecek insanların; politikacılar, halktan daha çok politikacıların zaman ayıracağını, emek vereceğini ve ayrıca böyle bir derdleri olduklarını da düşünmüyorum.

6. Öğretmen, sosyal adalet konulu etkinlikler tasarlama ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Eyvah, ben ne yapmalıyım!” diye düşündüm yani. Önünüzde hiç dil bilmeyen bir kişi, çocuk size bakıyor, siz ona bakıyorsunuz. Ben ayrıca çalışma da yaparım, ona bildiği kelimelerle her gün konuştum. Mesela sabahleyin geliyordu, Günaydın, bugün nasılsın gibi basit kelimelerle ben onunla sürekli konuşmaya çalıştım. Yani böyle ders formatını yapmaya çalıştım. Ama günlük hayatın içinde onunla mümkün olduğu kadar konuşmaya çalıştım.

4.6.4. Özel Uluslararası Okulu Öğretmen Görüşleri

Özel uluslararası okulda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde sosyal eylem için eğitim kategorisine giren herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın odak problemi programlarda çokkültürlü eğitim ilkelerinin varlığının değerlendirilmesi ve ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin bu konudaki düşüncelerinin incelenmesidir. Bu probleme dayalı alt problemler ise şunlardır: (a) Devlet ilköğretim okulları 1-5. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan kazanımlar çok kültürlü eğitim ilkelerini ile ne kadar uyumludur?; (b) Özel Uluslararası Okulu 1-4. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan genel kazanımlar çok kültürlü eğitim ilkelerini ile ne kadar uyumludur?; (c) Seçilen okullarda yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve uygulamaları ile ilgili düşünceleri nelerdir? Bir önceki bölümde araştırmada ulaşılan bulgular, çalışmanın alt problemlerine cevap olarak sunulmuştur. Bu bölümde ise araştırmada elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar yazılmış, sonuçlar daha sonra literatür dikkate alınarak tartışılmıştır. En son sonuçlara dayalı öneriler yazılarak bölüm bitirilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Devlet İlköğretim Programları

Kazanımların incelenmesi sonucu, devlet ilköğretim okullarında okutulan zorunlu dersler içerisinde trafik güvenliği, oyun ve fiziki etkinlik ve müzik derslerinde hiçbir kazanım çokkültürlü eğitim ilkeleri ile bağdaştırılmazken, Türkçe dersinden toplam 1055 kazanımdan 6 kazanım (%0.56); Hayat Bilgisi dersinden toplam 292 kazanımdan 20 kazanım (%6.84); Sosyal Bilgiler dersinde toplam 92 kazanımdan 12 kazanım (%13.04); Matematik dersinden toplam 350 kazanımdan 2 kazanım (%0.57); görsel Sanatlar dersinden toplam 76 kazanımdan 9 kazanım (%11.84); Fen bilimleri dersinden toplam 122 kazanımdan 1 kazanım (%0.81); Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden toplam 91 kazanımdan 2 kazanım (%2.19) ve Beden eğitimi dersinden toplam 167 kazanımdan 3 kazanım (%1.79) çokkültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkili bulunmuştur.

Konu ile bağlantı kurulabilecek ders programlarındaki kazanım sayısının azlığı göz önünde bulunarak devlet ilköğretim programlarında çokkültürlü eğitim ilkelerinin temel olarak kullanılmadığı sonucuna varılabilir (Cırık, 2008).

Cırık'ın (2008) programlarda yer alan kazanımları incelediği çalışmasında sayısal derslerde çokkültürlü içerik ile örtüşebilecek herhangi bir kazanıma rastlanmamış olması, yıllar içinde programlarda yapılan değişiklikler ile ilgili olabileceği gibi, analiz türüyle da ilgili olabilir. Araştırmacının metin ile ilişkisinin dilbilimsel değil sosyal olduğu düşüncesinin altını çizen Gorski (2009) gibi, araştırmacı bu çalışmada sözcük yâda dilsel içerik yerine düşünce ve anlam yapılarını analiz etmeyi uygun bulmuştur. Böylece çokkültürlü eğitim ilkelerinin veri toplama araçlarında derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Cırık (2008) mevcut ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitime yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Cırık'ın (2008) bulduğu sonuçlar ile tam olarak örtüşmese de bulguların genel bir benzerlik göstermesi, araştırma bulgularının inandırıcılığı açısından önemlidir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesine göre “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” ve 8. maddesine göre “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” Eğitim programlarımız bu kanun hükümlerinin ışığında hazırlanmaktadır. Özellikle bu iki maddede bahsedilen genellik ve eşitlik ile fırsat ve imkân eşitliği maddelerinin çokkültürlü eğitim için zemin hazırladığı şeklinde düşünülebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, t.y.-a).

Çokkültürlü eğitim programların temel felsefesini oluşturmaya da ilkeleri ile bağdaştırılabilecek kazanımların bulunması, Milli Eğitim devlet ders programları hazırlanırken, çokkültürlü eğitim ilkelerine atıfta bulunan fırsat eşitliği, her türlü ayrımın yasaklanması, başarı bazında maddi ya da fiziksel durumu yetersiz bireylerin eğitim giderlerinin devlet himayesine alınması gibi durumların kanun ve yönetmelikler ile

resmileştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna dayanarak Türkiye’de çokkültürlü eğitimin dayandığı ilkelerin kısmen de olsa politikalarda yerini aldığı ancak çokkültürlü eğitim ilkelerinin milli eğitim politikalarında çokkültürlü eğitim felsefesinin öngördüğü biçimde yerinin olmadığı sonucu çıkarılabilir.

5.1.2. Özel Uluslararası Okul Programı

Özel uluslararası okul programı incelemesi bulgularına göre ilköğretim programındaki farklı sınıf düzeylerinde Belagat İlmi, Türkçe, İngilizce, Bilgi-İşlem, Beden Eğitimi, Resim, Fen Bilgisi, Tarihe Giriş ve Müzik derslerinin çokkültürlü eğitim ile bağdaştırılabildiği görülmüştür. Bu müfredat programının temelinde çokkültürlü eğitim ilkelerinin olmadığı, ancak okulun sahip olduğu özel şartlar göz önüne alındığında (özel okul olmak, vatandaşı olunmayana bir ülkede eğitin-öğretim hizmetini sürdürmek, vb.) kullanılan programın genel kazanımlarında çokkültürlü eğitim ilkelerine olumlu yaklaşıldığı söylenebilir.

5.1.3. Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri

Bulgular bölümünde ayrıntılı olarak anlatıldığı üzere devlet okulunda çalışan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında genel anlamda çokkültürlü eğitim kavramının öğretmenlerin varolan eğitim-öğretim yaşamlarında terim olarak yer almadığı, ancak yabancı öğrenciler vasıtasıyla bu durumu deneyimledikleri vurgulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitim terimini genel anlamda din ve etnisite ile “kültürlü olmak” alt gruplarını kullanarak eksik tanımladıkları ve terimi “çok kültürlü” eğitim olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmen görüşlerinin asimile edici düşüncelerden eleştirel farkındalığa kadar geniş bir yelpazede yer aldığı görülmüştür. Sosyal eylem konusunda ise bir öğretmenin görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmen görüşlerinin Castagno’nun (2009) 6 yaklaşımında da görüş bildirmelerine rağmen, yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin, yabancı öğrenciler ile ilgili uygulamaların kısıtlı kaldığı, bu nedenle de asimilasyonist bir eğitim yaklaşımına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenme ortamının atmosferi dikkate alındığında, sınıf ortamlarının genel olarak birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru

korkunun artıp mutluluğun azaldığı, gerilme, hoşgörü, eşitlik, heyecan ve sevinç duygularının nispeten tüm sınıflarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Beşinci sınıflardaki öğretmen haricinde tüm sınıflardaki ana otorite kaynağının öğretmen olduğu tespit edilmiş olup, dördüncü sınıf öğretmenlerinin ikisinin de sınıfın kontrolünü sağlayamadıkları ve bu nedenle pozitif davranış desteği yerine bağırma gibi negatif davranışlara sürüklendikleri gözlemlenmiştir. Sadece beşinci sınıf öğretmenin sınıfıta otorite olmak yerine rehber rolü ile hareket ettiğı gözlemlenmiştir. Hiçbir sınıfta kültürel farklılıklara özgü sözel yâda fiziki etkinliğe rastlanmamış olup, gözlem notlarına göre kültürel farklılıkların aynılaştırıldığı not edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorularının yâda problemlerinin akran öğretimi ile çözüldüğü tespit edilirken, Türk eğitim sistemine ara dönemde giriş yapmış yabancı uyruklu öğrenciler ve öğretmenin anlaşmasını, Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerin sağladığı görülmüştür. Bu öğretmen görüşleri ve gözlem notlarına dayanarak devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim hakkında kavram karmaşası veya yanılgısına düştükleri, ancak düşüncelerinin negatif değil daha çok olumlu yönde olduğu görülmüştür. Sınıf ortamlarında çekilen kısa video ve fotoğraflar analiz edildiğinde ise öğretmenlerin görüşlerinde aktardıkları “yabancı öğrencileri dikkate alan” eğitim felsefelerinin aksine, devlet okulu sınıflarında katı bir disiplin anlayışı olduğu görülmüştür.

5.1.4. Özel Uluslararası Okulda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri

Ayrıntılı bulgular dikkate alındığında özel okulda çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ilkeleri konusundaki düşüncelerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem bulgularına göre, genelde Slav ülkeleri kökenli olmakla beraber bu öğrencilerin yabancı dil derslerinde orta ve basit düzey olmak üzere ikiye ayrılarak ders almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin derse girdiklerinde o gün işlenecek konuları derse başlamadan önce bildirmeleri, her sınıfta öğretmenlerin rehber niteliğinde öğrencileri aktif tutarak eğitim vermeleri dikkat çekicidir. Birinci sınıf öğretmenin yaşı diğerlerinden biraz daha küçük olan bir öğrenciyi daha öne çıkararak ders işleme, her öğrenciyle birebir ilgilenme, yazmayı öğrenen öğrencilerin mekanik hareketlerini tek tek inceleme ve düzeltme ile ayrıntılı bir şekilde öğretim esnasında öğrenciler ile birebir

iletişim sağlanmıştır. Sınıfta kesin ve sert bir otorite yerine, sevgi ve güven ortamında rahat hareket eden öğrenciler vardır. Üçüncü sınıf öğretmeninin yanlışları düzeltirken kesin ve net ses tonunun öğrencilere kızmak için kullanılmaması, sınıf atmosferinin ve öğrenim ortamının sağlıklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf kütüphanesinde farklı kültürlerden farklı masallara yer verilmiştir. Türkçe dersinde öğretmenlerin önceki dersin tekrarı, yeni konuya geçiş, örnekleri Türkçe ve Rusça vererek gösterme, öğrencilere söyletme, eğitici oyun olarak düzenlenen benzer yapıdaki ders işleme tarzlarından farklı olarak, kadın olan öğretmenin erkek olana oranla daha disiplinli olduğu görölmüştür. İngilizce öğretmeni ise derse başlamadan önce her öğrenciye tek tek halini ve nasıl hissettiğini sormuştur. Ardından dersin projektörden işlenmesi ve konuyla ilgili canlandırmanın yapılması ile ders sonlandırılmıştır. Ders boyunca tüm sınıfın İngilizce konuşma çabaları göze çarpmaktadır. Tüm bu eğitim-öğretim ortamlarının gözlem bulgularına göre öğretmenler ile görüşmelerde aktarılan görüşlerin, öğretmenlerin uygulamaları ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin farklı ve hâkim kültüre adaptasyon ve bunu eğitime yansıtmalarının olumlu olduğu ve bu durumun genel olarak birleşme/kaynaşma ve kültürlerarası yeterlilik için eğitim yaklaşımlarına uygun olduğu sonucu da belirtilmelidir.

5.1.5. Gözlem ve Doküman Analiz Sonuçları

Sınıf ortamlarında çekilen kısa video ve fotoğraflar analiz edildiğinde devlet okulu sınıflarında diğer okula göre daha katı bir disiplin anlayışı olduğu görölmüştür. Bunun nedeni, devlet okulundaki bir sınıfta ortalama 39 öğrenci mevcudunun bulunması olabilir. Mevcut sayısının yüksek olması öğretmenlerin yabancı öğrenciler hakkında ne karar verip uygulayacaklarını da yüksek oranda etkiliyor olabilir. Gözlem bulgularına göre, hiçbir sınıfta kültürel farklılıklara özgü sözel yâda fiziki etkinliğe rastlanmamış olması, kültürel farklılıkların aynılaştırıldığı düşüncesini desteklemektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorularının yâda problemlerinin akran öğretimi ile çözüldüğü tespit edilirken, Türk eğitim sistemine ara dönemde giriş yapmış yabancı uyruklu öğrenciler ve öğretmenin anlaşmasını, Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerin sağladığı görölmüştür.

Özel uluslararası okuldaki gözlem, görüşme ve doküman analizine dayanarak bu okuldaki çokkültürlü eğitim anlayışının devlet okulundakinden biraz daha fazla olumlu anlamda öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni sınıf mevcutlarının ortalama 6-8 kişi olması ve diğer imkanların doğallığı olabilir. Ayrıca tüm öğrencilerin yabancı olması, öğrencilerde diğer kültürlerle de aşinalık sağlaması açısından önemli olup, aynı zamanda çokkültürlü eğitim için de elverişli bir ortam sağlamaktadır. Ayrıca sınıf kütüphanesinde farklı kültürlerden farklı masallara yer verilmiş olması, öğrencilerin erken yaşta çokkültürlülük kavramını tanımaya başlamasına neden gösterilebilir. Özel uluslararası okulun programı çokkültürlü eğitim temellerine dayanmadan hazırlanmış olmasına rağmen, sınıf ortamlarının ve öğretmenlerin söylemlerinin de desteklediği üzere, kültürel farkların yüceltilmesi ve gerçek zamanlı etkinlikler ile uluslararası olan öğrencilerin Türk kültürü ve diğer kültür ile olan etkileşimini arttırmayı amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde çalışmada kullanılan ilköğretim programları, öğretmen görüşmeleri ve doküman incelemesi ile öğretim ortamı doğal gözlemi bulgularına dayanarak Türkiye’deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi, literatürdeki ilgili çalışmalar ile yorumlanarak tartışılmıştır.

5.2.1. Asimilasyon İçin Eğitim

Bu araştırmanın bulgularına göre asimilasyon için eğitim yaklaşımına uygun öğretmen görüşleri devlet ilköğretim okulunda fark edilirken, özel uluslararası okulda ve ilköğretim ders programları ile özel uluslararası okulu müfredat programında yer alan kazanımlarda varlığına rastlanmamıştır. Devlet okulu öğretmenlerinin en çok kültürel farklılıkları engelleme, sonra kültürel farklılıkları yadırgama ve bunardan rahatsızlık duyma, son olarak da yabancı öğrencilere yönelik ayrımcılık yapma ile ilgili görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum devlet okulunda çalışan öğretmenlerin çokkültürlülük hakkında eksik bilgiye sahip oldukları, tanımlama hatasına düştükleri ve/veya önyargıya sahip oldukları anlamına gelebilir.

Sonuç olarak resmi bir şekilde Türk Milli Eğitim sisteminde asimile edici bir eğitim politikası olmamakla beraber, devlet okulundaki sınıf öğretmenlerinin yabancı öğrencileri asimile edici öğretim teknikleri ile kültürel farkları sınıfta minimuma indirme, böylece sınıfta doğabilecek ‘sıkıntı’lardan öğrencilerini ve kendilerini koruma yoluna gittikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin “eğitimde eşitlik” kavramını, “tüm öğrencilere eşit davranma” olarak algılamalarının sonucu olarak, yabancı öğrencilere de Türk vatandaşı öğrencilerine davrandıkları şekilde davrandıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum devlet okulunda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerinin eğitim-öğretim ortamında ayrımcılığa tabi tutulduğunun göstergesi olup, öğretmenlerin yabancı öğrencileri bu durumu değiştiremediği için kabullenmek zorunda kaldığı ve bu konudan rahatsız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.2.2. Birleşme/Kaynaşma İçin Eğitim

Devlet ve özel uluslararası okulun kullandığı programda yer alan kazanımlar incelendiğinde birleşme/kaynaşma için eğitim kategorisinde devlet okulunda Türkçe ve Hayat Bilgisi dersinde olan toplam 7 (%0.51), uluslararası okulda ise belagat ilmi dersi geneli ile müzik dersinde 2 kazanıma rastlanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde devlet okulu ve özel uluslararası okulunun her ikisinde de öğretmenler en çok kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık, sonra çeşitli kültürlerden kahramanlar hakkında bilgi verme ve son olarak da farklı kültürel bayramlar ve özel günler hakkında bilgi verme alt kategorilerinde görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin kültürel farklılıklara karşı tarafsız/nötr kalma çabasında oldukları ve bunu sınıflarındaki eğitim-öğretim ortamına yansıttıkları sonucuna varılabilir. Bulgular devlet okulundaki öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri de Türk öğrencilere benzetme politikasında olduklarını göstermektedir. Gözlemlerde de öğretmenlerin kesinlikle öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadığı, katı bir aynı davranma politikasında oldukları farkedilmiştir. Bu da kültürel farklılıkları yok etme veya kontrol etme güdüsünden ya da eğitim sisteminin bütünleştirici politikasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Esen (2009) çalışmasında, Türkiye’de daha önce toplumun yüksek kültürüne vatandaşlarını homojenice ederek bütünleştirme yolunda denemeler olsa da, bu tür düzenlemelerin çatışma ve memnuniyetsizlik yarattığı dile

getirmiştir. Esen (2009), bütünleştirme tektipleştirme politikasından, farklılığı kabullenme, demokratik haklar, farklılığa olan hoşgörü ve birlikte yaşama olanakları ve haklarına odaklanan bir geçiş yapabilmek için, çokkültürlü eğitim politika ve uygulamalarının geliştirilmesinin Türk toplumunu birleştireceğini eklemektedir.

Diğer bir sonuç ise devlet okulunda öğrencilerin kültürel kahramanlarına ve bayramlarına resmi bir şekilde yer verilmemiş, onu yerine öğrencilerin bu tür kutlamalarda ne yaptıkları gibi sözel yönergeler ile konular dâhilinde yabancı öğrencilerin kültürleri eğitim-öğretim ortamında kullanılmıştır. Özel uluslararası okul açısından bakıldığında ise, toplamda ortalama ikişer aylık dört alt dönemden oluşan eğitim yılında Türk resmi tatillerinden Cumhuriyet Bayramı, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı ile Slav kültürüne ait Şükran Bayramı ve Noel Yortusu tatili de çalışma takvimine eklenmiştir. Buna göre öğrenciler için kültürlerarası iletişimin artması amacıyla farklı kültürlerle ait bayramların kutlandığı, bu durumda zaten okula başlayan öğrenciler için birleşme/kaynaşma yaklaşımına uygun bir ortamın oluşturulduğu söylenebilir. Bu durum okulun farklı bir ülkede eğitim öğretim yapmasından kaynaklanacağı gibi Türk Milli Eğitim sistemine girmek isteyen uluslararası okullar için bakanlık tarafından zorunlu tutulmuş olmasından da kaynaklanabilir.

5.2.3. Çoğulculuk İçin Eğitim

Devlet ve özel uluslararası okulun kullandıkları programlarda yer alan kazanımla incelendiğinde, devlet ders programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde, Türkçe dersinde toplam 1055 kazanımdan 1 tanesi, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 4 tanesi, Sosyal Bilgiler dersinde toplam 92 kazanımdan 7 tanesi, Matematik dersinde toplam 350 kazanımdan 2 tanesi, Görsel Sanatlar dersinde toplam 76 kazanımdan 4 tanesi, Fen Bilimleri dersinde toplam 122 kazanımdan 1 tanesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde toplam 91 kazanımdan 2 tanesi ve son olarak Beden Eğitimi dersinde toplam 167 kazanımdan 1 tanesi olmak üzere toplam bu derslerdeki 2245 kazanımdan 21'i (% 0.93'ü) çoğulculuk için eğitim kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. Özel uluslararası okul programında konu ile ilişkilendirilebilecek genel hiçbir kazanıma rastlanmamıştır.

Her iki okulda da yapılan öğretmen görüşmelerinde ise farklılıklar görülmüştür. Devlet okulu sınıf öğretmenleri sırasıyla kültürel farklılıkla ilgili öğrenilmiş kavramlar, kültürel değerleri açıklama, kültürel farklılıkları açıklama ve sosyal adalet kavramını öğrenme kategorilerinde görüşlerini sunarken, özel uluslararası okulu öğretmenlerinin söylemlerinin sırasıyla kültürel değerleri açıklama, kültürel farklılıkla ilgili kavram öğrenme, kültürel farklılıkları açıklama ve sosyal adalet kavramını öğrenme olarak sıralandığı görülmüştür.

Devlet okulu öğretmenlerinin kavram karmaşasından kaynaklanan bilgi karmaşası yaşadıkları; tam olarak çözemedikleri bir kavramın açıklaması ve eğitim sisteminde kullanılması ile ilgili de çelişkili cevap verdikleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin bilgi düzeyinde çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılıklar ile ilgili olumlu düşüncelerinin olması, bunu eğitim-öğretim materyali olarak kullanmalarına sebep olmadığını göstermiştir.

Devlet okulundaki öğretmenlerin çokkültürlülüğü sadece etnik köken ve din konusunda yâda “fazla kültürlü olma” anlamına gelen “çok kültürlü” sıfatıyla anlamlandırmışlardır. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülük felsefesi ve kavramı hakkında kavram yanılgısında oldukları anlamına gelebilmektedir. Özel uluslararası okulda ise kültürel farklılıklara olan olumlu bakış ve kültürel farklılıkların eğitimde önde tutulması anlayışının hâkim olduğu görülmüştür. Lee (2008) çalışmasında bu dolambaçlı konuya değinmiştir. Güney Kore’deki devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki bakış açıları ve deneyimlerini okul programları çerçevesinde inceleyen Lee (2008), çalışmanın sonucunda ise çokkültürlü eğitimin ırk ve etnik köken odaklı bir bağlam içinde kullanıldığını belirtilmiştir. Çokkültürlü eğitim hakkında kültürel farkındalığı artırma, eğitimsel eşitliği göz önünde bulundurma, olumlu ırksal ve etnik tavır geliştirme ve küresel yurttaşlık eğitimini artırma konularında öğretmenlerin düşüncelerinin öbeklendiği görülmüştür. Çokkültürlü sorunlar ve temalar olarak ise şunlar belirlenmiştir: çokkültürlü eğitim ve okul müfredatı, azınlık öğrencilerinin kimlikleri hakkında öğretmenlerin algıları, kültürel farklılık sorunları, yabancı ülkelerin farklı kültürel elementlerine odaklanan çokkültürlü eğitim programı içeriği ve prensipler okullarda uygulamaya koyulduğunda prensip ve uygulamalar arasında oluşan çatışma ve çelişkiler. Çokkültürlü eğitim felsefesi kullanan ilköğretim

programları hazırlanması yolunda, özellikle belirlenen sorunlar ve temalar Türkiye’de de o sürece girildiğinde muhtemelen karşılaşacağımız sorunlar olduğu için Lee’nin bulguları bu çalışma açısından önem arz etmektedir. Buna göre, devlet okulundaki öğretmenlerin çokkültürlülük kavramının ne kadar geniş olduğu hakkında bilgi eksikliğine sahip oldukları sonucuna varılabilir.

5.2.4. Kùltürlerarası Yeterlilik İçin Eğitim

Devlet ilköğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde, Türkçe dersinde toplamda 1055 kazanımdan 1 tane, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 7 tane, Sosyal Bilgiler’ de 92 kazanımdan 2 tanesi; Görsel Sanatlar’ da 76 kazanımdan 4 tanesi ve Beden Eğitimi’nde 167 kazanımdan 1 tane olmak üzere toplamda 1682 kazanımdan 15 tanesi (%0.89’u) kùltürlerarası yetkinlik/yeterlilik için eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Özel uluslararası okul programı incelendiğinde; beden eğitimi, İngilizce ve Türkçe dersleri için birer tane olmak üzere toplam 3 kazanım bu kategori ile ilişkili bulunmuştur.

Devlet okulunda ve özel uluslararası okulunda yapılan görüşmelerin her ikisinde de öğretmen görüşlerinin kùltürel farkları araştırmak, empati kurma/kùltürel farklılıkları kabul etme ve kùltürel farklılıklara saygı duymak sırasıyla gruplaştığı bulgulanmıştır. Ancak devlet okulunda rastlanan, kùltürel farklılıkları görmezden gelerek yâda herkese aynı davranarak “eşitsizlik” yapma ve yabancı öğrencilerin daha çabuk sisteme adapte olması için öğretmenlerin bulduğu yöntemler gösteriyor ki Türk ilköğretim sisteminde kùltürel farklılıklar kullanılırken empati yapma, farklılıklara saygı duyma, onları kabullenme gibi alt alanlara verilen dikkat yetersizdir. Yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde Türk vatandaşı arkadaşlarına benzer şekilde aynılaştırılarak söndürölmesi gereken sorunlar olarak görölüdüğu söylenebilir. Aydın’a göre (2013a), okkùltürlü eğitim politikalarına uygun bir şekilde programlar revize edilerek kùltürel açıdan farklı artalana sahip öğrencinin kendisini azınlık hissetmeden, sistemde var olmasına uğraşılmalıdır. Programlarda ulusal değerler yine sunularak, üst kimlik olarak evrensel değgerlere odaklanılması farklı kùltürlerden gelen hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrenciler için daha yararlı olacaktır. Aynı şekilde farklı evrensel değerler

odaklı programların öğretimde kullanılması ile kültürel açıdan farklı olmayan diğer öğrencilerimiz de kültürlerarası yeterlilik için sağlam bir adım atmış olacaklardır.

Özel Uluslararası Okulu'nda çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime bakış açılarının ve bu konudaki algıların olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde sahiplik ve sevgiye odaklanması ve ilk adım olarak farklı kültürle ait varılan/oluşacak önyargıların ortadan kaldırılması gerekliliğini savunmaları çokkültürlü eğitime giriş için düzeyli adımlar olarak kabul edilebilir.

5.2.5. Eleştirel Farkındalık İçin Eğitim

Bu kategoriye göre incelenen devlet ilköğretim programlarında Türkçe dersindeki 1055 kazanımdan 1 kazanım; Hayat Bilgisi'nde 292 kazanımdan 5 kazanım; Sosyal Bilgiler dersinde 92 kazanımdan 3 adet; Görsel Sanatlar dersinde 76 kazanımdan 1 adet; Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde 91 kazanımdan 1 kazanım ve Beden Eğitimi dersinde toplam 167 kazanımdan 1 olmak üzere toplam 1773 kazanımdan 12 (% 0.67'si) kazanım kategori ile ilişkilendirilebilmiştir. Özel uluslararası okulun programında yer alan ders açıklamaları ve genel kazanımlar incelendiğinde müzik ve Türkçe derslerinden birer olmak üzere toplam 2 kazanım bu kategori ile ilişkili bulunmuştur.

Devlet okulu öğretmenleri görüşlerinin bu kategoride sırasıyla kültürel farklılıkları yorumlama, sosyal adalet kavramını öğrenme ve kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme olarak gruplaştığı, özel uluslararası okulda ise kültürel farklılıkları yorumlama, kültürel farklılıklara hoşgörü gösterme ve sosyal adalet kavramını öğrenme olarak gruplaştığı bulgulanmıştır.

Bulgular ve değerlendirmeleri sonucunda, devlet okulundaki öğretmenlerin "kaynaştırma" kavramını yanlış algılamış olabilecekleri sonucuna varılmıştır. Kaynaştırma özel ilgiye ihtiyacı olan öğrencilerin akranları ile aynı ortamda eğitim alması anlamına gelmektedir. Ancak, devlet okulundaki öğretmenler kaynaştırmayı tanımlarken ilgiye ihtiyacı olan öğrencilerin Türkçe pratik yaparak sosyalleşmesi anlamına koymuşlardır. Bu durum çokkültürlü eğitim ilkelerini eleştirel bir şekilde yorumlamayı, farklılıklara hoşgörü göstermeyi, içselleştirmeyi ve sosyal adalet kavramını çevrede oluşturmayı imkânsız hale getirmektedir. Diğer taraftan, uluslararası

okulda eleştirel farkındalığı geliştirmek için sınıftaki her öğrenci kendi kültürünün kültür elçisi gibi kabul edilmekte ve etkinliklerde bunu sunması beklenmektedir. Ayrıca okulda eleştirel farkındalık için Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili yeterince materyalin sunulmamış olmasından dolayı öğretmenler, yaratıcılıklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim, aynı zamanda öğrencilerin farklı görüşleri, inanç sistemlerini ve farklı deneyimleri tecrübe etmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğrencinin farklı kültürleri eşit statüde ama birbirinden farklı olarak görebilmesine ve hissedebilmesine yardımcı olabilmelidir.

5.2.6. Sosyal Eylem İçin Eğitim

İki okulun programlarında da bu kategori ile ilişkilendirilebilecek kazanım bulunamamıştır. Bu bulgu, her iki programın da çokkültürlü eğitime dayanan bir temeli/felsefesi olmadığına açık göstergesidir. Ayrıca özel uluslararası okuldaki öğretmen görüşmelerinde de bu kategoriye giren herhangi bir görüş bildirilmemiştir. Bunun nedeni, öğretmen ve öğrencilerin her gün doğal bir olgu olarak yaşadıkları çokkültürlülük ile ilgili yapılan uygulamalara alışmaları gösterilebilir.

Devlet okulunda görüşme yapılan öğretmenler içerisinde sadece bir öğretmen sosyal eylem konusunda düşüncesini belirtmiştir. Öğretmen görüşleri dikkate alındığında Türkiye’deki eğitim sistemi için verilen devlet politik kararlarına olan inancın düşük olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları dikkate alınarak yapılan tartışma değerlendirildiğinde genel olarak devlet okulunda kültürel farklılıklar için farkındalığı dikkate alan etkinlikler planlama, sorunlara ortak çözüm üretme veya sosyal adalet konulu etkinlikler planlama gibi sosyal eylem için eğitim etkinlikleri bulunmamaktadır. Öğretmenler derslerde yabancı öğrencilerin kültürlerine ait özelliklere gerektiğinde sözel olarak değinmekte ve kültürel farklılıklar öğretmenlerin söylediği gibi, zenginlik olarak algılanmasının aksine “sorun” olarak algılanmaktadır. Bunun bir nedeni, devlet okulundaki bir sınıfta ortalama 39 öğrenci mevcudunun bulunması ve öğretmenlerin tüm öğrencilere eğitim-öğretimi eşit derecede ulaştırma çabalarının sonucu olduğu söylenebilir. Buna göre içinde bulunulan durumdan farklı olarak yakın gelecekte, daha çok sosyal eyleme geçebilen

vatandaşlar yetiştirilmesi için öncelikle diyalog kurma amaçlanmalıdır çünkü bu kamu yararına olan sosyal adalet ve demokrasi için bu gereklidir (Blumenfeld-Jones, 2006).

Bu araştırmanın bulgularına göre özel uluslararası okulunda ise gerçek zamanlı etkinlikler planlayarak yapılandırıcı bir şekilde farklı kültürlerin tanıtımı ve kültürel farkların ders ortamında pozitif bir şekilde yüceltilmesi söz konusudur. Bu durum okulun belirgin bir biçimde farklı bir kültür ortamında eğitim-öğretim hizmeti sunmasından kaynaklanıyor olabilir.

Son olarak, seçilen devlet okulundaki öğretmenlerin statükoya karşı gelmeden ve kurallar dışına çıkmadan, eğitim-öğretime devam ettiklerine dair söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca, söylemlerden çıkan genel ve çarpıcı sonuçlardan birisi, öğretmenlerin genel itibarıyla yabancı öğrencileri benimsemeye çalıştıkları ancak aynı zamanda devam eden bir “ötekileştirme” politikasında oldukları sonucudur. Bu durum öğretmenlerin kültürel artalanları farklı olan öğrenciler hakkındaki kaygı durumu, öğretmenlerin duruma nasıl yaklaşacağını belirleyen çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi düzeylerinin (Toprak, 2008) yâda yeterliliklerinin azlığı (Başbay ve Bektaş, 2009) ya da olumsuz tutumları olabilir. Şunu da belirtmek gerekir ki Gilborn’a (2006) göre eğitim sisteminin karakteristik özellikleri yeniden tanımlanana kadar, sosyal adalet, temel haklar ve birleşmeye dair kararlılık göz önüne alınmadan olan durumun değişmesi olanaksızdır.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada ortaya koyulan sonuç ve tartışmaya göre ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ilkeleri ve kavramayla ilgili daha çok bilgiye ihtiyaç duydukları ve belli alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiği görülmüştür. Ayrıca program kazanımları hazırlanırken çokkültürlü eğitimin ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aşağıda bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim alanlarında öğretmenlerin ve toplumun doğru şekilde bilinçlendirilmesi, günümüz Türkiye’si için artık bir gereklilik olan

çokkültürlü eğitime uygun bir zeminin hazırlanarak sağlıklı bir işleyiş planının oluşturulması, yöneticilerin istikrarlı bir şekilde bu süreci yönetecek mekanizmaları kurmaları son derece önemlidir. Bu nedenle öncelikle çokkültürlü eğitim alanındaki programlar incelenerek Türkiye için uygun çokkültürlü program çerçeveleri geliştirilmelidir.

- Herhangi bir ilköğretim dersi çokkültürlü eğitim ilkelerine göre planlanarak kültürel açıdan farklı öğrenciler ile belirli bir süre denenebilir ve sonuçlar üzerinden daha gerçekçi ve somut yorumlar yapılarak program çerçeveleri oluşturulabilir.
- Öğretmen yetiştirme programları içeriğine kültürel farklılıkları anlama ve çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler eklenerek öğretmen adaylarının şimdiden ilerideki kültürel farklılıklar konusunda donanımlı olmaları sağlanabilir.
- Özellikle bu çalışmada olduğu gibi yabancı ya da kültürel artalanı farklı öğrencilerle çalışan öğretmenlere uzman kişilerden çokkültürlü eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim kursları aldırarak, kültürel farklılıklarla ilgili konuya hâkimiyet, materyallere erişebilirlik ile çokkültürlü eğitimi kullanarak etkinlikler düzenleme konusunda destek verilebilir.
- Türkiye için geleceğe dönük ve çokkültürlü ilkelere göre düzenlenmiş yeni ve postmodern dünyaya ait amaçları hedefleyen programlar geliştirilip, test edilebilir. Böylece tüm dünyada kullanımı artan çokkültürlü eğitim ilke ve avantajlarının Türk eğitim sisteminde de yerini alması sağlanabilir.
- Daha sonra yapılacak olan araştırmalar etnik köken, dil, din, engel unsuru, cinsel yönelim unsuru, cinsiyet gibi değişkenler dikkate alınarak geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1227-1237.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- American Psychological Association [APA] (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> adresinden 19 Ocak 2011'de erişilmiştir.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 44-57.
- Atwater, M. M. (2010). Multicultural science education and curriculum materials. *ScienceActivities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 47(4), 103-108. doi: 10.1080/00368121003631652
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286. doi: 10.5901/mjss.2012.v3n3p277
- Aydın, H. (2013a). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, H. (2013b). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.
- Baker, G. C. (1979). Policy issues in Multicultural education in the United States. *The Journal of Negro Education, Multicultural Education in the International Year of Child: Problems and Possibilities*, 48(3), 253-266.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., ve Stephen, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.

- Banks, J. A. (2005a). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. McGee Banks (Editörler), *Multicultural education, issues and perspectives* (Beşinci baskı, s. 1-26). USA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2005b). Approaches to multicultural curriculum reform. J. A. Banks ve C. A. McGee Banks (Editörler), *Multicultural education, issues and perspectives* (Beşinci baskı, s. 242-262). USA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2006). Multiethnic education across cultures: United States, Mexico, Puerto Rico, France and Great Britain. J. Banks (Editor) *Race, culture and education, the selected works of James A. Banks* (s. 167-180). New York, USA: Routledge.
- Basbay, A. ve Bektas, Y. (2009). Cokkulturluluk bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(132), 30-43.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in Multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Blumenfeld-Jones, D. (2006). The art of renewing curriculum research. G. Ladson-Billings ve W. F. Tate (Editörler), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (231-246). NY, USA: Teachers College Press.
- Bozkurt, V. (2006). *Değişen dünyada sosyoloji: Temeller, kavramlar, kurumlar*. Ekin Basım Yayın.
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. J. A. Banks (Editor), *The Routledge international companion to multicultural education* (ebook edition, s. 49-61). New York, USA: Routledge.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Colón-Muñiz, A., Brady, J., ve SooHoo, S. (2010). What do graduates say about multicultural teacher education?. *Issues in Teacher Education*, 19(1), 85-108.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çüçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çok-kültürlülük. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 4, 111-115.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Editörler), *The Landscape of qualitative reseach theories and issues* (s. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dışişleri Bakanlığı (2011). *Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşları*. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı.http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa adresinden 5 Eylül 2011'de erişilmiştir.
- Erickson, F. (2005). Culture in Society and in Educational practices. J. A. Banks ve C. A. McGee Banks (Editörler), *Multicultural education, issues and perspectives* (Beşinci baskı, s. 31-57). USA: John Wiley & Sons.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Gay, G. (1979). On behalf of children: A curriculum design for multicultural education in the elementary school. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 324-340.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education., J.A. Banks ve C. A. McGee Banks. (Editörler).*Handbook of research on multicultural education*.(Birinci baskı, s. 25-43). New York, USA: Macmillan Publishing.
- Gilborn, D. (2006). Public interest and the intersts of white people are not the same: assessment, education policy, and racism. G. Ladson-Billings ve W. F. Tate

- (Editörler), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (173-195). NY, USA: Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism. The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
doi: 10.1080/14675980600693830
- 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.
- Grant, C. A. ve Millar, S. (2005). Research and multicultural education: Barriers, needs and boundaries. C. A. Grant. (Editör). *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (s. 6-17). PA, USA: The Falmer Press, Taylor& Francis Inc.
- Grant, C. A. ve Sleeter C.E. (2005). Race, class, gender and disability in the classroom. J. A. Banks ve C. A. Mcgee Banks (Editörler), *Multicultural education, issues and perspectives* (Beşinci baskı, s. 61-81). John Wiley & Sons.
- Güleç, A. (2003). *Avrupa Birliği ile bütünleşme bağlamında Türkiye'de çok-kültürlülük sorunu. (The problem of multiculturalism in Turkey within the context of European integration)*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Hong, W. P. (2010). Multicultural education in Korea: its development, remaining issues and global implications. *Asia Pasific Education Review*, 11(3), 387-395.
- Hughes, C., Page, A. ve Ford, D. Y. (2011). Cultural dynamics in an economically challenged, multiethnic middle school: Student perceptions. *Journal of At-Risk Issues*, 16(1), 9-16.
- Korkmaz, İ. (2009). *İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma. (A descriptive study on the concepts of culture and multiculturalism in English language coursebooks)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne.

- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 241-254.
- Lee, J. (2008). *Multicultural education in South Korean public elementary schools: An analysis of teachers' experiences and perspectives and school curriculum*. Doctoral Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Leeman, Y. ve Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(1), 57-72.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McElroy, J. H. (1999). *American beliefs: What keeps big country and a diverse people United*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2011). *Yabancı okullar, azınlık okulları ve uluslararası okulları denetleme rehberi*. http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/Yabanc%C4%B1-Az%C4%B1nl%C4%B1k-Uluslararası%C4%B1_Okullar_Denetim_Rehberi.pdf adresinden 10 Ekim 2012'de erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (t.y.-a). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html adresinden 5 Eylül 2011'de erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (t.y.-b). *Millî eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-3.htm> adresinden 5 Eylül 2011'de erişilmiştir.
- Moore, F. M. (2008). The role of the elementary science teacher and linguistic diversity. *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 49-61.

- Munroe, A. ve Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- National Association of Multicultural Education [NAME] (2003). *Definitions of multicultural education*. <http://nameorg.org/names-mission/definition-of-multicultural-education/> adresinden 05 Eylül 2011'de erişilmiştir.
- Ngo, B. (2010). Doing "Diversity" at Dynamic High: Problems and possibilities of multicultural education in practice. *Education and Urban Society*, 42(4), 473-495.
- Nguyen, H. C. (2010). The changing postmodern university. *International Education Studies*, 3(3), 88-99.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. (2. Baskı) NY: Taylor and Francis e-Library.
- Oller, J., Vila, İ. ve Zufiaurre, B. (2011). Student and teacher perceptions of school involvement and their effect on multicultural education: a Catalan survey. *Race, Ethnicity and Education*, 1-23.
- Özel Antalya Uluslararası Rus Okulu (t.y.). *Curricula [translated from Russian to English]*. <http://www.rusokulu.ru/training/curricula> adresinden, 10 Ekim 2012'de erişilmiştir.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481- 491.
- Santos Rego, M. A. ve Nieto S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16, 413-427.
- Sayın, Ö. (2004). Dünyada yeni eşitsizlik anlayışları. *Sosyoloji Dergisi*, 12-13, 159-171.
- Seltzer, R., Frazier, M. ve Ricks, I. (1995). Multiculturalism, race, and education. *Journal of Negro Education*, 64(2), 124-140.

- Seyfi, T. (2006). *Küreselleşme-kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimleri (Kayseri ili örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Siegel, H. (1999). Multiculturalism and the possibility of transcultural educational and philosophical ideals. *Philosophy*, 74(3), 387-409.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*. MA; USA: The Scarecrow Press, Inc.
- Sizemore, B. A. (1979). The four M curriculum: A way to shape the future. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 341-356.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (teacher multicultural attitude survey) güvenirlik ve geçerlilik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 100-131.
- Yıldız, H. (2005). Postmodernizm nedir?.*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 153-166.

Kullanılan İlköğretim Ders Programları

RISA Uluslararası Okulu Müfredat Programı, (2003/2004 Eğitim- Öğretim yılı/ Talim Terbiye Kurulu'nca onaylanmış programın kopyası).

İlköğretim birinci kademe ders programları [Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler vd Beden Eğitimi ve Spor, Trafik Güvenliği].

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 30 Nisan 2014’de ulaşılmıştır.

EKLER

EK 1: DEVLET İLKÖĞRETİM OKULU GÖRÜŞME SORULARI

GİRİŞ

Merhaba, ben Hatice Uyanık. Akdeniz Üniversite Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilimdalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Çokkültürlü eğitimin ilköğretim programlarındaki yeri ve uygulamaları üzerine araştırma yapmaktayım ve sizin bu konu hakkında görüşlerinizi almak istiyorum. Bu görüşmedeki amacım, ilköğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yerini ve uygulamalarını sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak belirlemektir.

Görüşme ile ilgili bazı konulara açıklık getirmek istiyorum. Görüşme esnasında söyleyeceğiniz her şey gizli tutulacaktır ve araştırmacı dışında kimsenin bu bilgileri görmesine yetki verilmediğini belirtmek istiyorum. Ayrıca araştırma raporlaştırılırken, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacak ve kodlanacaktır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, konu ile ilgili istediğiniz kadar düşüncelerinizi belirtebilirsiniz, zaman sınırlamamız yoktur. Eklemem gereken son şey ise, bu görüşmenin sesli ve yazılı kayıt altına alınacağıdır. Bu konuyla veya diğer belirttiğim noktalarla ilgili söylemek veya sormak istediğiniz herhangi bir şey yoksa izninizle soruları sormaya başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

(Devlet İlköğretim Okulunda çalışan öğretmenlere sorulmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

A) Demagojik bilgiler ile ilgili sorular

- 1) Cinsiyet
- 2) Yaş
- 3) Eğitim geçmişi
- 4) Öğretmenlik geçmişi

5)Yabancı öğrencilerle (kültürel farklılığı olan öğrencilerle) çalışma süresi

B)Çokkültürlü eğitim ile ilgili sorular

- 1) Sizce kültür nedir? Kültürü nasıl tanımlarsınız?
- 2) Çokkültürlülük kavramını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız ne zaman ve hangi koşullar altında duydunuz?
- 3) Çokkültürlülük kavramını nasıl açıklarsınız?
- 4) Çokkültürlü eğitim denildiğinde zihninizde oluşan şema nedir?
- 5) Çokkültürlü eğitim, kültürel farklılık kavramlarını nasıl tanımlarsınız?
- 6) Sizin için ideal bir çokkültürlü eğitim programı nasıl olmalıdır?
- 7) Kullandığınız ders programlarını çokkültürlü içerik açısından değerlendirirseniz neler söylersiniz?
- 8) Çokkültürlü bir eğitim programı uygulaması ülkemizde mevcut eğitim şartlarında sizce olası mıdır? Neden?
- 9) Her programda insan hakları ve vatandaşlık kazanımları adı altında bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümle ilgili kazanımları verirken nelere dikkat ediyorsunuz?

10) Türkçe programlarında Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konulardan birisi de diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olma olarak geçmektedir. Bu olguyu öğrencilerinizin düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmelerini nasıl sağlıyorsunuz?

11) Derslerinizde öğrencilerinizin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz? Nasıl?

12) Öğrencilerinizin kültürel farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bunlar nelerdir?

13) Kültürel olarak farklı öğrencilerinizin sosyal sınıf ve okul kültüründe diğer arkadaşlarıyla eşit rol alımını nasıl sağlıyorsunuz?(Aradaki dengeyi nasıl kuruyorsunuz)

14) Yabancı kökenli veya farklı kültürlere sahip öğrencilerinizin özelliklerini sınıfta ne ölçüde ve nasıl kullanıyorsunuz?

15) Bayramlar ve özel günler gibi farklı kültürlere özgü kutlamalar hakkında etkinlikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız örnekler verebilir misiniz?

16) Sınıfınızdaki kültürel farklılıkları yönetirken karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Sizce bu zorluğun aşılması için ne yapılmalıdır?

17) Sizce bir dilin korunmasında en önemli öğeler nelerdir? Kültürel olarak farklı olan öğrencileriniz Türkçeyi öğrenirken akademik ve sosyal alanlarda çok sıkıntı yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

18) Bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK 2: ÖZEL ULUSLARARASI OKULU GÖRÜŞME SORULARI

Merhaba, ben Hatice Uyanık. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilimdalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Çokkültürlü eğitimin ilköğretim programlarındaki yeri ve uygulamaları üzerine araştırma yapmaktayım ve sizin bu konu hakkında görüşlerinizi almak istiyorum. Bu görüşmedeki amacım, ilköğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yerini ve uygulamalarını sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak belirlemektir. (Hello, My name is Hatice Uyanık. I'm a master student in the department of primary education in Akdeniz University. I'm preparing a research on multicultural education in elementary education programs and its' practices. In this basis, I want to take your perceptions about this subject.)

Görüşme ile ilgili bazı konulara açıklık getirmek istiyorum. Görüşme esnasında söyleyeceğiniz her şey gizli tutulacaktır ve araştırmacı dışında kimsenin bu bilgileri görmesine yetki verilmediğini belirtmek istiyorum. Ayrıca araştırma raporlaştırılırken, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacak ve kodlanacaktır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, konu ile ilgili istediğiniz kadar düşüncelerinizi belirtebilirsiniz, zaman sınırlamamız yoktur. Eklemem gereken son şey ise, bu görüşmenin sesli ve yazılı kayıt altına alınacağıdır. Bu konuyla veya diğer belirttiğim noktalarla ilgili söylemek veya sormak istediğiniz herhangi bir şey yoksa izninizle soruları sormaya başlamak istiyorum. (I want to clarify some points about interview. Everything that you said during interview will be kept in secret and nobody will be allowed to read this information. Additionally, while research will be prepared as a report, the names of teachers that interviewed with will not be reported and will be encoded. Voluntariness is essential for the attendance of interview, so you can say your thoughts time timelessly. The final thing that I have to add is that this interview will be recorded as written and audio. If you don't have any questions or anything to say about this points, I want to start the interview.)

Görüşme Soruları /Interview Questions

(Özel Uluslararası Okulunda çalışan öğretmenlere sorulmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)/ (They are prepared for teachers who are working in Private International School by researcher.)

A)Demagojik bilgiler ile ilgili sorular /Personal information about teacher

- 1)Cinsiyet /Gender
- 2)Yaş/ Age
- 3)Eğitim geçmişi/ Educational background
- 4)Öğretmenlik geçmişi/Teaching experience
- 5)Yabancı öğrencilerle (kültürel farklılığı olan öğrencilerle) çalışma süresi/Working process with foreign or culturally diverse students

B)Çokkültürlü eğitim ile ilgili sorular/ Questions about multicultural education

- 1) Sizce kültür nedir? Kültürü nasıl tanımlarsınız?/What is the culture for you?/ How can you define the culture?
- 2) Çokkültürlü eğitim kavramını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız ne zaman ve hangi koşullar altında duydunuz?/Have you ever heard about the concept of multicultural education? If you heard, when and in which circumstances did you hear?

- 3) Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?/How can you define the concept of multiculturalism?
- 4) Çokkültürlülük denildiğinde zihninizde oluşan şema nedir? Çokkültürlülük denildiğinde zihninizde oluşan şemadan bahsedermisiniz?/What is the schema in your mind when I said ‘multiculturalism’?
- 5) Çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılık kavramlarını nasıl tanımlarsınız?/How do you define the concepts of multicultural education and cultural diversity?
- 6) Sizin için ideal bir çokkültürlü eğitim programı nasıl olmalıdır?/How an ideal multicultural educational programme can be organized according to you?
- 7) Kullandığınız ders programlarını çokkültürlü içerik açısından değerlendirirseniz neler söylersiniz?/When you make an assessment in the manner of multicultural content, what can you say about education programmes which you teach now?
- 8) Programda çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğunu düşündüğünüz kazanımları verirken nelere dikkat ediyorsunuz?/What do you pay attention while you are teaching the educational attainments that you think they are relevant with multicultural education in the educational programmes?
- 9) Bu kazanımları öğrencilerinizin düşünmesini, benimsemesini ve kendi yaşamlarında davranışa dönüştürmelerini nasıl sağlıyorsunuz?/How do you provide that the educational attainments are thought, are adopted and are transformed into behaviour by your students?

10) Derslerinizde öğrencilerinizin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz? Nasıl?/Do you take cultural differences of your students into consideration in the process of the configuration of knowledge in the lessons? How?

11) Öğrencilerinizin kültürel farklılıkları algılaması ve içselleştirmesi için yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bunlar nelerdir?/Do you use any textbooks and educational materials to help students perception and internalization about cultural differences? If you do so, what are they? Can you give spesific examples about them?

12) Türk kültürüyle ilgili özellikleri sınıfta ne ölçüde ve nasıl kullanıyorsunuz?/How and in what extend do you use the characteristics about Turkisk culture?

13) Yabancı bir kültür ve kendi kültürünüz arasındaki dengeyi öğrencilerinizin kurması için ne gibi eğitici etkinlikler yapıyorsunuz?/What is your educational activities to bring into balance between your student's own culture and Turkish culture?

14) Farklılıklara saygı ve hoşgörü konusunda öğrencilerinizin tutum ve davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?/What can you say about attitudes and behaviours of your student to respect and tolerance about diversity?

15) Okul çevrenizle olan kültürel farklılıkları yönetirken karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Sizce bu zorluğun aşılması için ne yapılmalıdır? / What is

the greatest obstacle about managing the cultural diversity on surrounding of the school?

16) Farklı bir kültüre sahip toplumda yaşayan öğrencilerinizin bu durumunun akademik alanlardaki başarılarına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?/What do you think about the impact on academical achievements of the students who are living in a society which has a different culture?

17) Sizce bir dilin korunmasında en önemli öğeler nelerdir? Öğrencilerinizin Türkçeyi öğrenirken sosyal alanlarda çok sıkıntı yaşadıklarını düşünüyor musunuz? / What are the most important elements to protect a language? Do you think that your students have difficulties in social areas while learning Turkish language?

18) Uluslararası bir okul olarak farklı eğitim programları kullanabilmenin çokkültürlü eğitim ile ilgili avantajları var mıdır? Varsa nelerdir? Bu avantajları nasıl hayata geçiriyorsunuz?/Are there any advantages using different curriculum as an international school regarding multicultural education? If there is, what are they? How do you put that advantages into practice?

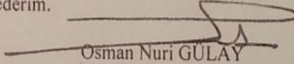
19) Bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?/Is there anything that you want to add about this issue?

EK 3: GÖZLEM FORMU

Öğretmenin adı soyadı: Tarih: Zaman aralığı: Kaçıncı sınıf okutuyor?: Sınıfta kaç yabancı öğrenci var: K: E: Mevcut: K: E:	Öğrencilerin Uyrukları nedir? • • • •	İzlenilen dersler 1) 2) 3) 4) 5) 6)
Derslerde yapılan etkinlikler	Yorum	

	Açıklamalar	Bilme	Duyumsama	Harekete geçme	Notlar
SINIF ATMOSFERİ	-Tüm öğrencilere eşit, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü davranma				
	-Çokkültürlülükle ilgili ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözme				
	Gerilme, korku, heyecan, hoşgörü, mutluluk, sevinç, eşitlik				
PROGRAM	-Programdaki kültürel öğelere önem verip öğretirken kullanma				
	-Kültürel farklılıkları öğrencilerde olumlu içselleştirmeye yönetebilmek için yardımcı kitaplar kullanma				
	-Çokkültürlülüğü ve sınıftaki farklılıkları ders programlarıyla birleştirerek etkinlikler yapmak				
ÖĞRENME ORTAMLARI	Okul ortamında kültürlerin farklılığına yer vererek farkındalığı arttırma				
	-Sınıf kütüphanesinde kültürel farklılıklara vurgu yapan yazılı materyaller bulundurma				
	-Yardımcı kitaplar ve eğitici materyaller kullanma				
ÖĞRENCİ	-Öğrencilerin öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayarak diğer öğrencilerle iletişimlerinde kullanmalarını sağlama				
	-Çeşitli etkinlikler yaparak ve ortamlar sağlayarak çokkültürlü deneyim yaşamalarını sağlama				
	-Çokkültürlülüğü anlamalarını ve ilkelerini yaşamlarında uygulamalarını sağlama				

4: İZİN YAZISI

  T.C. ANTALYA VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü			
Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/7	10.01.2012* 00835		
Konu : Anket Uygulaması			
VALİLİK MAKAMINA ANTALYA			
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hatice UYANIK'ın, "Çokkültürlü Eğitimin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Uygulamaları Üzerine Karşılaştırmalı Durum Çalışması" konulu tez çalışmasını, Muratpaşa ilçesi İrfan İlköğretim Okulu ve Özel Antalya Uluslararası Rus Okulunda(İlköğretim I.Kademe) uygulama isteği ile ilgili 04.01.2012 tarihli ve 00128 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma uygulaması anket formları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 06.01.2012 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Komisyonumuzca söz konusu, tez çalışması veri toplama aracı, Araştırmacı tarafından hazırlanan sorularla yapılacak görüşme, Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ile yapılacak doğal gözlem, Her iki okuldan sağlanacak konuyla ilgili her türlü yazılı, görsel ve multimedya dokümanı Formu uygulamalarının, Muratpaşa ilçesi İrfan İlköğretim Okulu ve Özel Antalya Uluslararası Rus Okulunda(İlköğretim I.Kademe) Çokkültürlü Eğitimin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Uygulamaları Üzerine Karşılaştırmalı Durum Çalışması" başlıklı tez çalışmasını, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Yönergeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüş olup, Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.			
 Osman Nuri GÜLAY İl Milli Eğitim Müdürü			
OLUR 09./01/2012 Turan EREN Vali a. Vali Yardımcısı			
06/01/2012 Şef : H.S.DOĞANAL 06/01/2012 Şb.Md.: M.E.ŞAHİN			
 Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: M.E.ŞAHİN Şb. Md. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalyamem@meb.gov.tr projeler07@meb.gov.tr	 www.egitimdestek.gov.tr	 www.haydiki-zlarokula.org	 EĞİTİM REFORM Daha aydınlık gelecek!

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Hatice Uyanık

Doğum Yeri ve Tarihi: Afyonkarahisar, 06/10/1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Gazi Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği, 2009

Yüksek Lisans Öğrenimi: San Francisco State University, Özel Eğitim, 2014

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar:

- Kılıç Ali Paşa İlköğretim Okulu **Ankara; 07/2009-06/2009 ve 02/2006-06/2006**
- Anıttepe İlköğretim Okulu **Ankara; 09/2008-01/2009**

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar:

- Serbest Özel Ders, Antalya; Sınıf Öğretmeni; 06/2009-09/2010
- Özel Akdeniz Güneşi Özel Eğitim Okulu, Antalya; Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni; 10/2010-03/2011
- School2Career Coach, San Francisco, ABD; Engelliler İçin Yetişkinliğe Geçiş Uzmanı 09/2013-02/2014

İletişim

E-Posta Adresi : hatice.uy@gmail.com ; huyanik@mail.sfsu.edu

Tarih: 21/07/2014

My Folders

My Folders

My Documents

Trash

Search

Trash

My Documents

Documents

Sharing

Settings

Report

Author

Processed

Actions

page 1 of 1

11%

July 22, 2014 10:49:22 AM EEST

Title

Türkiye'deki Devlet Okulları İle Uluslararası Özel Okulların Çokkültürlü Eğitim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi.doc

1 part - 28,478 words

Submit a document

39,756 Pages remaining

Welcome Demet Seban | Logout

Help

Settings

Account Info

Folders

My Documents

Trash

Search

Trash

iThenticate®

Professional Plagiarism Prevention