



**KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM BAĞLAMINDA  
ÖĞRETMEN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**Eshabil Erdem PAKSOY**

**DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİSAN, 2017**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Eshabil Erdem

Soyadı : PAKSOY

Bölümü : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of Teacher Experiences In Context of Culturally Responsive Teaching

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Eshabil Erdem PAKSOY

İmza :

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Eshabil Erdem PAKSOY tarafından hazırlanan "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Sabri ÇELİK .....

(Eğitim Bilimleri A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY .....

(Eğitim Bilimleri A.B.D., Ankara Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU .....

(Eğitim Bilimleri A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN .....

(Eğitim Bilimleri A.B.D., Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Figen EREŞ .....

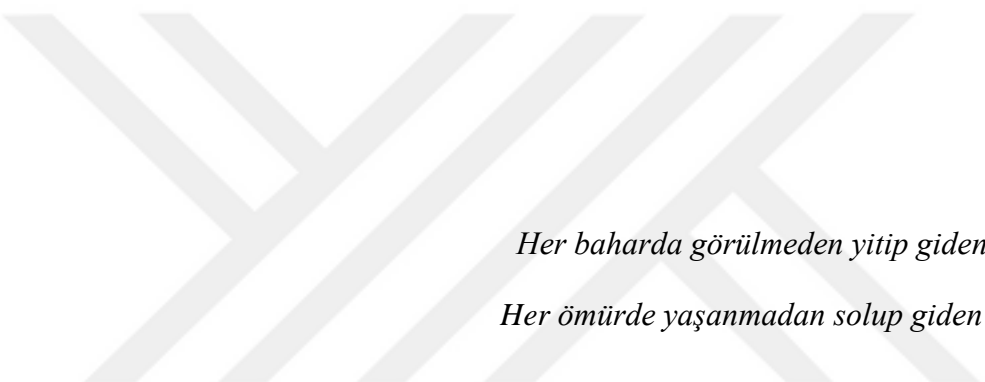
(Eğitim Bilimleri A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 20 / 04 / 2017

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI .....



*Her baharda görülmeden yitip giden çiçeklere  
Her ömürde yaşanmadan solup giden hayallere*

*Ayrıca babama*

## TEŞEKKÜR

İlgili alanda çalışmamı sağlayıp, tez sürecinde desteğini hiç esirgemeyip cesaretlendiren Doç. Dr. Figen EREŞ, tez sürecimdeki kritik bir noktada gelip bana yön veren ve her zaman cesaretlendiren Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN ve başlangıçtan beri nazik ve kibar tutumu ve hoşgörüsüyle beni dinleyip yönlendiren danışmanım Doç. Dr. Sabri ÇELİK'e teşekkür ederim. Ders sürecinde ve tez önerisi sürecinde her zaman bana destek olup, eleştirilerde bulunan Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye, akademik çalışma ve disiplini kazandırmada katkısı nedeniyle çok şey borçlu olduğum Prof. Dr. Feyzi ULUĞ'a minnettarım. Sıkıntılı bir döneme denk gelen uygulama sürecinde destek veren katılımcı öğretmenlere de çok şey borçluyum. Bu süreçte kaybettiğim ve acısını hala hissettiğim babama beni kararlarımda hep serbest bıraktığı için teşekkür ederim. Ayrıca en sıkıntılı anlarımda yanımda olduklarını hissettiren ailemin diğer üyelerine teşekkür ederim. Son olarak akademik yaşamım boyunca beni hep destekleyen, hep ümit veren, yaşamındaki güzel anlardan feragat eden eşim Şevkat PAKSOY'a ve yanlarında da olsam birlikte geçireceğimiz anları kısalttığım ya da çaldığım çocuklarım Mustafa Vehbi, Emir Şamil ve Ali Kerem'e en derin sevgilerimi sunarım.

Eshabil Erdem PAKSOY

Ankara - Nisan 2017

# **KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**(Doktora Tezi)**

**Eshabil Erdem PAKSOY**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Nisan 2017**

## **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine nasıl kattıklarına ilişkin deneyimlerini sorgulamaktır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Kültürel farklılığı yoğun olan okullar ve kültürel farklılıklar konusunda deneyim sahibi öğretmenler kartopu örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu araştırmada veri üçgenlemesi yoluyla farklı veri kaynakları olan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliği 6 uzman görüşü alınarak sağlanmış, görüşme formunda yer alan soruların içerik ve anlatım açısından kontrolünü yapmak için araştırmada kullanılan örnekleme ölçütüne uyan 10 öğretmen ile odak grup çalışması yapılmıştır. Veriler şartlara uyan 8 farklı ilkokuldaki 15 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için katılımcı denetimi yapılmıştır. Bu amaçla görüşme yapılan öğretmenlerin ses kayıtları metne aktarılmış ve aktarılan metinler ilgili kişilere gösterilmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin dökümlerin doğruluğu ve düzeltmelerine ilişkin onayları alınmıştır. Elde edilen veriler deneyime odaklanması nedeniyle fenomenolojik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Fenomenolojik analiz epoche



(önyargılardan arınma), fenomenolojik indirgeme (paranteze alma), yaratıcı çeşitlilik, doku sentezi, yapı sentezi ve bütünleştirme süreçleri takip edilerek yapılmıştır. Analiz sonucunda kültürel değerlere duyarlı eğitimin 14 boyutunda, öğretmen deneyimlerine göre toplam 44 fenomen ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bulgularına göre; genel olarak öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmenler farklılıkları olan öğrencilere sınırlı ve yüzeysel ilgi göstermektedir. Öğrencilerinin beklentilerini bilmekte, ancak bu beklentilere cevap vermek için gerekli yeterliliğe sahip değildir. Öğretmenlerin dilsel çeşitliliğe önyargılı olmadıkları, ancak bu alanda öğretmenleri de aşan bir politika değişikliğine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler kültürün iletişim kalıplarını şekillendirmede etkilerinin farkında olup, bu konudaki yeterliliklerinin güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca sınıf içi iletişimde kendi öğrencilerimizde geleneksel yargıların, mülteci öğrencilerde ise dini yargıların etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ders programlarının kültürel farklılığı yansıtmadığı durumlarda hikâyeleştirme, örneklendirme ve görsel hareketli materyalleri kullanarak somutlaştırma yaptıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kazanımların sağlanmasında rehberlik ettikleri, öğrenme yöntemlerini çeşitlendirdikleri, ölçmede somut ve görsel ağırlıkta değişkenleri kullanmış ve değerlendirmede ise öğrencilerin akademik seviyelerini göz önünde bulundurmışlardır. Bazı öğretmenlerin çokkültürlü kitapları okudukları ancak riskli buldukları için öğrencilerine tavsiye etmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerinin anlatım yapılarına ve hassasiyetlerine uydukları, ayrıca düşük statülü öğrencilerine karşı beklentilerini düşürüp daha temel konulara eğildikleri, öğrencilerinin yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi oldukları, bazı öğretmenlerin ev ziyaretleriyle aile ve öğrenci hakkında bilgi edindikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme gelişimleri dikkate alınarak basit ve küçük adımlarla öğretimi başlatıp sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Ancak az sayıda öğretmen öğrencilerin öğrenme geçmişlerine göre öğretimi aşamalı olarak sürdürmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye katılımlarını arttırmak için onların tanıdığı müziği ve yerel motifleri etkili biçimde kullandıkları, ancak müzik ve hareketi eğitimsel araç olarak ele almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşanmışlıklarının resim ve müzik faaliyetlerine yansıdığını gözlemledikleri, bazı öğretmenlerin duygusal katılımı güçlendirmek için bu öğeleri kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca okullardaki genel faaliyetlerde ve resmi törenlerde bazı öğretmenlerin çabalarıyla mülteciler ve yerel unsurlar sınırlı da olsa kendine yer bulmuştur. Son olarak araştırma bulguları kapsamında farklı kesimlere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel değerlere duyarlı eğitim, ilgi, iletişim, program, uyum, fenomenoloji

Sayfa Adedi : XVII + 227

Danışman : Doç. Dr. Sabri ÇELİK

# **EXAMINATION OF TEACHER EXPERIENCES IN CONTEXT OF CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING**

**(Ph.D Thesis)**

**Eshabil Erdem PAKSOY**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**April 2017**

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to question the experiences of teachers in the schools of the regions where multiculturalism is intense, on how they brought their student's cultural values into the education process. The study utilized the pattern of phenomenology from qualitative research types. Schools with intense cultural diversity and teachers with experience in cultural diversity have been selected through snowball sampling. In this research, different data sources such as interview, observation and document analysis were used through data triangulation. The content validity of the data collection tool was obtained by taking 6 expert opinions and a focus group study was carried out with 10 teachers who fit the sampling scale used in the research to control the questions in the interview form in terms of content and narration. The data were obtained from 15 teachers in 8 different primary schools that matched the conditions. Participant supervision was carried out to increase the internal validity and reliability of the study. For this purpose, the voice recordings of the interviewed teachers were transferred to the text and the texts were shown to the relevant persons and approvals of the teachers who participated in the research were taken for the accuracy and corrections of the printouts. The obtained data were analyzed by phenomenological analysis method because of its focus on experience.

Phenomenological analysis was carried out by following epoche, phenomenological reduction (bracketing), creative diversity, pattern synthesis, structure synthesis and integration processes. As a result of the analysis, a total of 44 phenomena were revealed in 14 dimensions of culturally responsive teaching, according to the teacher's experiences. According to research findings; Teachers in general are aware of multiculturalism, multicultural education, and culturally responsive teaching. Teachers show limited and superficial attention to students with differences. They know the expectations of their students, but they do not have the necessary qualifications to respond to these expectations. It is understood that teachers are not prejudiced about linguistic diversity, but there is a need for a policy change in this area that exceeds teachers. Teachers are aware of the effects of the culture in shaping the communication patterns, and it is understood that their competences in this area need to be reinforced. It has also been understood that in classroom communication, traditional judgments in our own students and religious judgments in refugee students are influential. It has been understood that when curriculums do not reflect the cultural differences, teachers perform concretization using storytelling, sampling and visually animated materials. Teachers provided guidance in achievements, diversified learning methods, used mostly concrete and visual variables in measuring, and take into account the academic levels of students in evaluating. It is understood that some teachers read multicultural books but do not recommend them to their students because they find it risky. It has been understood that teachers follow the expression structures and sensitivities of the students' cultures, also lower their expectations towards low-status students and tend to focus on more basic issues, have knowledge about the environment students live in, and some teachers learn about family and students through home visits. It is understood that teachers start and maintain teaching in simple and small steps taking into account the learning development. However, few teachers are continuing teaching gradually according to the learning background of students. It has been understood that teachers use the music and local motifs of students effectively in order to increase their student's participation in learning, but do not consider music and animation as educational tools. It is observed that teachers see the experiences of students reflected in painting and music activities, and some teachers use these items to reinforce emotional participation. In addition, refugees and local elements have been involved in the general activities in schools and in official ceremonies, although limited, through the efforts of some teachers. Finally, proposals to different segments were presented within the scope of the research findings.

Key Words : Culturally responsive teaching, attention, communication, program, adaptation, phenomenology

Page Number : XVII + 227

Supervisor : Associate Professor Sabri ÇELİK

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	14
1.3. Araştırmanın Önemi .....	14
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	15
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
1.6. Tanımlar.....	15
1.7. İlgili Araştırmalar .....	16
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	16

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	19
<b>BÖLÜM II</b> .....	24
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	24
2.1. Kültür ve Çeşitlilik .....	24
2.1.1. Kültürel Çatışmalar ve Uyumlar .....	26
2.1.2. Ekonomik ve Sosyal Sınıf Farkları.....	27
2.1.3. Öğrenme ve Öğretimde Etnik Yapı ve Irk .....	29
2.1.4. Sınıfta Dil Farklılıkları .....	30
2.1.5. Öğrenme ve Öğretimde Cinsiyet .....	33
2.2. Çokkültürlü Eğitim .....	34
2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Tartışmalar .....	37
2.2.2. Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Gelişmeler .....	39
2.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları .....	40
2.2.4. Çokkültürlü Bir Okulun Özellikleri .....	40
2.2.5. Çokkültürlü Eğitimde Paradigmalar .....	42
2.2.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim.....	43
2.2.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimde Öğretmenlerin Rollerini ve Sorumlulukları.....	47
<b>BÖLÜM III</b> .....	52
<b>YÖNTEM</b> .....	52
3.1. Araştırmanın Deseni .....	52
3.2. Çalışma Grubu .....	54
3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	55
3.4. Veri Toplama Aracı.....	59
3.4.1. Görüşme.....	60

3.4.2.	Gözlem .....	61
3.4.3.	Doküman Analizi .....	62
3.5.	Verilerin Toplanması .....	62
3.6.	Verilerin Analizi .....	63
3.7.	Geçerlik ve Güvenirlik.....	64
<b>BÖLÜM IV .....</b>		<b>66</b>
<b>BULGULAR TARTIŞMA VE YORUM .....</b>		<b>66</b>
4.1.	Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Tutum ve Beklentilerine Yönelik Bulgular.....	66
4.1.1.	Kültürel Değerlere Duyarlı İlgi .....	66
4.1.1.1.	<i>İlgi Gösterme</i> .....	67
4.1.1.1.1.	<i>Uyumu Kolaylaştırma</i> .....	67
4.1.1.1.2.	<i>Kabul Görme</i> .....	70
4.1.1.1.3.	<i>Güven Oluşturmak</i> .....	72
4.1.1.1.4.	<i>Empati</i> .....	74
4.1.1.2.	<i>Beklentilerin Farkında Olma</i> .....	76
4.1.1.2.1.	<i>Beklentileri Bilme</i> .....	77
4.1.1.2.2.	<i>Rehberlik Yapma</i> .....	80
4.1.1.3.	<i>Kültürel Değerlere Duyarlı İlgiye Yönelme</i> .....	83
4.1.1.3.1.	<i>Eşitlikçi Tutum</i> .....	83
4.1.1.3.2.	<i>Kültürel Aktörlük</i> .....	85
4.2.	Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişimi Nasıl Ele Aldıklarına Yönelik Bulgular.....	88
4.2.1.	Sınıf İçi İletişim ve Kültür.....	88
4.2.1.1.	<i>Sınıftaki Dil Çeşitliliği</i> .....	88
4.2.1.1.1.	<i>Dil Çeşitliliğinin Farkında Olma</i> .....	89
4.2.1.1.2.	<i>Dil ve Şiveyi Benimseme</i> .....	93
4.2.1.2.	<i>Söylem Tarzlarındaki Çeşitlilik</i> .....	96

4.2.1.2.1.	<i>Alışkanlıkların Taşındığını Görme</i> .....	96
4.2.1.2.2.	<i>Söylem, İfade ve Tepkilerin Kaynağını Bilme</i> .....	98
4.2.1.2.3.	<i>İletişimde Mesafe Koyma Yapılarını Anlama</i> .....	100
<b>4.2.1.3.</b>	<b><i>Cinsiyete İlişkin İletişim Tarzları</i></b> .....	<b>102</b>
4.2.1.3.1.	<i>Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarını Görme</i> .....	103
4.2.1.3.2.	<i>Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarının Kaynağını Bilme</i> .....	104
4.2.1.3.3.	<i>Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarını Çözme</i> .....	106
4.2.1.3.4.	<i>Cinsiyet Ayrımcılığını Görme</i> .....	108
<b>4.3.</b>	<b>Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Program İçeriği ve Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Bulguları</b> .....	<b>111</b>
<b>4.3.1.</b>	<b>Program İçeriğinde Kültürel Çeşitlilik</b> .....	<b>111</b>
<b>4.3.1.1.</b>	<b><i>Ders Kitaplarındaki Program İçeriği</i></b> .....	<b>111</b>
4.3.1.1.1.	<i>Anlamı Güçlendirme</i> .....	112
4.3.1.1.2.	<i>Somutlaştırarak Genişletme</i> .....	114
<b>4.3.1.2.</b>	<b><i>Ders Kitaplarındaki Kültürel Çeşitlilik</i></b> .....	<b>116</b>
4.3.1.2.1.	<i>İçerikteki Yetersizliği Görme</i> .....	117
4.3.1.2.2.	<i>İçeriği Sorgulama</i> .....	119
<b>4.3.1.3.</b>	<b><i>Standartlar ve Ölçme</i></b> .....	<b>123</b>
4.3.1.3.1.	<i>Kazanımın Sağlanmasında Rehberlik</i> .....	124
4.3.1.3.2.	<i>Kültüre Duyarlı Kazanım Aktarma</i> .....	127
4.3.1.3.3.	<i>Davranışı Gözleme</i> .....	128
4.3.1.3.4.	<i>Bireysel Ölçme ve Değerlendirme</i> .....	130
<b>4.3.1.4.</b>	<b><i>Edebi ve Ticari Kitaplarda Kültürel Çeşitlilik</i></b> .....	<b>132</b>
4.3.1.4.1.	<i>Çokkültürlü Kitaplardan Yararlanma</i> .....	133
4.3.1.4.2.	<i>Çokkültürlü Kitapları Değerlendirme</i> .....	136
4.3.1.4.3.	<i>Tarafsız Anlatım</i> .....	138
<b>4.3.1.5.</b>	<b><i>Kitle İletişim Araçlarında Kültürel Çeşitlilik</i></b> .....	<b>139</b>
4.3.1.5.1.	<i>Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Bilgilerine Sahip Olma</i> .....	141
4.3.1.5.2.	<i>Kültürel Çeşitlilikle İlgili Kitle İletişim Araçlarını Tavsiye</i> .....	143

<b>4.4. Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Eğitim Öğretimde Uyum Sürecine Yönelik Bulguları.....</b>	<b>146</b>
<b>4.4.1. Eğitim ve Öğretimde Kültürel Uyum.....</b>	<b>146</b>
<b>4.4.1.1. Öğrenme Stillerinin Dayanağı.....</b>	<b>146</b>
4.4.1.1.1. Öğrenmede Farklı İletişimsel Davranışları Kullanma.....	147
4.4.1.1.2. Öğrenmede Farklı Yaklaşım ve Yöntem Tercihinde Bulunma.....	150
4.4.1.1.3. Öğrenmede Çevresel Koşullara Uyum Sağlama.....	152
4.4.1.1.4. Öğrenmede İlişkisel Bağları Kullanma.....	155
<b>4.4.1.2. İşbirlikli Öğrenme.....</b>	<b>157</b>
4.4.1.2.1. İşbirlikli Ortam ve İklim Oluşturmak.....	158
4.4.1.2.2. Zaman ve Fırsat Vermek.....	160
4.4.1.2.3. Grup Çalışmaları Yapmak.....	163
4.4.1.2.4. Sorumluluk Verme.....	164
4.4.1.2.5. Aşamalı Uygulama.....	166
<b>4.4.1.3. Aktif ve Duygusal Katılım.....</b>	<b>168</b>
4.4.1.3.1. Müziği ve Hareketi Kullanma.....	169
4.4.1.3.2. Duyusal Uyarımda Bulunma.....	172
4.4.1.3.3. Drama Performansı.....	175
4.4.1.3.4. Sözel ve İşitsel İletişim.....	177
4.4.1.3.5. Değişken Öğretim Ortamı Üretme.....	179
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>183</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>183</b>
<b>5.1. Sonuçlar.....</b>	<b>183</b>
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>187</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>191</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>217</b>
EK-1. Görüşme Formu.....	217
EK-2. Fotoğraflar.....	218



EK-3. “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi” Sonucu Ortaya Çıkan Fenomenler .....	224
EK-4. Fenomen Sözlüğü .....	225



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i> .....	56
Tablo 2. <i>İlgi Gösterme Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	67
Tablo 3. <i>Beklentilerin Farkına Varma Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	77
Tablo 4. <i>Kültürel Değerlere Duyarlı İlgiye Yönelme Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	83
Tablo 5. <i>Sınıftaki Dil Çeşitliliği Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	89
Tablo 6. <i>Söylem Tarzlarındaki Çeşitlik Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	96
Tablo 7. <i>Cinsiyete İlişkin İletişim Tarzları Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	102
Tablo 8. <i>Ders Kitaplarındaki Program İçeriği Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	111
Tablo 9. <i>Ders Kitaplarındaki Kültürel Çeşitlilik Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	116
Tablo 10. <i>Standartlar ve Ölçme Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	124
Tablo 11. <i>Edebi ve Ticari Kitaplarda Çeşitlilik Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	133
Tablo 12. <i>Kitle İletişim Araçlarında Kültürel Çeşitlilik Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	140
Tablo 13. <i>Öğrenme Stillerinin Dayanağı Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	147
Tablo 14. <i>İşbirlikli Öğrenme Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	157
Tablo 15. <i>Aktif ve Duygusal katılım Boyutuyla İlgili Fenomenler</i> .....	168

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	36
Şekil 2. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin boyutları .....	46



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Türkiye’de okulların tabi olduğu yasa ve yönetmeliklerde kültürel değerlerin benimsenip, korunması ve geliştirilmesi genel ifadelerle yer almaktadır. Fırsat ve imkân eşitliği ise maddi imkânların yoksunluğu ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca demokrasi eğitimi ise kültürel çeşitliliği yansıtmamaktadır (MEB, 1973, 2015). Dolayısıyla görülmemesi gereken bir alan olarak değerlendirilen çeşitlilik, okullarda yeterince kendine yer bulamamaktadır. Okullarda toplumsal gerçekliğe uygun bilginin inşası ve önyargıların azaltılmasına dayalı pedagojik bir okul kültürünün sürece dayalı oluşumu milli birlik ve bütünlüğü daha da sağlamlaştırıp kalıcı kılabilir.

Toplumbilimin konu alanı toplumsal nesnel gerçekliktir (Fitcher, 2006). Toplum ile ilgili bilimlerde bir olgu ya da olayın çözümlenmesinde bütünsel yaklaşım nesnelğin önkoşuludur. Toplumsal olgu ve olaylar birçok faktör tarafından etkilenir ve biçimlenir. Dolayısıyla toplumbilim ve eğitim alanında toplumsal olgu ve olaylar içinde yer aldığı tarihsel ve toplumsal bağlamdan koparılmadan tahlil edilmelidir (İnal, 1994). Toplum bilim insan birlikteliğinin düzenliliklerini incelemektedir (Fitcher, 2006).

Türkiye’de okulların tabi olduğu yasa ve yönetmeliklerde kültürel değerlerin benimsenip, korunması ve geliştirilmesi genel ifadelerle yer almaktadır. Fırsat ve imkân eşitliği ise maddi imkânların yoksunluğu ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca demokrasi eğitimi ise kültürel çeşitliliği yansıtmamaktadır (MEB, 1973, 2015). Dolayısıyla görülmemesi

gereken bir alan olarak değerlendirilen çeşitlilik, okullarda yeterince kendine yer bulamamaktadır. Okullarda toplumsal gerçekliğe uygun bilginin inşası ve önyargıların azaltılmasına dayalı pedagojik bir okul kültürünün sürece dayalı oluşumu milli birlik ve bütünlüğü daha da sağlamlaştırıp, kalıcı kılabilir.

Taylor'a (2014) göre demokratik toplumun doğuşu, eski toplumların alışkanlıkları olan kimliğin daha çok toplumsal konuma, edindikleri yere ve bu yerle bağlantılı görülen rollere göre belirlenir olmasını ortadan kaldırmamıştır. Toplumsal rollere dayalı böyle bir kimliği ortadan kaldırmak Herder'in "ben" e kendi özgün varoluş biçimini topluma dayalı değil tersine içsel olarak yarattıran ve keşfettiren bir yaklaşımdır. Kimliğimizi her zaman, önemli saydığımız öbür kişilerin bizde görmek istedikleri şeylerle diyalog ya da çatışma içinde tanımlarız. Dolayısıyla kimlik, kim olduğumuz ve "nereden geldiğimiz" anlamına gelir (Taylor, 2014). Kültür ise pratik yaşamın kolektif bir biçimi olarak değerlendirilir. Kolektif bir yaşam tarzı olarak, sadece atfedilmiş bir ortaklığa değil, aynı zamanda deneyimin yaşanmış ortaklığına da dayanır (Nohl, 2009). Kültürü bir toplumun ruhu olarak da düşünmek mümkündür (Parekh, 2002).

Toplumsal bir kültür, ortak bir gelenek üzerine kurulmuş ve ortak bir çevre tarafından belirlenmiş organize bir hayat tarzıdır. Bir kültür toplumun şekli olup fiziksel tür birliğinden çok ortak inançlara ve ortak düşünce tarzlarına borçlu manevi bir topluluktur (Dawson, 2014). Kültür farkında olmadan bile nasıl düşündüğümüzü, inandığımızı ve davrandığımızı belirlemekte ve bunlar da nasıl öğrettiğimizi ve öğrendiğimizi etkilemektedir (Gay, 2014).

Toplumsal düzlemde, kimliklerin önceden belirlenmiş bir toplumsal senaryo tarafından biçimlendirilmeden, açık diyalog içinde olduğu anlayışı, eşit tanınma politikasına büyük vurgu yapmıştır. Bu hakkı reddetmek, yaygın bir modern görüş uyarınca, reddedenlere büyük zarar verebilir (Taylor, 2014). Habermas (2014) Taylor'un "hak" okumasının, Kanada ve Qubec olayından hareketle bütün yasal ortaklara temel hakların eşit olarak verilmesinde yoğunlaştığını iddia eder. Ancak haklara bu bakış, özerkliğin eksik yorumlanması ve yurttaşların eşitliği ve onun getirdiklerini anlamadıklarında eşit bireysel özgürlüklerini kullanamamalarını doğurmaktadır.

Tanınma; kimliği ve benliği öne çıkaran kişisel ve kamusal alanda olmak üzere iki düzeyde ifade edilmektedir. Eşit tanınma tüm vatandaşların eşit haysiyette olduğunu vurgulayan evrenselcilik politikası ve modern kimlik kavramının gelişmesi farklılıklar politikasını

oluşturdu. Ancak eşit saygı temelinde dayanan bu iki politika Taylor'a göre çatışma halindedir. Birincinin ikinciye getirdiği suçlama; ikincinin ayırım gözetmeme ilkesini göz ardı ettiği, ikincinin birinciye getirdiği suçlama ise; insanları tekörnek bir kalıba sokarak kimlikleri inkâr ettiği (Taylor, 2014). Herkese eş saygı, ötekine, yani farklı oluşu nedeniyle diğerine gösterilme koşulunu temel alır. Ötekine karşı bizden biri olarak dayanışma sergilemek “biz” i oluşturan ahlaksal bir topluluk olmayı sağlar. Bu ahlaksal topluluk, ayrımcılığın ve haksızlığın kaldırılmasıyla birlikte marjinaleri karşılıklı saygı temelinde benimseme düşüncesi üzerine kurulmuştur (Habermas, 2015:a).

Günümüzde kültürel çeşitliliğin siyasal ve toplumsal hayatta yaşama şansı bulamamasından kaynaklanan sorunların aşılması için, çokkültürlülük politikaları geliştirilmiş ve bu yolla bir kültürün üstünlüğüne dayalı hiyerarşik yaklaşım yerine hoşgörüyü dayalı bir anlayışla, kültürel kimliklerin “eşdeğer saygı” temelinde değerlendirilmesi önerilmektedir (Ergil, 2010).

Habermas'a (2015:a) göre siyasi kültür kendini ne kadar sağlamış olursa olsun, demokrasi, yalnızca liberal özgürlük ve siyasal katılım haklarının değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel ortaklık haklarının sağlanmasıyla kendini kanıtladığında, çokkültürlü toplumlar bir arada tutulabilir. Demokratik devletin vatandaşları ancak istenilen yaşam biçimlerinin gerekli koşullarını hazırlayan bir mekanizması var olduğu zaman bütünleştirici bir güç olabilecektir. Modood'a (2014) göre ise Kymlicka'daki (1998) birleşik ve egemen ulusun kamu kültürü baskısı, dinsel grupları, özellikle de Müslümanları, bir yurttaşlık ve siyasa tasarımı olarak çokkültürlülüğün dışında bırakmaktadır.

Toplumsal sorunların çözümünün katılımcı demokrasi, diyalog ve uzlaşmadan geçtiği sıklıkla dile getirilen bir olgudur. Taylor'un tanınma politikası, bizleri, yalnızca başkasını daha etkin ve doğru bir biçimde tanımaya dünya üzerinde bizim dışımızdaki insanları ve kültürleri tanımayı değil, kendimizin saydığı kentler, kitaplıklar ve okulları bizlerle birlikte paylaşanlara da daha yakından ve daha az seçici bir tutumla bakmamızı sağlar. Ders programlarımızda kendi tarihimiz, yazınımız, kültürümüze yer verilmeli, ama kendi kültürümüze daha fazla eğilmek, bir topluluk olarak kim olduğumuzu bilmeyi de gerektirir (Wolf, 2014).

Bir toprakta bütünlüklü birliktelik, anayasayla, yani kurucu ataların, yaşamlarını pozitif hukuk yoluyla yasal bir biçimde birlikte düzenleme kararlarıyla oluşur. Çokkültürlü toplumlarda yaşam biçimlerinin eşit haklarla güvenceye alınması, her yurttaşın kültürel

miras dünyasında büyüme ve çocuklarını bu yüzden ayırma uğramaksızın aynı dünya içinde büyütme fırsatı verir. Ancak yasal garantiler sayesinde, her birey bu fırsatı değerlendirip kültür ortamını yeniden üretme yoluna gidebilir (Habermas, 2014). Fakat çağdaş liberal toplumların önemli bir bölümüne ait kamu kurumlarının kişisel olmama, farklılıklar karşısında yansız olma, “kimlikleri eşitleme” tutumunu politika yapıcılar; vatandaşlarının isteyerek ödemeleri gereken bedeli olarak görmektedirler (Gutman, 2014). Ancak günümüz demokrasisi herkesin kardeş olduğunu değil, bütün kardeşlerin farklı olduğu ilkesini benimsemektedir (Ergil, 2010).

Daha çok liberal demokrasilere özgü olan “eşitleme refleksi”, kamu kurumları tarafından özgül kimliklikleri tanımayıp yalnızca vatandaşlık hakları, sorumluluklar, siyasal haklar, gelir, sağlık ve eğitim gibi ortak çıkarları hatırlatmaktadır (Gutman, 2014). Bireyler arasında sağlanan bu eşitliğin, kültür kümeleri arasında da sağlanması ve bu yolla çok kültürlülüğün hukuksal güvencesi sayesinde iç barışın temini sağlanmış olur (Ergil, 2010).

Ulusların, farklı kültürleri bir arada bulundurma halini kontrollü olarak devam ettirebilmeleri, uygun eğitim politikalarıyla kalıcı hale gelmektedir (Çınar, 2010). Okullarda verilen yurttaşlık derslerinin amaçlarından birisi de marjinal toplulukların üyelerine kendi kültürlerini ve içinde buldukları toplumun ulusal kimliklerini tanıtmaktır. Ancak mevcut yurttaşlık eğitimleri statükoyu ve toplumda egemen olan güç ilişkilerini güçlendirmektedir (Banks, 2015).

Çokkültürlülük politikalarına hükümetlerin somut bazı çekinceleri vardır. Bu çekinceler etnik ilişkilerin güvensiz hale gelmesi, insan hakları, sınır kontrolü, göçmen gruplarının çeşitliliği, ekonomik katkılardır (Kymlicka, 2012). Ancak tüm bunlara rağmen çağdaş toplumlar farklı kültürlerin yerel, ulusal ve evrensel düzeyde temsilini demokratik bir hak olmanın yanında bir zenginlik olarak ele alır (Gezgin, 2015). Çünkü sorun ve tehdit algılarıyla baş etmenin en maliyetsiz yöntemlerinden birinin demokratik hakların yaygınlaştırılması olduğu Türkiye’de yayınlanan TRT Kürdi örneğinde olduğu gibi bir kez daha görülmüştür (SETA & POLLMARK, 2009).

Toplumlar da var olan cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürel çeşitliliğe ilişkin olarak eğitim teorisyenleri ve araştırmacıları tarafından eğitim sisteminde herkesin eşit eğitim imkânlarına sahip olması gerektiğini savunan çokkültürlü eğitim yaklaşımları öne sürülmektedir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimin nihai amacı, toplumda sosyal adalet ve

eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünü sağlamaktır (Gorski, 2010).

Okullarda toplumun değişik kesimlerinden gelen bireylerine yapılacak düzenleme ve izlenecek politikaların yapısal eşitlik temelinde güvence altına alınması gerekir (Peterson, 2011). Toplumsal sözleşme anlayışına göre, toplumlar ve buna bağlı olarak devlet kendisini oluşturan bireylerin eşitler olarak, bir toplum oluşturmak ve böylelikle de kendi çıkarlarını iyileştirmek amacıyla karşılıklı taahhütler altına girdikleri bir sözleşmeye dayanmaktadır (Edgar & Sedgwick, 2006). Toplumdaki uyum, farklılıkların saygın ve kabullenebilir olduğunu benimsemekle sağlanan bir duygudur (Ergil, 2010). Dolayısıyla bu çeşitlilik, öğretmenler, okullar ve ülkeler için hem zorluklar hem de fırsatlar sunmaktadır (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim önyargıları yok etme, uyumu, etkileşim kurmayı, hoşgörüyü tesis etmeyi ve kültürel engelleri kaldırma gibi avantajları okullara sağlamaktadır (Aydın, 2013). Bu tür bir eğitimde hedef; eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, kültürel çatışmalardan doğan sorunları çözmek, öğrencilerin birbirlerine karşı empati kurmalarını desteklemek, birbirlerinin kültürlerini tanımak ve akademik başarılarını artırmaktır (Banks, 2013). Dolayısıyla bu eğitim girişimi okullardaki çeşitliliğin zenginlik olarak ele alınmasını, öğrenciler arasındaki empati gelişimini sağlamayı ve yaşama ilişkin güçlü bağlantılar kurmayı öğretebilir.

Çoğulcu ve demokratik toplumlarda var olan birçok gerginliğin kaynağı eğitim politikalarındaki çelişkilerdir (Perry, 2009). On dokuzuncu yüzyıldan itibaren birtakım etkenler nedeniyle toplumlar homojen yapılarını kaybederek çokkültürlü yapılar haline gelmeye başlamışlardır. Birleşmiş Milletler (BM) istatistiklerine göre bugün dünyada 184 bağımsız devlet bünyesinde 600 dil grubu ve 5000 etnik grup bulunmaktadır. Bu durum, ulusal birlik ihtiyacının artık türdeşlik (homojenlik) kavramı çerçevesinde değil, çok kültürlülük çerçevesinde yeniden kurgulanması gereğini ortaya çıkarmaktadır (Ergil, 2010).

Dilleri, inançları, yaşam felsefeleri ve tarzları çok farklı olan pek çok küme, tarih içindeki yolculukları sırasında Anadolu'da buluşmuştur. Bu nedenle Anadolu'daki yaşam ve Anadolu'daki sanatlar çok kültürlüdür (Ergil, 2010). Anadolu'da çokkültürlü eğitimin izleri İstanbul'un fethine kadar uzanmaktadır (Kırpık, 2013). Osmanlı medreselerinde çokkültürlüğün uyum içinde sunulduğu görülmektedir (Gündüz, 2013; Akyüz, 2012).



Çok kültürlü bir öğrenim, bireye ülkesinin kültür zenginliğine, çeşitliliğine kapı açtığı gibi, bu renklerin anlam dünyası ile tanıştırır. Farklılıkların bir arada yaşayabildiğine şahit olması, kişinin çeşitliliğini toplumsal bütünlük için bir tehdit değil, olağan bir olgu olduğunu idrak etmesine neden olur (Ergil, 2010). Farklılıkların anlaşılmadığı, kabullenilmediği ve iyi yönetilmediği durumlar, kişisel ve toplumsal düzeyde sorun yaratabilir. Bunun temelinde ise ön yargılı tutum ve davranışlar bulunmaktadır. İyi yönetildiğinde ise, örgüte rekabet üstünlüğü kazandıran, değişik deneyimler ve bakış açıları sağlayan bir boyut olarak görülmekle birlikte, örgütün esnekliğini ve değişimlere uyum yeteneğini artırır (Barutçugil, 2004). Fukuyama Hungtinton'ın kültürel farklılıklardan dolayı medeniyetler çatışması tezini, farklı kültürlerin etkileşiminden ve rekabetinden yeni çözümler ve değişimlerin üretilebileceğini öne sürerek eleştirir (Fukuyama, 2000). Öte yandan çeşitliliğin kabullenilmesi, ulusal, kültürel ve etnik sınırları giderek ortadan kalkan dünya pazarında başarılı olabilmek için gerekli olan hızlı ve esnek hareket yeteneğini sağlayarak, rekabetçi üstünlüğü kolaylaştırır (Barutçugil, 2004).

Okullarda öğrencilerin başarısı ve kavramlara yükledikleri anlamlar kişisel başarısı kadar, gelir seviyesi, sınıfsal ve ailesel özelliklerin etkisinde kalmaktadır (İnal, 1994). Gelişmiş ülkelerde geçen yüzyılın ikinci yarısından itibaren siyasi ve ekonomik alanlardaki gelişmeler eğitim alanını da etkilemiş; temsili demokrasilerden katılımcı demokrasilere geçiş sürecinde gündeme gelen bir takım görüşler, eğitimde de demokratik ve liberal politikaların oluşturulmasına hız verdiği görülmektedir (Şişman & Turan, 2003).

Bazı araştırmacılar farklı kültürlere sahip öğrencilerin akademik başarılarının artmasını kültürel becerilerinin gelişmesine ve mevcut durum hakkında eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlayan kültüre uyumlu eğitimi savunmuşlardır (Hoy, 2010). Bu eğitim “hepsi farklı, hepsi eşit” sloganıyla özetlenip gerisindeki değerler; insan haklarına saygı, dayanışma, fırsat eşitliği, katılım ve demokrasi arasındaki ilişkilerdir (Tekeli, 2004). Kültürel değerlere duyarlı öğretim akademik başarı, sosyal bilinç ve eleştiri, kültürel kabul, beceri ve değişim gibi etmenlerden topluluk inşa etme, kişisel ilişkiler, öz değer ve bireysel beceriler, yardımseverliğe ve şefkate dayalı bir ahlak anlayışı gibi çok çeşitli etmenleri kapsayan bir değerler ve beceriler dizisiyle gelişir (Gay, 2014).

Değerler, neyin doğru ve yanlış olduğunu, neyin iyi ve kötü olduğu hakkındaki soyut ve genel inanç veya yargılardır. Değerler bireysel davranışlara, sosyal, kültürel ve siyasi geçmişlere ilişkin içeriklere sahiptir (Berger, 2015). Okullar, kendilerini çevreleyen kültür

savaşlarına karşı ayakta kalmak, hem toplumu yapılandırmanın ve liderlik etmenin yollarını hem de toplumların farklı değer, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamının yollarını bulmak zorundadır. Okulların bugün ihtiyaç duyduğu şey, toplumu yapılandırma ve ortak duygu yaratma becerisidir (Schlechty, 2011). Eğitimde yerelleşme olarak bilinen çabaların amaçlarından birisi de toplumda dışlanmışların, yoksul grupların, yeni gelişen eğilimlerin okul sistemine dâhil olmaları ve fırsat eşitliğinden yararlanmalarınıdır (Şişman & Turan, 2003).

Sosyal bir sistem olarak okulun kendine özgü bir kültürü, amacı ve yapısı vardır. Okulun ortaya çıkışını sağlayan en önemli etken, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Okul toplumun kültürünü, düzenini ve yapısını koruyarak yeni nesillere aktarır. Okulun bu işlevi toplumda kurumların istikrar ve güvenliğini sağlar (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2012). İşlevsel açıdan eğitim ve okul, mevcut kültürü koruyup sürdüren, yeni yetişenleri topluma uyarlayan bir araç olarak görülmekle birlikte, eleştirel açıdan yaklaşıldığında eğitim, gerektiğinde toplumu değiştiren ve dönüştüren bir mekanizma olarak görülür (Şişman, 2010). Egemen eğitim sistemlerinin ekonomik, sosyal ve ideolojik rolü üzerine yapılan araştırmalar okulların üç temel faaliyet alanında görev yaptıklarını göstermiştir. Bunlar; birikim(sermaye birikimi), meşrulaştırma(sistem) ve üretime yardımdır (Erdoğan, 2011).

Marshall'a (2004) göre eğitim yönetimi, sosyal adaletin marjinal konuları olan fakirlik, göçmenlik, cinsiyet, farklı ırklar, etnik yapı, din, dil ve kültür gibi konularla yüzleşebilmiş değildir. Eğitim yönetimine ilişkin genel yaklaşım okulların "homojen" bir kültür yapısına sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır. Ancak demokrasi anlayışının yeniden tanımlanması ve çoğulcu bakış açısı ve ihtiyaç duyulan çok kültürlü demokrasi vizyonu, saf bir hoşgörünün ötesinde ırkçılık, sınıfçılık, cinsiyetçilik ve diğer meşru olmayan sınıflandırmalara karşı çıkmıştır (Scanlan, 2012). Bu farklılıklara dayanarak toplulukları ayırmak ya da tek tipleştirmek için etiketler kullanmak, topluluğun demokratik potansiyelini azaltan, bireylerin onuruna gölge düşüren bölünmelere ve statü sistemlerine yol açmaktadır (Peterson, 2011). Dewey'in (1938) işaret ettiği gibi eğer birey eğitim süreci içerisinde ruhunu yani kimliğini yitiriyorsa, değerli şeylerin ilgili olduğu değerleri takdir etme gücünü yitiriyorsa, içinden geldiği toplumun ona kazandırdığı kavramların anlamını yitiriyorsa okuma ve yazma gibi becerileri kazanmanın ne anlamı olacak ki? (Peterson, 2011).

Yeterlilik kavramı; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet anlamlarına geldiği gibi, bir meslek alanına özgü görevleri yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu olarak da ifade edilmektedir (MEB, 2008; TDK, 2015). Öğretmenlerin herhangi bir alandaki öğrenme süreçlerine ilişkin bilgileri, öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir (Moreno, 2005). Öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı öğretim yapabilmesi için kültürel çeşitlilik konusunda yetkin olmaları ve bunun eğitim sistemine uyarlanması için kendilerini adanmış olmaları gerekir (Gay, 2014).

Okul liderleri, farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı tedavi eden, destekleyici bir toplumun nasıl oluşturulacağını öğrenirlerse okullar gelişebilir (Schlechty, 2011). Gerek okul yönetimi, gerekse aileler, çocuklarının oluşturduğu ortamın çok kültürlü olduğunu kabul etmelidir. Zaten küresel gelişmelerden soyutlanmanın mümkün olmadığı bu çağda, toplumlar gerek kendi gerçekliklerini, gerekse de dünyayı anlamak için bunu yapmak zorundadırlar (Ergil, 2010). Ancak ne yazık ki eğitimciler topluma hizmet etmek yerine her biri ayrı istek ve beklenti peşinde olan birden fazla topluluğa, ilgi gruplarına ve organize lobilere hizmet vermek durumundadır. Bugün eğitim yöneticileri “Toplum yararına en iyi hizmet nasıl verebilir?” sorusuna cevap vermek yerine birbirleriyle çatışan baskı grupları arasında birer araç halinde kalmışlardır (Schlechty, 2011).

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandıracığı bir arada yaşamayı kolaylaştırıcı ilişkiye dayalı yetkinlikler mutlaka bilgi, değer verme, yerine getirme, ilgi gösterme ve gücün kaynaklarının ve sorumlulukların paylaşılmasını içermelidir (Gay, 2014). Schlechty’ye (2011) göre günümüzde okullar, toplum fikrinin geliştiricisi ve ortak vizyonun yaratıcısı olmak, öğrencileri ilgi alanlarına göre geleceğe hazırlamak yerine, toplum duygusunun parçalanmışlığını ve birbirine karşıtlığını sembolize etmektedir. Oysa okullarda parçalanmışlığı onaran ve uzun erimli birlikteliklerin öğretilmesi sağlanmalıdır. Parçalanmışlığın başlıca nedenlerinden olan ırkçı ve şoven anlayışın toplumda oluşturduğu karşıtlığı önlemek için (Wolf, 2014);

- Bireye, kendini karşısındakinin yerine koymayı, yani empatiyi öğretmeyi,
- Toplumsal dayanışmayı, sadece küme içi bir olgu olarak görmek ve uygulamak yerine, çeşitli kümelerin arasında da gerçekleşmesini teşvik etmeyi,
- Tüm eğitim sisteminde yurtseverlik ve insan severlik anlayışını yerleştirmeyi sağlamak gerekir.

Eğitimciler sadece okullardaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın değil, aynı zamanda bunları yaratan koşulları değiştirmenin arayışında olmalıdır. Öğrencileri homojen bir hazır bulunuşla kabullenmeyip, onları toplumun çok farklı kesimlerinden gelen özünde de heterojen olan gruplar olarak değerlendirmelidirler. Ayrıca onlara akademik başarının yanında daha da önemli olan adalet ve eşit erişim konusunda rehber olmalıdırlar (Peterson, 2011). Sergiovanni'ye (2001) göre de okullara ahlaki topluluklar olarak bakmak gerekir. Okulda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğerleri arasında ahlaki bağlantılar oluşur. Bu tür bir bağlılığın temelleri kurallar veya psikolojik ihtiyaçlar değildir, kültürel öğelerdir. Bir diğer konu ise eğitim dünyasında yönetsel olarak gevşek, kültürel olarak sıkı bir yapının var olmasıdır. Dolayısıyla okullarda meşruiyet ve uygulama özgürlüğü için okulu inşa süreci geliştirilmelidir.

Eğitim sistemi ve okullardan, sürekli değişen bir dünyada özgür, eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, sosyal sorunlara duyarlı ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirilmesi beklenir. Bireyin ön plana çıktığı ve farklılıkların daha fazla önem kazandığı günümüzde, bu farklılıkların korunup sürdürülmesi, demokratik bir kültür içinde yetişen bireylerle mümkün olabilir. Demokratik bir örgüt olarak okulda, toplum ve topluluk olarak bir arada yaşama bilinci söz konusudur (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Bu eğitim Perry'ye (2009) göre bireyleri, grupları ve toplumu bir arada tutacak uyum yeteneğini kazandırma etkinliklerini içerir. Şişman'a (2006) göre eğitimin işlevi, her çocuğun kendini gerçekleştirebileceği karakter, huy ve erdemleri geliştirmesine yardım etmektir. Ona göre toplumsal yaşamın kalitesini belirleyen iki ölçüt olup bunlar; bilinçli bir biçimde paylaşılan ilgiyi yansıtan deneyimlerin çeşitliliği ve toplumsal birimlerle karşılıklı ilişkilerin zenginliğini yansıtan özgürlük düzeyidir.

Kant'a (2009) okullar mecburi kültür yeri olup, dayatma ve baskı olmadan zorlayıcı da olmalıdır. Sezgin'e (2006) göre okullarda değer odaklı davranışları destekleyecek, güçlü bir örgütsel kültür oluşturulmalıdır. Farklılıklar okullarda bir problem olarak görülmemeli ve okullar toplumdaki yaş, etnik köken, cinsiyet, sosyoekonomik sınıf, amaçlar ve yetenekler bakımından farklılıkları yansıtmalıdır. Bu farklılıklar, değişik bakış açıları ortaya koyarak okul toplumunu zenginleştirirler (Şişman, vd., 2010).

Öğretmenler, öğrencilerinin çokkültürlülük nitelik bilgisini kullanarak sınıf ortamındaki fırsatları herkes için eşit duruma getirebilir. Öğretmenlerin rolü, tüm öğrencilerde yüksek beklenti oluşturmak, çokkültürlülük ile ilgili yeterli bilgi ve tutum sahibi olmalarını

sağlayıp yüksek başarılarını hedeflemeleridir (Kaya & Aydın, 2014). Gorski (2010) öğretmenlerin devamlı olarak kendilerine ait önyargıları ve taraflılıklarını eleştirme ve öğrenci öğrenmesi önündeki öznel davranışlarından kaçınmaları gerektiğini tavsiye etmektedir.

Okulun toplumsal bağlamda üç farklı işlevinden söz edilebilir. Bunlardan birincisi, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmaktır. İkincisi, dış çevrede kolay rastlanabilecek istenmeyen unsurları, okuldan içeri sokmayarak öğrenci davranışlarını temizlemektir. Okulun üçüncü işlevi ise dengelemedir. Dış çevrenin farklı koşullarından gelen öğrenciler, okulda benzer koşullarda yan yana olur ve yaşama biçimlerinden etkilenerek birbirlerini daha iyi tanır ve anlarlar (Başar, 2003). Dewey'e göre ise okulun temel işlevi, kültürel mirası genç kuşaklara sadeleştirme, daraltma ve dengeleme yoluyla aktarmaktır (Dewey'den aktaran Bakır, 2014). Giordan'a (2008) göre ise öğrenciler okula yeteneklerinin kendisine tanıtılması için gelirler.

Çokkültürlülük bağlamında yapılan araştırmalarda; eğitimcilerin demokratik hakların kullanılmasını teşvik eden, özgürlükçü bir okul inşası için cesaretlendirilmeleri (Ty, 2011; Wilson, 2013), sosyal adalet bağlamında hakların anayasal güvenceye alınması (Appleyil, 2009; Atalia, 2008; Lennox, 2015), toplumsal barışın inşasında kadınların tutumlarının daha etkili olduğu ve dolayısıyla da eğitime erişimde cinsiyet temelli engellerinin kaldırılması gerektiği yapılan çalışmalarla anlaşılmaktadır (Habib, 2013). Türkiye'de ise; ders kitaplarında kültürel kimliklere yer verilmediği ve azınlıklarla ilgili ötekileştirici bir söylem takınıldığı (İbrahimoğlu, 2014; Yazıcı, 2013), eğitim sisteminin tepeden inmece bir yaklaşımla kültürel çeşitliliği görmezden geldiği anlaşılmaktadır (Arslan, 2014; Çınar, 2010; Özel, 2012; Kaya, 2013; Akın, 2009).

Çokkültürlü eğitim bağlamında yapılan araştırmalarda ise; Watanabe (2010) Japon eğitim politikalarının çokkültürlülük açısından dar bir vizyona sahip olduğunu, yeni politikaların geliştirilmesi, okul yapılarının dışlayıcı olmaması ve öğrenme fırsatları yaratılması gerektiğini belirtmiştir. Jashari (2012) tarafından ise Makedonya'da çokkültürlü bir toplumun olduğunu, ancak baskın kültür dışındaki kültürlerin ders kitaplarında dışlayıcı şekilde anlatıldığı ve bunun toplumdaki çatışmayı sürdürdüğü belirtilmektedir. Blanchet-Cohen ve Reilly (2013) kültürlerle duyarlı, doğayla uyum içinde eko-vatandaş yetiştirilmesi yönünde politika değişikliklerine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Hinton (2011) Çin ve diğer çeşitliliğe sahip ülkeler için öğretmenlerin çokkültürlü eğitim için gizli müfredatlardan

kaçınması, çokkültürlü sınıfın özelliklerinin bilinmesi, bu sınıflar için müfredat hazırlamanın öğrenilmesi, çokkültürlü eğitim modeli için model geliştirilmesi ve öğrencilerin ebeveynleri de dâhil edilerek tutum değişikliğini önermektedir. Brandwein ve Donoghue (2011) farklılıklardan dolayı oluşan sosyal mesafeyi azaltmak için okul yapılarının iyileştirilmesi ve dönüştürücü öğrenme deneyimleriyle önyarguların kırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Jimenez, Guzmán ve Maxwell (2014) Güney Texas'taki yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarında katılımcıların çokkültürlülüğü olumlu karşıladıkları, yalnızca azınlıklar için değil baskın kültürün üyelerine farklı kültürlerden birçok kazanımın elde edilebileceği ve farklılıkların takdir edilebileceği fırsatlar sunmakta olduğu için önemli olduğu sonucu çıkarılmıştır. Sugimura (2015) çokkültürlü eğitim bağlamında dillerin değişen rollerini Malezya ve Japonya'da göçmen olarak bulunan Çinli azınlıklar üzerinden tartışarak, dil eğitimi politikalarının ulusal fonksiyonlarının stratejik olmaktan çıktığı, dil politikalarında çalışma ve daha iyi iş fırsatlarının daha öne çıktığı dolayısıyla da eşitlik temelinde ele alınmasının daha yararlı olacağı sonucunu önermektedir. Joseph ve Hartwig (2015) öğretmen eğitiminde Afrika müziğinin tanıtılması ile ilgili yaptıkları çalışmada; çokkültürlü müziğin hizmet öncesi tanıtılması sınıf ortamlarında kültürel kodlara ilişkin bilgi ve deneyim kazandıracığı, dolayısıyla da öğrenme ortamlarında daha fazla diyalog sağladığı sonucunu belirtmişlerdir. Alsubaie'nin (2015) çokkültürlü sınıflarla ilgili yaptığı çalışmaya göre; öğrencilerin geçmişleri ve kültürleri hakkında daha fazla bilgi ve deneyim elde etme öğretmen olarak işlerinde daha becerili ve verimli kıldığı sonucunu çıkarmıştır.

Türkiye'de ise çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmalarda; Acar Çiftçi'ye (2015) göre öğretmenlerin kendilerini kültürel yetkinlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli olarak algıladıkları, Kaya'nın (2013) araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bulut'un (2014) çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini ve bu yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini "yüksek düzeyde yeterli" algıladıkları bulunmuştur. Polat'ın (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından yeterli oldukları bulunmuş, Marangoz'un (2014) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Polat'ın (2012) okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını sorgulayan

araştırmasında genel olarak okul müdürlerinin olumlu tutuma sahip oldukları. Damgacı (2013) akademisyenlerin çokkültürlü eğitimi %92 oranında ülkemiz için avantajlı gördükleri, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin sorgulandığı Alanay'ın (2015) çalışma sonuçlarına göre eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri olumlu çıkmıştır.

KONDA'nın (2006) yaptığı toplumsal alan araştırmasında Türkiye'de bireylerin etnik köken ve etnik din gibi atalarından devraldıkları objektif kimliklerine nazaran ülke sevgisi gibi öğrendikleri ve tercihlere bağlı kimliklerine daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Aynı çalışmada bireylerin yarıya yakını (%46) diğerlerinin kimliğini yaşamasında sorunlar gördüğünü, hoşgörü ve kabullenmede yabancı ve dinsel farklılıkların daha belirgin olduğu görülmektedir (KONDA, 2006). Dolayısıyla okullarda farklılıkların kabullenmesiyle ilgili olarak azınlıkların, mültecilerin, göçmenlerin ve dinsel tercihleri farklı olan öğrencilerin gelişimlerinin daha fazla dikkate alınması gerekmektedir.

Farklılıklarla beraber bir arada nasıl yaşayacağımız ve farklılıklarımızı bir arada nasıl tecrübe edebileceğimizin ilkelerini, değerlerini ve yeteneğini nasıl geliştireceğimiz konusunda ciddi bir değişime, eğitime ve olgunlaşmaya ihtiyacımız vardır (Sambur, 2013). Okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi anlayabilmek ve sorunlarını kavramlaştırabilmek için kültürel bilgiye, öğrencilerin kültürlerine duyarlı uygun müdahale yöntemleri ve teknikleri kullanabilmek için de kültürel beceriye sahip olması gerekmektedir (Kağnıcı, 2013). Bu nedenle çokkültürlü eğitim sayesinde bireylerin anlayış ve bakış açılarında gelişme olacağı öngörüsüyle, kültürel çatışmaların çözüleceği düşünülmektedir (Damgacı, 2013).

Türkiye'nin Avrupa Birliği tam üyelik müzakereleri 2005 yılında başlamıştır. Aynı yıl kronik hale gelen Kürt sorununa ilişkin bir paradigma değişikliği ve sonrasında 2009 yılında ise hükümet tarafından "Çözüm Süreci" adı altında bir inisiyatif geliştirilmiştir. Her iki sürecin toplumsal hayata, hukuki normlara ve eğitim sistemine olumlu yansımaları olmuştur. Eğitim özelinde; 2005 yılı sonrasında programların yapılandırmacı yaklaşımla güncellenmesi sonucu farklılıkların az da olsa görünür kılınması, yerel dillerin okullarda seçmeli olarak yürürlüğe konması, andımızın kaldırılması ve bazı üniversitelerde yerel dilleri okutmak için öğretmen yetiştirmeye dönük programların açılması gibi değişimler gözlenmiştir.

2015 yılında ise hem Avrupa Birliği adaylık süreci hem de Çözüm Süreci hükümet ya da taraflar tarafından göreceli olarak dondurulmuştur. Ancak son on yılda çokkültürlü eğitim sistemine evrilme ihtimalini barındıran bu hazır bulunuş ve geliştirilen farkındalık yeniden risk altındadır. Dahası Türkiye, örneğin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme gibi tarafı olduğu ve çekince koyduğu insan hakları belgelerini de tekrar ele alma şansını da riske etmiştir. Bunun için yeni bir sinerjinin ne şekilde oluşturulacağı ve ne zaman başlayacağı da bir bilinmez olmaya devam etmektedir.

Dünyadaki diğer çokkültürlü ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de, etnik ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Kaya & Aydın, 2014). Ayrıca çokkültürlülüğün nasıl sentezleneceğine ilişkin olarak da bir belirsizlik görülmektedir. Daha da önemlisi ortak bir geleceğin şekillendirildiği okullarda, bireylere ortak yaşama dair bir vizyon geliştirmede hem siyasalarda hem de uygulamalarda eksikliklerin varlığı görülmektedir.

Öğrencilerin yetiştikleri çevre ve ailelerden edindikleri kültürel değerleri okul ve sınıf ortamına taşımamaları mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin kültürel geçmişleri öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğundan öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel değerlerinde duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmaları beklenir. Geneva Gay’in (2014) Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim teorisi, düşük gelirli öğrencilerin okul kültürü, ev ve topluluklarının kültürü arasındaki uyumsuzluk ile öğrencilerin farklı kültürlerden olmasının, onların düşük akademik başarılarında önemli bir faktör olduğunu varsaymaktadır. Sonuç olarak eğer okullar ve öğretmenler, onların kültürel ve dilsel güçlerini ortaya çıkarır ve onlardan yararlanabilirlerse bu onların akademik başarılarını arttıracaktır. Bu açıdan çokkültürlü eğitim sisteminin sağlam bir uygulama örneği olan Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Türkiye açısından değerlendirildiğinde öğretmen niteliği üzerinden doğrudan öğrenciye ve onun akademik başarısına odaklandığı için bizim gibi ulus devlet refleksleri yüksek ülkelere etkili çözümler sunabilir.

Türkiye’de içinden geldikleri toplumun farklı etnik, dil ve din kökenleri öğrencilerin öğrenim süreçlerinde belirleyici olmaya devam etmektedir. Bu öğrenciler okullarda sosyalleşme, dil gelişimleri, okula uyum, devam, aidiyet, üst öğrenime devam ve beklentilerinin karşılanamaması gibi sorunları yaşamaktadırlar.

Yapılan alan taramalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ancak buna ilişkin derinlemesine bilgi eksikliği de



görülmektedir. Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin bu öğrencilere karşı tutum ve beklentileri, ne tür davranış sergiledikleri, ne düşündükleri ve ne tür materyal kullanımını seçtikleri ayrıntılı biçimde bilinmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri hakkında herhangi bir bilgi de mevcut değildir. İşte bu araştırma Türkiye’de çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine dâhil etmede ne tür deneyimlerinin olduğunu açığa çıkarmak istemektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı Türkiye’de çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine nasıl kattıklarına ilişkin deneyimlerini açığa çıkarmaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki şekilde belirtilebilir.

1. Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin tutum ve beklentilerini açığa çıkarmaktır.
2. Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin sınıf içi iletişimi nasıl ele aldıklarına ilişkin deneyimlerini açığa çıkarmaktır.
3. Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin program içeriğinde çeşitliliği nasıl ele aldıklarına ilişkin deneyimlerini açığa çıkarmaktır.
4. Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde uyumu nasıl sağladıklarına ilişkin deneyimlerini açığa çıkarmaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde öğrencilerin kültürel farklılıklarının öğrenme sürecinde değerlendirilmesini sorgulayan ilk çalışmadır. Ayrıca çokkültürlü eğitimi nitel bir çalışmayla çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde sorgulayan ilk çalışmadır. Bir başka ilk durum “Kültüre Duyarlı Eğitim Modeli”yle farklılıkların okullarda nasıl ele alındığını sorgulayan ilk çalışmadır. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim teorisi, düşük gelirli öğrencilerin okul kültürü, ev ve topluluklarının kültürü arasındaki uyumsuzluk ile öğrencilerin farklı kültürlerden olmasının, onların düşük akademik başarılarında önemli bir faktör olduğunu varsaymaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlere öğrencilerine karşı tutum ve beklentilerini, sınıf içi iletişimde yaşanan zorlukları, program içeriğini yeniden güncellemeyi, farklılıkları olan bu öğrencilerin sınıfa ve okula uyumu konularında oldukça faydalı olabilir. Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin, farklı öğrenme stilleri ve duyarlılıklara sahip olduklarına vurgu yapması nedeniyle, araştırmacılara farklı bakış açıları sağlayabilir ve öneriler getirebilir. Araştırmanın sonuçları, çokkültürlü eğitim bağlamında literatüre katkıda bulunabilecek ve bu alanda yapılacak çalışmalara, düzenlenecek eğitim programlarına ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, okul ve sınıf yönetimlerine ilişkin farklı bakış açıları sunması beklenmektedir. Ayrıca çalışma sonucunun eğitim politikalarına yön verenlere okullardaki çokkültürlülüğe ilişkin yapısal sorunlara yönelik öneri ve uyarılarda bulunacak olması açısından da önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri cevaplarda samimi ve tarafsız oldukları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin davranışlarında samimi ve gerçekçi oldukları varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları doküman ve materyallerin sunumunda ilgili ve şeffaf oldukları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma olgubilim araştırmalarının doğası gereği belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Ankara İlinde çokkültürlüğün yoğun olarak görüldüğü okullarda yapılmıştır.
2. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokullarda (8 ilkokul) görev yapan ve araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerden (15 öğretmen) toplanan veriler ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Kültür:* Bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil,

aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgudur (UNESCO, 1982).

*Çokkültürlülük (Multicultural)*: Bir ülkede çeşitliliği kabul edip, farklı kültürel grupların ve farklı etnik grupların uyumlu bir toplum oluşturma ve o toplumda, farklı etnik ve kültürden tüm insanların saygıyla ve farklılıklarıyla kabul edilme çabası olarak ifade edilir (Kymlicka, 1998; Aydın, 2013; Taylor, 2014).

*Çokkültürlü Eğitim (Multicultural Education)*: Farklı sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ve etnik gruplardan gelen öğrencilerin eşit eğitim imkânlarına sahip olmaları için müfredatın ve eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasını temel hedef seçen bir eğitimsel reform hareketidir (Banks, 2013; Aydın, 2013).

*Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim (Culturally Responsive Teaching)*: Farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, dayandıkları odak noktaları ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır (Gay, 2014).

## **1.7. İlgili Araştırmalar**

### **1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin farkındalığı üzerine yapılan araştırmalar tarama niteliğinde olup bu araştırmalar da sınırlı sayıdadır. Ancak buna rağmen azınlıklar, çokkültürlülük, temel hak ve özgürlükler, barış eğitimi, demokratik eğitim üzerine odaklanılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük ve diğer konularla ilgili araştırmalara ilişkin bilgiler kısaca aşağıya aktarılmıştır.

Acar Çiftçi’ye (2015) göre öğretmenlerin kendilerini kültürel yetkinlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli olarak algıladıkları, Kaya’nın (2013) araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca dört alt boyut ile etnik köken ve cinsiyet gibi bazı değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bulut’un (2014) çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini ve bu yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini “yüksek düzeyde yeterli” algıladıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin sorgulandığı Polat’ın (2009)

çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından yeterli oldukları bulunmuş ancak, çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları görülmüştür. Marangoz'un (2014) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Polat'ın (2012) okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını sorgulayan araştırmasında genel olarak okul müdürlerinin olumlu tutuma sahip oldukları ve alt boyutlara ilişkin karşılaştırmalarla da bilgi ve davranıştan çok, ilgi boyutuna ilişkin ortalamaları yüksek bulunmuştur..

Alanay'ın (2015) çalışma sonuçlarına göre eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri olumlu çıkmıştır. Damgacı (2013) "Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları" adlı çalışmasında akademisyenlerin (%92) çokkültürlü eğitimi ülkemiz için avantajlı gördükleri, dezavantajları içinde; bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans derslerine çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Çokkültürlü eğitimi olumlu olarak nitelendiren araştırma sonuçlarına rağmen Topuzkanamış (2013) yaptığı çalışmada anayasal vatandaşlık ve çokkültürlülük bağlamında kültürel çeşitliliğin kabulü ve yaygınlaştırılması, paylaşılan ortak bir alanı daraltırken milleti, gettolar haline getirebileceğini ifade etmiştir. M. Çakır'ın (2010) çalışmasına göre ise Türkiye gibi ülkeler için farklılıklarının zenginlik yerine ayrıştırılarak alt kültürlere ayrılmaya çalışıldığını, gelişmiş ülkeler için ise bu gibi durumlarda kültürlerarası ayrışma değil; bütünleşme, ortak paydalarda buluşma teşvik edilmektedir. Dolayısıyla kültürlerarası iletişim, hiçbir şekilde özün ötekileştirilerek yabancılaştırılması veya aşağılanması gerektirmez.

İbrahimoğlu'nun (2014) çalışması, ülkemizdeki azınlık öğrencilerinin, özellikle Milli Güvenlik, Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde bazı sıkıntılarla karşılaştıklarını göstermektedir. Araştırmada bu derslerin içeriklerinde yer alan Kurtuluş Savaşı, Milli Mücadele yılları ve Türkiye'nin stratejik konumu gibi konularda tek taraflı bir anlatımın var olduğu vurgulanmaktadır. Yazıcı'ya (2013) göre de azınlık okullarında okuyan öğrencilerin çoğunluğu tarih derslerinde kendi kültürel kimliklerinin yeterince yer bulamadığını, bu kimliklere yer veren bölümlerde ise ötekileştirici bir söylemin

kullanıldığını belirtmişlerdir. Akın'a (2009) göre elde edilen veriler ve bu veriler üzerine yapılan analizlerde, genel siyasal kültürün farklı kimlikler ve tercihler üzerinden üretilerek devam ettiği görülmüştür.

Çayır (2010) Türkiye'de varolan kutuplaşmanın arka planını eğitimi, ders kitaplarını ve okulları eleştirel bir bakışla irdelendiği çalışmasında; eğitimin çoğulcu ve çok kimlikli bir muhayyile yaratma sürecinin en önemli araçlarından biri olabileceği, ancak bunun için öncelikle Türkiye'de artık homojen bir ulus anlatısını sürdürmenin mümkün olmadığını anlamak gerektiğini ifade etmektedir. Çağatay'ın (1996) yaptığı çalışmada Türkiye'de uluslaşma politikalarının tepeden inmece bir yaklaşımla sunumunun, birçok gerginlikler oluşturarak ortak vatandaşlık bilincini zedelediğini ortaya çıkarmıştır.

Arslan'ın (2014) araştırmasında öğrenci ve öğretmenlerin çokkültürlülük açısından vatandaşlık eğitiminin yetersiz ve etkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Buna rağmen buradaki farklılıkların birlikte uyum içinde yaşama formülünü tarihi bir miras olarak sürdürdükleri belirlenmiştir. Baskın Çınar'a (2010) göre günümüz eğitim programları çokkültürcü anlayışa karşı nötr bir tavır sergilemekte olup, tarih dersi programları çokkültürcülüğe karşı duyarsız bir tablo ortaya koymaktadır. Özel'e (2012) göre kültürel farklılığı inkâr etmenin, çeşitliliği görmezden gelmenin birlikte yaşama probleminin çözümüne bir katkısı olmadığı gibi, dini grupları toptan yok saymanın ya da onlarsız yapılabileceğini düşünmenin de bir faydası yoktur.

Yanık (2012) Türkiye'nin tarihsel, politik ve toplumsal özellikleri Batılı ülkelerden farklı bir yapı sergilemekte olduğundan çokkültürlülük tartışmalarının Türkiye'nin özgül yapısından bağımsız yapılmaması gerektiğini savunur.

Özensel (2012) çalışmasında çokkültürlülük açısından Kanada'nın, dünyadaki iyi uygulama örnekleri arasına gösterilebilir olduğunu belirtmiştir. Baş (2006) ise Kanada'nın Quebec eyaletinde eğitim faaliyetlerinde yürütülen çok kültürlülük anlayışının Türkiye'ye de bir takım ilham verici deneyimler sunacağını ifade etmiştir.

Kartalpe (2014) ve Demir'e (2011) göre öğretmenlerin barış ve barış eğitimiyle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı, uygulamalarında da barış eğitimiyle ilgili kavram ve becerilere kısmi olarak yer verdikleri görülmüştür. Okullarda uygulanan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin okuldaki yetişkinlerde ve okul genelinde demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamında katkıları ile ilgili öğretmen/yönetici

algılarının öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu Sayın'ın (2010) araştırmasında görülmüştür.

Yıldırım'a (2011) göre Türkiye'de gençler sosyal adalete yönelik olumsuz algılara sahiptir. Çeliktürk'e (2011) göre ise toplumsal birlik, soyut bir ortak vatandaşlık anlayışından ziyade ortak din ve kültürel değerlerin paylaşımı ile kültürel kimlik haklarının tanınıp saygı göreceği bir sosyopolitik yapı içerisinde sağlanabilir.

Esen'in (2009) araştırmasında öğretmenlerin farklı toplum anlayışına sahip olduklarını, bazıları toplumu tek bir bütün olarak görürken diğerleri onu parçalanmış bir yapı olarak algılamakta, diğerleriye onu renkli bir mozaik olarak görmektedirler. Bazı öğretmenler, müfredatın farklılıkları görünmez kıldığını düşünürken diğerleriye 2005'ten bu yana müfredatın farklılıklara daha duyarlı olduğunu ve eskisine göre daha kapsayıcı olduğunu iddia etmektedirler.

KONDA'nın (2006) yaptığı toplumsal alan araştırmasında Türkiye'de bireylerin etnik köken ve din gibi atalarından devraldıkları objektif kimliklerine nazaran ülke sevgisi gibi öğrendikleri ve tercihlere bağlı kimliklerine daha fazla bağlı oldukları görülmektedir. Aynı çalışmada bireylerin yarıya yakını (%46) diğerlerinin kimliğini yaşamasında sorunlar gördüğünü, hoşgörü ve kabullenmede yabancı ve dinsel farklılıkların daha belirgin olduğu görülmektedir.

### **1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yapılan alan yazın taramasında yurtdışında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmaların daha çok çatışma sonrası toplumlar için stratejiler, sürdürülebilir barışın inşası, etnik ve dinsel haklar, çok dillilik, cinsiyet eşitsizliği üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalardan araştırma konusuna bakan yönüyle önemli görülenlerinin bulgularına ilişkin sonuçlar kısaca aşağıya yansıtılmıştır.

Hinton (2011) Çin'de etnik çeşitlilik, ulusal birlik ve çok kültürlü eğitim konularıyla ilgili olarak eğitim müfredatının değişimini sorguladığı çalışmasında; Çin'in sosyal istikrarı için özellikle özerk ve sınır bölgelerinde, etnik çatışmaları dikkate almalıdır. Çokkültürlü eğitimin Çin'de, sosyal, ekonomik, siyasi ve eğitim eşitsizlikleri ele almak için bir çerçeve sağlayabilecek bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı Çin ve diğer çeşitliliğe sahip ülkeler için öğretmenlerin çokkültürlü eğitim için gizli müfredatlardan

kaçınması, çokkültürlü sınıfın özelliklerinin bilinmesi, bu sınıflar için müfredat hazırlamanın öğrenilmesi, çokkültürlü eğitim modeli için model geliştirilmesi ve öğrencilerin ebeveynleri de dâhil edilerek tutum değişikliğini önermektedir.

Brandwein ve Donoghue (2011) öğrenciler arasındaki ırk ve etnisiteye bağlı sosyal mesafeyi azaltmaya yönelik çalışmalarında; çokkültürlü eğitim modüllerinin müfredata entegre edilmesi, farklılıklardan dolayı oluşan sosyal mesafeyi azaltmak için okul yapılarının iyileştirilmesi ve dönüştürücü öğrenme deneyimleriyle önyargıların kırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Jimenez vd. (2014) Güney Texas'taki yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını sorgulayan çalışmalarında; tüm katılımcıların çokkültürlülüğü olumlu karşıladıkları, yalnızca azınlıklar için değil baskın kültürün üyelerine farklı kültürlerden birçok kazanımın elde edilebileceği ve farklılıkların takdir edilebileceği fırsatlar sunmakta olduğu için önemli olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Sugimura (2015) çokkültürlü eğitim bağlamında dillerin değişen rollerini Malezya ve Japonya'da göçmen olarak bulunan Çinli azınlıklar üzerinden tartışmıştır. Çalışmada; azınlık gruplarının hala ulus-devlet çerçevesinde eğitildikleri, ulusal kültür oluşturmada devletin merkezi rolünün devam ettiği, hükümetlerin ulusal entegrasyon sürecinde resmi dili bir araç olarak kullandıkları, ancak küreselleşmeyle birlikte dil eğitimi politikalarının bu fonksiyonlarının stratejik olmaktan çıktığı, dil politikalarında çalışma ve daha iyi iş fırsatlarının daha öne çıktığı dolayısıyla da eşitlik temelinde ele alınmasının daha yararlı olacağı sonucunu önermektedir.

Joseph ve Hartwig (2015) öğretmen eğitiminde Afrika müziğinin tanıtılması ile ilgili yaptıkları çalışmada; müzik yoluyla, toplumların sevinçlerini, acılarını, hayallerini ve özlemlerini tüm bireylerle özdeşleştirdikleri, çokkültürlü müziğin hizmet öncesi tanıtılması sınıf ortamlarında kültürel kodlara ilişkin bilgi ve deneyim kazandıracağı, dolayısıyla da öğrenme ortamlarında daha fazla diyalog sağladığı sonucunu belirtmişlerdir.

Alsubaie'nin (2015) çokkültürlü sınıflarla ilgili yaptığı çalışmaya göre; öğrencilerin geçmişleri ve kültürleri hakkında daha fazla bilgi ve deneyim elde etme öğretmen olarak işlerinde daha becerili ve verimli kılacaktır. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerin kendi öğretme yaklaşımlarını geliştirerek bu sınıflardaki sorunları azaltma yoluna gitmesinin yerinde olabileceğini belirtmiştir.

Watanabe (2010) Japonya’da bulunan Brezilya’lı öğrenciler üzerinden ülkesinin eğitim politikalarını sorgulayan çalışmada; Japon eğitim politikalarının çokkültürlük bazında dar bir vizyona sahip olduğunu, yeni politikaların geliştirilmesi, okul yapılarının dışlayıcı olmaması ve öğrenme fırsatları yaratılması gerektiğini belirtmiştir.

Jashari (2012) Makedonya’da okullarda çokkültürlü eğitim ve ders kitaplarındaki dışlayıcı tutumlara yönelik çalışmada; Makedonya’da çokkültürlü bir toplumun olduğunu, ancak baskın kültür dışındaki kültürlerin ders kitaplarında dışlayıcı şekilde anlatıldığı ve bunun toplumdaki çatışmayı sürdürdüğü belirtilmektedir. Jashari (2012) çokkültürlülüğün Makedonya’da bir kamu politikası olmasının yanı sıra eğitim felsefesi ve bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesi gerektiğini önermektedir.

Blanchet-Cohen ve Reilly (2013) kültürlere duyarlı çevre eğitimlerini konu aldığı araştırmasında; kültürlere duyarlı müfredatın yenilenmesi, öğretmen ve öğrencilerin daha geniş bir resmin parçaları olduklarını, doğayla uyum içinde eco-vatandaş yetiştirilmesi yönünde politika değişikliklerine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Ty (2011) yaptığı çalışmada ABD’de tarihsel ve toplumsal sorunların olduğu bunun da sosyal adalet ve insan hakları temelli bir anlayışla tabanda sürdürülebilir barışın sağlanması için eğitimcilerin teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Wilson’a (2013) göre ABD’deki toplumsal eğitimin demokratik olmayan kalıplaşmalar ürettiği, verilen eğitimin gençlere demokratik haklarının kullanımını sağlayacak deneyimler yaşatmadığı, dolayısıyla daha birleştirici, eylemi sınırlandırmayan, çeşitli ırk ve işçi haklarına da uyumlu özgürlükçü bir eğitimin inşa edilesi gerektiğini ifade etmiştir.

Appleyil (2009) Hindistan’da Hristiyan ve diğer dini azınlıklara yükselen milliyetçilik dalgasının bir dayatma uyguladığı buna karşın sosyal adalet bağlamında Hint hükümetinin dini hakları anayasal güvenceye almasının toplumsal uzlaşmayı sağlayacağını belirtmiştir.

Atalia (2008) İsrail Filistin çatışmasının siyasal teoloji odaklı olduğu dolayısıyla Siyonizm’in tanınması gerektiği, adil barış ve uzlaşmanın sağlanması için sosyal adalet temelli yapısal ve ideolojik değişimlerin yaşanması, insan hakları ve çok kültürlülük teorilerinin yeniden ele alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Kongolo ve Zamberia’nın (2015) çalışmasında Demokratik Kongo Cumhuriyeti’nde (DKC) devletin kırılmalılıkları üzerinden çatışma sonrası kapasite geliştirme çabalarına odaklanılır. Araştırma sonucunda zayıf ulusal ve yerel yapıların, pasif sivil toplumun etnik



çatışma ve ulusal bilincin oluşumunda olumsuz etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Bunun için barışın inşası adına devletin temel hizmetlerinin sunumunun ve sivil toplum örgütlerinin desteğinin kaçınılmaz olduğu savunulmuştur.

Lennox (2015) kültürel, dini ve etnik çeşitliliğin artık şehirler için bir gerçek olduğu bunun daha da karmaşık hale geleceğini, bu durumun göz ardı edilemeyeceğini, alınacak doğru önlemler ve eşit haklar ile kentlerdeki bu gelişmelerin yönetilebileceğini belirtmiştir.

Nagel ve Staeheli (2015) çalışmalarında çatışma sonrası ülkelerde devlet dışı aktörlerin ve “sivil toplum” un gençler üzerinde kamu eğitiminin alternatifi olabilecek şekilde değer ve söylemler geliştirdiğini ve toplumsal aidiyetler yarattığını gözlemlemişlerdir. Çalışmada bu durumun Lübnan’da ulusal vatandaşlık kavramının içeriğini boşalttığı ayrıca vurgulanmıştır.

Sen, Wagner ve Howarth (2015) çalışmalarında Hindistan’da heterojen ve çok inançlı bir toplumun olduğunu, güvene dayalı karşılıklılığın sivil entegrasyonu kolaylaştırıp sosyal sermayeyi artırdığını ifade etmişlerdir. Ancak toplumdaki yozlaşmış politikacıların toplumsal dayanışma ve olgun demokrasinin geliştirilmesinde, sosyal sermaye ve ahlaki olgunlaşmaya dayalı bir kültür oluşturmada çok az yer aldıkları belirtilmiştir.

Habib (2013) çalışmasında etnik ve mezhepsel gerginlikler ve buna dayalı terörle yaygın olarak boğuşan Pakistan’da kadın öğretmenlerin barış, barış eğitimi ve barışın inşası ile ilgili tutumlarını ölçmüştür. Buna göre barışın inşasında kadınların olumlu katkılarının olabileceği, kadınlara yönelik barış eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

Mburu (2011) ilgili araştırmada Kenya’da yurttaşlık dersi müfredatının eleştirel düşünmeye yönlendirmede sınırlı olduğunu, dolayısıyla ders içeriğinin toplumdaki güçlükleri de ele alan şekilde yeniden dizaynının ve anlamlı hale getirilmesinin öğrenci ve Kenya toplumu için yararlı olacağı belirtmektedir.

Bature (2011) Nijerya Taraba’da inanç temelli okulların (Katolik, Protestan ve Müslüman) etnik ve dinsel çatışmalardaki rolünü incelenmiştir. Bu okullarda fazlasıyla benzerliklerin olduğu, bu benzerliklerin; tek bir Allah’a inanç, inanç kaynaklı ortak ahlaki prensiplere, toplum yararı ve hayırseverlik, son olarak ta barış ve adalet eğitimine ihtiyaç gözlenmiştir.

Roth’a (2009) göre barış eğitimi farklı kimliklere sahip insanlar arasında olası anlaşmazlıklarda daha geniş bir anlayış hedeflemelidir. İnsanlar arasında değer ve inançlardan kaynaklı çatışmalar açığa çıktığında bu eğitim daha da önem kazanmaktadır.

Yukarıda hem Türkiye’de hem de dünyada yapılan çalışma örneklerinden görüldüğü üzere farklılıklarından dolayı ötekileştirme yerine daha kapsayıcı politika ve eğitim sistemlerine ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Eğitim sistemleri hem insanlığın yüzyıllardır biriktirdiği evrensel değerleri hem de yerelliğin kültürel kodlarını bütünleştirme cesaretini gösterebilmelidir. Ancak bu sayede yetiştirilen bireyler hem dünya vatandaşlığı hem de yurttaş kimliği sağlam temellerle yapılandırılmış olur.



## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

#### **2.1. Kültür ve Çeşitlilik**

Kültür kavramı başlangıçta bir süreç olarak ürün kültürü, hayvan kültürü ve insan kültürü olarak değerlendirildiyse de 18.yüzyıldan sonra genel hayat tarzını oluşturan bir “ruh” yapılanışına verilen ad haline gelmiştir (Williams, 1993). Kültür, pratik yaşamın kolektif bir biçimi olarak değerlendirilir (Nohl, 2009). Cawelti’ye (1999) göre normatif anlamıyla kültür kavramı, kültürel gelişim ve sentezin doruğa ulaştığı Batı uygarlığı düşüncesi çerçevesinde şekillenen birleştirici bir idealdi. Öte yandan bu kavram, antropoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi yeni öğretiler tarafından tanımlayıcı olarak kullanılmıştır. Kültür kavramı olarak; bilgi, inanç, moral, töre, kişinin toplumdan edindiği bütün kabiliyet ve alışkanlıklar gibi çok geniş bir içeriğe sahip karmaşık bir bütün olup, bu yönüyle bir toplumun yaşama biçimini ifade eder (Güçlü, 2014). Kolektif bir yaşam tarzı olarak kültür, sadece atfedilmiş bir ortaklığa değil, aynı zamanda deneyimin yaşanmış ortaklığına da dayanır (Nohl, 2009). Kültürü bir toplumun ruhu olarak düşünmek mümkündür (Parekh, 2002).

Kültürün dört ayrı anlamda kullanıldığı görülmektedir (Güvenç, 1991). Bunlar; bilim anlamında uygarlık, beşeri anlamda eğitim süreci, estetik anlamda güzel sanatlar ve maddi anlamda üretme, çoğaltma ve yetiştirme. Kültür, genelde toplum hayatının maddi ve gayri maddi yönlerini içerdiği şekilde tanımlansa da günümüzde çoğu toplum bilimci kültürün soyut, sembolik ve düşünsel yönlerini vurgulamaktadır (Banks, 2013).

Her kültürün bilinçli veya bilinçsiz bir amacı ve yönü vardır. Buna karşılık her toplumun amacı doğadan yararlanmada diğer toplumların gerisinde de kalmamaktır. Bunun gibi eğitim ve sanatta da benzer bir durum vardır. Dolayısıyla her toplumun sorunları ve amaçları gereği bir ideolojisi oluşur (Güvenç, 1991). Toplumsal bir kültür, ortak bir gelenek üzerine kurulmuş ve ortak bir çevre tarafından belirlenmiş organize bir hayat

tarzıdır. Bir kültür toplumun şekli olup fiziksel tür birliğinden çok ortak inançlara ve ortak düşünce tarzlarına borçlu manevi bir topluluktur (Dawson, 2014).

Birçok kültür sınıflandırması yapılmıştır. Ancak bunlardan en belirgin olanları baskın ve alt kültür ile bir diğeri güçlü ve zayıf kültür ayrımlarına ilişkindir. Bir örgüt içinde baskın kültürün yanında birçok alt kültür olabilmektedir. Baskın kültür örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan özdeğerleri ifade ederken alt kültür ise örgütteki bölünmüş olan grupların kendi özdeğer paylaşımlarıdır (Robbins & Judge, 2013). Milli sınırlar içinde farklı birimlere ve sentezlere “alt kültür” adı verilir. Alt kültürlerde bazı kültürel özellikleriyle de birbirinden ayrılarak farklı sentezlere doğru yönelirler (Güvenç, 1991). Din, etnisite, cinsel yönelim, inançlar, değerler, davranışlar, hayat tarzları gibi baskın kültürden belirli biçimlerde farklı olan gruplardır (Berger, 2015). Dolayısıyla hakim kültürün kapsamı dışında oluşan şekillenmelerdir (Karakaya, 2007). Kültür kavramının sınırları en küçük bir köy yerleşiminden, üyesi bulunulan ülkelere kadar geniş birlikleri içine alan bölgelere kadar değişebilir (Güvenç, 1991).

Güçlü kültürlerde ise örgütlerin özdeğerleri hem yoğun bir şekilde sahiplenilir hem de yaygın bir şekilde paylaşılır. Fakat örgütte özdeğerler çeşitlilik gösteriyorsa kültür zayıf demektir. Ancak geleneksel olarak bir kültürün oluşmasında ve kırılmaya uğramadan devamında toplumun benimsediği kurucuların rolleri ve etkileri önemlidir (Robbins ve Judge, 2013).

Kültür sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün veya inançların dinamik sistemidir. Farkında olmadan bile nasıl düşündüğümüzü, inandığımızı ve davrandığımızı belirler ve bunlar da nasıl öğrettiğimizi ve öğrendiğimizi etkiler. Dolayısıyla öğretmenler, sınıflarına kendi kültürel birikimlerini taşırlar (Gay, 2014). Çünkü insanların kültürlerinden soyutlanmaları mümkün değildir. Bireyler yaşadıkları kültürlerin birer yansıması durumundadırlar ve sahip oldukları kültürleri oluşturdukları sistemlere de taşımaktadırlar (Koşar, 2014). Ayrıca her birimiz çok sayıda farklı grubun üyesiyiz ve bu sebeple de farklı kültürlerden etkileniriz (Hoy, 2010). Kağıtçıbaşı'na (2012) göre farklılıklar genellikle kültürel, benzerlikler ise biyolojik nedenselliği belirtir. Ancak benzerlik, paylaşılan biyolojiye olduğu kadar paylaşılan sosyal yapı ve normlara da bağlı olabilir.

Morin'e (2006) göre kültürler görünüşte kapalı olsalar da aynı zamanda açıktırlar. Sadece bilgi ve teknikleri değil, aynı zamanda dışardan gelmiş düşünce, görenek, gıda ve bireyleri

kendi içlerinde birleştirirler. Bir kültürün diğerini özümsemesi zenginlik iken, bir egemenliğin yıkıcı etkisi altında kültürün parçalanması insanlık için en değerli hazinelerinden birinin kaybolması demektir.

### **2.1.1. Kültürel Çatışmalar ve Uyumlar**

Edgar Morin egemen doktrinler ve ideolojilerin inananlarına kanıt ve diğerlerine yasaklayıcı korku sunan buyurucu güce sahip olduklarını, bunun kültürel damgalama yoluyla bunları tartışan grupları ortadan kaldıran bir normalleştirme sürecine itildikleri gibi sert vurguda bulunur (Morin, 2006). Charles Taylor (1992) ise eşitliği anlatırken “haysiyette eşitlik ve saygıda eşitlik” üzerinden değerlendirir. Ona göre haysiyette eşitlik, her insanın insanlık ve yurttaşlık bağının aynı olmasını beklemesi, saygıda eşitlik ise cinsiyet, dil, renk ve kültür gibi farklılığa rağmen eşit olduklarını hatırlatır. Habermas’a (2015:b) göre belirli bir kollektifin mensubu olarak nasıl yaşamak istediğimize dair siyasal anlayışımız en azından ahlaki normlarla uyumlu olmalıdır.

Kimliğimizi her zaman, önemli saydığımız öbür kişilerin bizde görmek istedikleri şeylerle diyalog ya da çatışma içinde tanımlarız (Taylor, 2014). Ancak sıklıkla karşılaşılan etnik ve dinsel açıdan arınmış saf kimlik arayışı fanatizm, nefret, şiddet ve çatışmaya neden olmaktadır. Birisinin kendisinin üstün, bütün ötekilerin daha aşağı olduğu şeklindeki psikolojik kabul, ötekine düşmanlığı, şiddet ve saldırganlığı doğurmaktadır (Sambur, 2013). Kültürel kimlikler toplumsal bir gerçeklik olup, bu gerçekliği bireyin geleneğe üyeliği olarak değil, kendi yaşamı hakkında düşünmesi, karar vermesi ve hareket etmesi olarak ele almak gerekir. Aynı zamanda modern toplumu farklı bireylerin birlikte yaşadığı çoğulcu bir toplum olarak da düşünmek gerekir (Keyman, 2007).

Kültürel temas ve karşılıklı etkileme durumunda kültürleşme gerçekleşir ve bu da içerisinde birçok unsuru barındırır. Önyargılar, gruplar arası ilişkiler, etnik kalıp yargılar ve uyum sağlama süreci gibi birçok etmen halen daha inceleme konusudur (Kağıtçıbaşı, 2012). Kültürün özel bir çevreye uyumlu bir hayat tarzı olması, toplumsal uzlaşmayı ve toplumsal enerjilerin mümkün olduğunca belli kanallara yönlendirilmesini gerektirir. Bir toplumun kültürü bireyler üzerinde güçlü etkilere sahiptir. (Dawson, 2014) Kültürel çatışmalar hemen göze çarpmayan farklılıklarla ilgili olup yanlış anlaşılmanın çok yaygın gerçekleştiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu çoğu zaman buzdağı örneğinde olduğu görünmez kısım daha büyüktür (Hoy, 2010).

Bir arada yaşamamanın uzun süreliği, herkesin farklı olma hakkını tanımayı, hiç kimsenin kendi yaşam tarzını diğerlerine zorla empoze etmemesini gerektirmektedir (Sambur, 2013). Okullarda öğrencilerin başarısı ve kavramlara yükledikleri anlamlar kişisel başarısı kadar, gelir seviyesi, sınıfsal ve ailesel özelliklerin etkisinde kalmaktadır (İnal, 1994). Kültürel çatışmalara okullarda sıklıkla karşılanmasa bile kalıcılığı ve derin etkileri açısından önemle bakılması gereken bir alandır.

Her öğretim ve özellikle de kültür öğretimi üst sınıfların mirası olan bilgi, beceri ve ifade biçimlerini örtük biçimde önceden varsayar (Bourdieu & Passeron, 2015). Varsayılan bu anlayış baskın olan kültürün değer ve yeterliliklerinin okulda “uygun” olan davranışların neler olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Bu gibi durumlarda farklı bir kültürde sosyalleşen çocukların uygunsuz davranıyormuş, kurallara uymuyormuş veya kaba ve saygısız davranışlar sergiliyormuş gibi algılanabilir (Hoy, 2010).

Çatışmaların kaynağı olan kültürel eşitsizliğe etki eden sosyal faktörlerin etkisini sistematik biçimde etkisiz kılmak için gösterilecek tüm araç ve imkânlarla eşit şartlar verme yönünde siyasi bir irade ortaya konsa bile, akılcı bir pedagojinin yokluğunda bu durumun üstesinden gelinemeyebilir. Dolayısıyla kültürel eşitsizlikle, sosyolojisi üzerine bina edilmiş, akılcı bir pedagojinin tesisi ile baş edilebilir (Bourdieu & Passeron, 2015).

Habermas’a (2015:a) göre bir toplumdaki tüm kültürel grupların üyeleri ortak bir siyasal arenada, kaynaklar için bireysel çıkarlar kadar grup çıkarlarının da korunması için yapılan rekabette etkin bir şekilde katılabilmek amacıyla ortak siyasal bir dil ve üzerinde uzlaşmış tutumlar edinmelidir. Günümüz dünyasında kültürel farklılıklar, etkin yönetildiğinde örgütler için avantaj yönetilemediğinde dezavantaja dönüşmektedir. Örgütsel etkililiğin potansiyel güç haline gelebilmesi için farklılıkların yönetilebilmeyi sağlayan değişkenlerinin devre girmesi beklenir (Polat, 2012). Eğer toplumun farklı kesimleri arasındaki çatışmalardan kaçınmak istiyorsak ya da bireyler mümkün olan en yüksek kalitede bir hayat sürdürmek istiyorlarsa, eğitimciler olarak yapılacak şey öğrencilere farklı köken, kültür, dil ve cinsiyetten gelen akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurabilmeyi öğretmektir (Gay, 2014).

### **2.1.2. Ekonomik ve Sosyal Sınıf Farkları**

Sınıf kavramı, sosyo ekonomik sınıflara atıfla sıklıkla kullanılmış olup, gelir ve hayat tarzı itibariyle farklılaşan insan gruplarını ele almaktadır (Berger, 2015). Toplumsal

eşitsizlikleri tanımlamak için sosyologların tercihi toplumsal tabaka kavramıdır. Genellikle dört tip toplumsal tabakadan bahsedilebilir. Bunlar; kölelik, kast, zümre, toplumsal sınıf ve statüdür. Kölelik, kast ve zümre tarıma dayalı toplumlarda zaman içinde görülmüşken sanayileşmeyle beraber toplumsal sınıf ve statü kavramları ön plana çıkmıştır (Önür, 2013). Araştırmacılar sosyal sınıfları belirtirken ekonomik farkların yanında güç, etki, hareket etme özgürlüğü, kaynakların kontrolü ve prestij gibi kavramları da bu tanımın içine dâhil etmektedir (Hoy, 2010).

Habermas'a (2015:b) göre birey ve kitlelerin özel alandaki özerkliklerinin emniyeti için, sosyal devletin statü güvencelerine demokratik bir devletin vatandaşları olarak bizzat kavuşmuş olmalarıyla mümkündür. Hoy (2010) modern toplumlarda zenginlik, güç ve prestij seviyelerinin her zaman birbiriyle tutarlı olmadığını savunur. Ona göre örneğin profesörler sosyal statü bakımından oldukça yüksek, ama güç ve zenginlik bakımından o kadar da yüksek olmayan bir durumdadır. Sayılan bu değişkenlere göre sınıflandırma üst, orta, işçi ve alt düzey olarak kavramsallaştırılmaktadır. Cawelti'ye (1999) göre kapitalizmin ekonomik ve toplumsal düzlemde devam eden etkileri zengin ve yoksul sınıflar arasındaki farkı açıyor görünürken, kapitalist popüler kültür endütrisi bu farklılıkları ortadan kaldırıcı yönde işlemeye devam eder görünmektedir. Benzer bir savı Prakash ve Esteva (2014) dile getirerek "kültürel tecrit" in artık geçmişte kaldığını, internet sayesinde bir türdeşleştirme yaşandığını ifade etmektedirler.

Toplumsal sınıf ve statüler onlara hareketlilik imkânı kazandıran politika ve uygulamalarla değişim göstermektedir. Eğitim yoluyla bu değişim en hızlı, kolay ve eşitleyici bir yapı sergilemektedir. Irk ve sosyal sınıf ayrılıklarına bakılmaksızın eğitim çağındaki bütün çocuklar eğitim merdiveninin onlara sunduğu statüler arası hareketlilikten yararlanabilirler. Ancak buna rağmen ebeveynlerin bağlı olduğu sosyal pozisyon ve kültürleri onların eğitimden yararlanmalarını engelleyebilir (Önür, 2013). Farklı kültürlere sahip bile olsalar zengin öğrencilerin okuldaki başarı oranı yoksul öğrencilere göre daha fazladır. Ayrıca yoksul öğrencilerin okul hayatında geride kalma olasılıkları zengin öğrencilerden iki kat daha fazladır. Bu iki gruptaki öğrencilerin yaralandıkları kaynaklar da birbirinden oldukça farklılık göstermektedir (Hoy, 2010).

Okuldaki süreçlerin başarı ya da başarısızlığı, okul dışındaki yapısal ilişki ya da günlük yaşam gerçekliğinin pratik veya rutinlerinin derin izlerini taşımaktadır (İnal, 2005). Bugüne kadar yürütülen çalışmalardan da görüldüğü üzere sınıf toplumundaki

eşitsizliklerin büyük çoğunluğu okul dışındaki kaynaklardan üremektedir. Dolayısıyla eğitimi sağlama konusunda getirilen eşitlik, ABD'deki Coleman Raporu'ndan da anlaşılacağı üzere eğitimin sonuçlarını ya da yararlarını eşitlemeye yeterli olamamaktadır (Tan, 1988). Okul dışı etmenler arasında gelir seviyesi, aile eğitim seviyesi, dil farklılıkları ve yerleşim yeri gibi değişkenler etkili olmaktadır.

Yaşam alanı ve buna uygun yaşam tarzı, maddi imkânlar, bağımlılık duygusunun yoğunluğu ve biçimi doğrudan toplumsal kökene bağlıdır ve aynı zamanda toplumsal kökenin bu tesirini idame ettirirler. Öğrenciler daha yoksun bir çevreden geldikçe tercihlerinin kısıtlanma ihtimali daha da yükselmektedir. Toplumsal kökenin tesiri tüm öğrenim süreci boyunca ve özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçlerinde kendini gösterir (Bourdieu & Passeron, 2015).

### **2.1.3. Öğrenme ve Öğretimde Etnik Yapı ve Irk**

Etnik gruplar, ortak bir tarih, bir insanlık ve kimlik algısı, değerler, davranışsal özellikler ve iletişim sistemini paylaşan topluluklardır (Banks, 2013). Eleştirel gelenek içindeki kuramcılara göre ezilmiş grupların tarih ve kültürel referans çerçeveleri anlaşılmadan ekonomik olarak dezavantajlı ve azınlık öğrencilerinin sınıf davranışlarını ve performanslarını anlamak olanaksızdır (Tezcan, 2016). Dünyamız birçok nedenden dolayı insan hareketliliğinin daha da yoğunlaşacağı yer olarak görülmektedir.

Kavram olarak göçmenler, kendi istekleri ile ülkelerini terk edip yeni bir ülkeye yerleşenlerden, mülteciler ise kendi ülkelerinde güvende olmadıkları gerekçesiyle başka bir ülkeye sığınanlardan oluşmaktadır (Hoy, 2010). Göçmenlerin topluma entegrasyonu ile ilgili olarak öteden beri temelde iki yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımlar eritme potası ve kültürel eksiklik modelidir.

Eritme potası göçmenlerin içinde buldukları toplum içinde asimile olmalarını ve etnik farklılıklarını kaybetmelerini ifade eden bir metafordur. Bu yaklaşımla beraber göçmenlerin kültürel olarak dezavantajlı oldukları ve öğrencilerin ev kültürlerinin okula uyumda sıkıntılar çıkardığı ve bunun da kültürlerinden kaynaklandığını anlatan "kültürel eksiklik modeli" savunulmuştur (Hoy, 2010).

Kültürel eksiklik modeli anlayışıyla çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim politikalarına hükümetlerin somut bazı çekinceleri vardır. Bu çekinceler etnik ilişkilerin güvensiz hale



gelmesi, insan hakları, sınır kontrolü, göçmen gruplarının çeşitliliği, ekonomik katkılardır (Kymlicka, 2012). Ancak bugün eğitim psikologları hiçbir kültürün eksik olmadığını sadece okulun beklentileri ve evdeki kültür arasında tutarsızlıklar olabileceği savıyla kültürel eksiklik modeline karşı çıkmaktadırlar. Artık göçmen grupları kendi kimlik ve kültürlerini koruyarak yaşadıkları büyük toplumun parçası olmak istemektedir (Hoy, 2010).

Marshall(2004)'a göre eğitim yönetimi, sosyal adaletin marjinal konuları olan fakirlik, göçmenlik, cinsiyet, farklı ırklar, etnik yapı, din, dil ve kültür gibi konularla yüzleşebilmiş değildir. Eğitim yönetimine ilişkin genel yaklaşım okulların “homojen” bir kültür yapısına sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır. Y. Uğurlu'ya (2013) göre ulus devletin toplumu, kültürü ve kimliği homojenleştirme anlayışı değişmediği sürece eğitim adına yapılan tüm çalışmaların etkisiz kalacağı açıktır. Ereş'e göre (2016) ise göçmenlerin sorunlarının özellikle de eşitsizliğin eğitim yoluyla giderilebileceği birçok ülkede görülmüştür.

#### **2.1.4. Sınıfta Dil Farklılıkları**

Dil uygarlığın taşıyıcısı, yeni gelişme ve buluşların ifade aracıdır (Karakaya, 2007). Dil insanı başka canlılardan ayıran, iletişimin aktığı kanal, öğrenmenin ve düşünmenin aracıdır (Ergil, 2010). İletişim ise büyük oranda kültürden etkilenir (Gay, 2014). Dil, hem kültürün tanımlayıcısı hem de tamamlayıcısı olarak, vazgeçilmez bir kültürel değerdir (Kaya & Aydın, 2014). Kuşaklar arası devamlılığı sağlayan sürecin aracıdır (Karakaya, 2007).

Bireyin konuştuğu dil onun içinden geldiği dünya algısını ve davranışlarını etkilemektedir (Karakaya, 2007). Çokkültürlü toplumlarda birden fazla dilin varlığı nedeniyle milyonlarca insan resmi dili öğrenmeden anadilini öğrenmekte ve kendi kültürlerinde düşünce ve düşünce kalıpları geliştirmektedir (Ergil, 2010). Dil, lehçe ve şive farklılıklarının yanında bir başka konu ise öğrencilerin ebeveynlerinin sosyo ekonomik durumlarına göre dillerini kullanmada ve bilgiyi yapılandırmalarında farklılıkların olduğu gerçeğidir. Buna göre gelir seviyesi yüksek çocuklar ayrıntılı şifreleme ile derinlemesine öğrenirken, gelir seviyesi düşük aileler ise sınırlı şifrelemeyle yüzeysel dil aktarımında bulunmaktadır (Karakaya, 2007).

Okulda ve sınıflarda yapılan eylemlerin çoğu dil aracılığıyla gerçekleşir. Dil farklılıklarında temelde lehçe ve çift dillilikten bahsedilmektedir. Lehçeler bir dilin belli

bir grup insan tarafından farklı biçimde kullanımı olup, ilgili topluluğun kimliğinin bir parçasıdır (Hoy, 2010). Dil öğrenimi, okul öncesi dönemde ve okul dışında kendiliğinden öğrenilir. Ana/kültür dilinin yaşadıkları toplumda azınlık olduğunu anlayan kültür kümeleri sosyo ekonomik nedenlerden dolayı resmi dilin olanaklarını gönüllü olarak tercih ederler (Ergil, 2010).

Öğrencilerin algılama, dinleme ve anlama becerileri dili kullanmadaki seviyelerinden daha ileridedir (Karakaya, 2007). Diller yoluyla gerçekleştirilen kültürel transferler, bireylerin kişilikli yetişmesine katkıda bulunur ve iyi vatandaşlar olmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla yapılması gereken toplumdaki tüm kültür dillerinin gelişmesine olanak sağlamalı ve resmi dilin bilim ve sanat dili olmasına özen gösterilmelidir (Ergil, 2010).

Dil öğreniminde öğretmenlerden, öğrencilerinin kültürel farklılıklarını ve motivasyonlarındaki anlamlı bileşenleri kavramaları beklenir (Karakaya, 2007). Öğretmenler sınıflarındaki farklı lehçeleri kullanan öğrencilere karşı duyarlı olmalı, ancak resmi dilin doğru kullanımının gerekliliğini inandırmak ve gerekli becerileri kazandırmalıdır (Hoy, 2010). Hiçbir etnik grup kültürel ve etnik olarak tek parça olmadığı gibi resmi dili bilme durumları da birbirinden farklılık göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin etkili öğrenme süreçleri için sınıflarındaki öğrencilerinin farklılıklarının neler olduğunu bilmeleri, akademik beceri ve demografik değişkenlerine bağlı olarak elde edilmiş verilerin ayrıştırılmasına bağlıdır (Gay, 2014).

Dünya üzerinde çok sayıda çocuk ve yetişkin iki veya daha fazla dil konuşmaktadır. Çift dilli insanlar temelde iki dil konuşurlar. Ama çoğu bir kimlik algısı himaye ederken iki kültür arasında gidip gelmektedir. Çift dilli ve çift kültürlü olmak ve her iki kültürde de iletişim kurabilmek ve potansiyel ayrımcılık ile başa çıkmak için her iki dilde de uzmanlaşmak gerekir (Hoy, 2010). Dikkat edilirse on yıllardan beri elit kesim çocuklarını çok dilli ve çokkültürlü eğitim için yönlendirmekte ve bu yolla kendi toplumuna ve dünyaya uyumu öncelik haline getirmektedir (Ergil, 2010). Daha eleştirel bakılırsa toplumun mevcut sosyo-ekonomik sisteminden yarar sağlayanların mevcut resmi normları değiştirme gibi bir çaba içinde olamamaları olağan görülmektedir (Örücü, 2011). Bunun yanında genel eğitim politikaları azınlık dillerinin eğitime eklenmemesi konusunda hala çekinik kalmaktadır. Bu dillerin eğitim dili olmada yetersiz oldukları savı, her ülkede benzer ön tepkiler olarak görülmektedir (Kaya & Aydın, 2014).

Çocukların dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı; dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak öğrendiklerine inanılmaktadır. Dolayısıyla çocukların dil öğrenimleri aileleri ve deneyimleriyle birebir ilişkilidir. Toplumları hakkında düşünerek, araştırarak ve yazarak, kendilerinin ve ailelerinin değerini yeniden doğrulamakta ve eşzamanlı olarak da kendilerinin ve bir bütün olarak toplumun göğüs germek zorunda olduğu problemler hakkında bilgi edinmektedirler (Peterson, 2011). Dilin şekli, öğrenilenin nasıl öğrenileceğini ve bir sonraki öğrenmeyi nasıl etkilediğinin güçlü bir şartıdır (Karakaya, 2007). Çünkü öğrenci kullandığı dili, okulun ondan beklediği dil özelliklerine ne ölçüde eriştiğinin, bunun da okul başarısına nasıl yansıdığına göstergesi niteliğindedir (Şengül, 2009).

Genel itibariyle yurttaşların resmi dili doğru ve sağlam bir şekilde öğrenmeleri gerektiği, ortak görüş olarak kabul edilmektedir. Ancak resmi dil eğitime ne zaman ve nasıl başlanacağıyla ilgili iki zıt öğretim yaklaşımı mevcuttur. Bunlardan birincisi mümkün olduğunca erken öğrenilmesi, diğeryse resmi dilde gelişme gösterene kadar ana dilini muhafaza edip öğretim dili olarak onu kullanmaya devam etmesidir. Bu konuda yeni olabilecek farklı bir yaklaşım ise aynı anda her iki dilde eğitim verilip her iki dilde de akıcılığı sağlamayı amaçlamaktır (Hoy, 2010). Her iki dilin aynı anda öğretilmesi anlayışının dayandığı inanç, bütün çocukların kendi ana dilleri dâhil olmak üzere iki dil öğrenmeye hakları olduğudur (Peterson, 2011). 1960'lara kadar iki dilli eğitimle alakalı hâkim görüş, öğrenme çabasının tek dile verilmesinin o dilin daha mükemmel öğrenilebileceğine ilişkin inançtı. Ancak günümüzde iki dilli eğitim programları, özellikle etnik çeşitlilik barındıran ülkelerde yoğun olarak uygulanmaktadır (Kaya & Aydın, 2014).

Kültür ve dil arasındaki yakın ilişki dikkate alındığında iki dilde öğretim yapılması, çokkültürlü anlayışa da katkıda bulunmaktadır. Çift dilli iki yönlü yaklaşımın öğrencilerin öz saygısını da arttırıp, kısa süre içerisinde hangi sosyal sınıftan geldiklerinin önemsizliğinin farkına vardırılmaktadır (Peterson, 2011). Çift dilli eğitim programları sayesinde sınıflarda dilsel çeşitliliğe ve farklı aktarım şekillerine karşı hoşgörülü olunmakta, çocukların dil becerileri edinmeleri sağlanmakta, başkalarıyla iletişim kurmaları kolaylaşmakta, dünyayı ve akademik materyalleri anlaşılır kılmaları önemli oranda artmaktadır (Garcia, 2013). Yapılan araştırmalar egemen dil dışından gelen öğrencilerde çok dilli ve çift dilli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına pozitif katkı yaptığını ortaya koymaktadır (Cummins'den (1991) aktaran Kaya & Aydın, 2014)

Öğretmenlerin çocukların sosyal tecrübelerini ve anlamlı olanlarını bilerek öğrenmeye başlamalıdır ki, etkilenme ve aydınlanmaları anlamlı hale getirilip, ancak bu yolla öğrenme tecrübeleri yeni kültürleri haline getirilebilir (Karakaya, 2007).

Dünyada insan hareketliliğinin gittikçe arttığı bu zamanda eşitlikçi bir eğitim sisteminin inşası için egemen dillerde standart iletişim yolu geliştirilirken, aktarımlı iletişime dayalı çok dilli eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekir (Garcia, 2013). Ancak dil çeşitliliği ile ilgili üretilen birçok efsane, öğretmen ve yöneticilerin farklı öğrencileri eğitmedeki dil çeşitliliğinin karmaşıklığını ve gerekliliğini görmelerine engel olmaktadır. Oysa iletişim becerileri geliştikçe, farklı ilişkiler ve etkileşimler özellikle de kültürlerarası, sosyal, etnik, eğitimsel ve politik sınırlarla ilgili etkileşimlerde daha tecrübeli olunmaktadır. Bu efsaneler; Dilsel farklılığın bir kusur olduğu, yaygın olmayan bir dili ve lehçeyi kullanımının resmi dilde öğretilen matematik fen gibi derslerde uzmanlaşmayı yavaşlatacağı, dilde biçim ve yapının kullanımdan daha önemli olduğu algısı, dil çeşitliliğinin baskın dile zarar vereceğidir (Gay, 2014).

Türkiye’de yürürlükte olan 1982 Anayasası 42. Maddesi Türkçe’den başka hiçbir dilin eğitim öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulup öğretilmeyeceği belirtilmektedir. Ancak bu hüküm tarafı olunan uluslararası insan hakları ve dil haklarını düzenleyen beyanname, antlaşma ve sözleşmelere aykırıdır. Hak talebi karşılanmadığı ve uygulamada yerini alamadığı her geçen gün sorunların daha da büyüyüp kronikleşmesine katkı sunmaktadır. Oysa kendi vatandaşlarımızın doğuştan ve yaşadıkları çevreden edindikleri en temel hakları, önyargısız bir tutumla onlara kazandırılmalıdır.

### **2.1.5. Öğrenme ve Öğretimde Cinsiyet**

Cinsiyet bir bireyin dâhil olduğu eril veya dişil ve her bir kategoriyle bağlantılı özelliklerine atıfta bulunur (Berger, 2015). Toplumdaki ataerkil yapının imtiyazlı durumuna karşı, kadınların hayat şanslarında bir düzelme olması için politik ve pratik önlemler organize eden, kampanyalar ve eylemler düzenleyen, ayrımcılık ve kötü koşulların ortadan kalkması için müttefik kazanmaya çalışan feminizm bir toplumsal hareket olarak ortaya çıkmıştır (Notz, 2012). Habermas’a (2015:b) göre feminizmin iki yüzyıldır mücadelesini verdiği, son dönemde özgürleşme itkisi, tıpkı ücrete bağımlı

çalışanların toplumsal özgürleşmesi gibi vatandaşlık haklarının evrenselleştirilmesi çizgisinde yer alıyor.

Sosyal sınıf, inanç, kültür ve etnisiteye bağlı eşitsizliklerin yanında daha önemli olarak kabul edilmesi gereken eşitsizlik cinsiyete bağlı olanıdır. Bu eşitsizlik en temelde kız çocukların okula ulaşmasını engellemektedir (Özden, 2013). Demokratik ve adil bir toplumun olmazsa olmaz belirleyenlerinden birisi, kadınların üretime ve örgütsel etkinliklere eşit olarak katılma derecesidir (M. G. Tan, 2011). Kadın ve erkeği birbirine eşit gören insan onuru değeri, ikisi arasında bir cinsiyet ayrımcılığı yapılmasını reddetmektedir. Cinsiyet ayrımcılığı insan temel hak ve özgürlüklerinin korunmasının önünde önemli bir engeldir (Sambur, 2013). Cinsiyete ilişkin çarpık anlayışların eşitleme retoriği ile hukuksal normlarla sistematik hale getirilmesi her zaman için işe yaramayabilir. Ancak geleneğin getirmiş olduğu algılara da ne kadar taviz, verileceği de sorgulanmaktadır (Örücü, 2011). Dolayısıyla eşitleme ve algılara verilecek taviz dayatmalarla değil eğitim ile uzun süreli olarak ele alınacak bir konudur.

Eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği feminist eleştirinin uzun süreden beri var olan çabalarına rağmen hala devam etmektedir. Cinsiyete dayalı bir takım kalıpyargıları destekleyen politika ve pratiklerin program içeriği ve onun uygulamalarına yansıdığını, okul ortamlarının toplumda var olan bu eşitsizliği sürdürdüğü ve hayata taşıdığı halen görülmektedir (Sayılan, 2012).

Yazılı metinlerde, görsel materyallerde ve sözlü iletişimde erkek egemen içeriğin yoğun olduğunu görmek için dikkatli bakmak yeterlidir (Hoy, 2010). Kız öğrenciler muhatap alınma, örnek davranışların ilan edilmesi ve kategorize edilmede okul ve sınıf ortamlarında cinsiyet kaynaklı ayrımcılığa uğramaktadırlar. Oysa öğretmenler tekil cinsiyete dayalı öğretim stratejilerine dayandırdıklarında aslında sınıf yönetiminin daha da kolaylaşmadığını görmelidirler (Hoy, 2010).

## **2.2. Çokkültürlü Eğitim**

Habermas'a (2015:a) göre siyasi kültür kendini ne kadar sağlamış olursa olsun, demokrasi, yalnızca liberal özgürlük ve siyasi katılım haklarının değil, aynı zamanda dünyevi boyutta sosyal ve kültürel ortaklık haklarının sağlanmasıyla kendini kanıtladığında, çokkültürlü toplumlar bir arada tutulabilir. Russell (2004) en iyi eğitimin nasıl olacağı konusunda kesin bir yargıya varmadan önce, ne tür bir insan yetiştirmek istediğimiz konusunda bir anlayış

geliştirmemiz gerektiğini ifade eder. Parekh'e (2002) göre iyi bir eğitim öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramsallaştırma biçimlerine açmalı, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini sağlamalıdır. Apple'a göre; eğitim siyasi bir etki olup sadece teknik becerilerle tanımlanamaz. Bundan ötürü, eğitimi ve toplumdaki etkisini iyi anlamak istiyorsak, ilişkisel analizler yapılmalıdır (Durakcan, 2016).

Yıllarca iç çatışmalar, siyasi istikrarsızlık ve toplumsal gerilimler yaşamış ülkeler farklılıklar karşısındaki tutumlarını güncellemek zorunda kalmışlardır. Daha çoğulcu ve çokkültürcü politikalar benimseyerek sadece bireysel özgürlükleri değil, grup kimliklerini ve özgürlüklerini güvenceye alan adımlar atmışlardır (Kaya & Aydın, 2014). Günümüzde kültürel çeşitliliğin siyasal ve toplumsal hayatta yaşama şansı bulamamasından kaynaklanan sorunların aşılması için, çokkültürlülük politikaları geliştirilmiş ve bu yolla bir kültürün üstünlüğüne dayalı hiyerarşik yaklaşım yerine hoşgörüyü dayalı bir anlayışla, kültürel kimliklerin "eşdeğer saygı" temelinde değerlendirilmesi önerilmektedir (Ergil, 2010). Farklılıkların baskın olduğu Kanada, İngiltere, Belçika ve İspanya gibi ülkeler şiddetli ayrıştırmaların önüne geçmek ve ülke bütünlüklerini sağlamak üzere çoğulcu politikalar geliştirmişlerdir. Ancak bunun yanında dünyada pek çok ülke toplumsal talepleri yadsıyan ve çoğulcu gerçeklikten uzak anlayışla, bölünme korkusu sürekli güncel tutularak bir ulus devlet hastalığı olan tektipçilik ile yola devam etmektedir (Kaya & Aydın, 2014).

Çokkültürlü eğitim eğitimsel reform hareketi olup bir süreçtir (Banks, 2013). Tüm öğrenciler için eğitimde eşitliği oluşturmak için oluşturulan bir çalışma alanıdır (Hoy, 2010). Çokkültürlü eğitim hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürden olursa olsun öğrencilerin tamamının okullarda eşit eğitim imkânlarına sahip olmasını savunur (Banks, 2013). Ayrıca bu eğitim, farklılıkların bir milleti zenginleştirdiğini, bireysel ve toplumsal sorunların algılanış seviyesini ve çözüm yöntemlerini artırdığını varsaymaktadır (Banks, 2013). James Banks (2006) çokkültürlü eğitimin beş boyutu olduğunu iddia etmektedir.



Şekil 1. Çokkültürlü eğitimin boyutları. Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı. kaynağından uyarlanmıştır.

Çok sayıda eğitimci bunlardan sadece anlam bütünlüğünün yani bir konuyu öğretirken farklı kültürlerden, içeriklerden ve örneklerden yararlanmanın farkındadır. Ama eğer diğer dört boyut düşünüldüğünde öğrencilerin bilginin kendi inançlarından nasıl etkilendiğini anlamalarına yardımcı olmak, önyargıları azaltmak, okulda tüm öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini destekleyecek sosyal yapılar oluşturmak ve tüm öğrenciler için uygun olarak öğretim metotlarından çokkültürlü eğitimle ilgili bu bakış açısının tüm dersler ve tüm öğretmenler üzerinde kullanılabileceği görülecektir (Hoy, 2010). Öğrenci ve aile kitlelerinin farklılıkları dikkate alındığında çokkültürlü bir politika yalnızca uzun erimli eğitim amaçları için değil, bir öğrenenler toplumu olarak şu anki varlığımızı korumamız açısından önemlidir (Peterson, 2011).

Okullarda öğretimin çokkültürlü bir yapıda, demokrasi, eşitlik ve sosyal adalet temelinde yapılması gerekir. Bunun için eğitimcilere şu tavsiyelerde bulunulur (Gollnick & Chinn, 2004);

1. Öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci olmalıdır.
2. İnsan hakları ve kültürel farklılıklara saygı teşvik edilmelidir.

3. Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanılmalıdır.
4. Öğrencilerin mikro kültürel üyeliklerine dair hayat hikâyeleri ve deneyimlerinin değerli olduğuna inanılmalıdır.
5. Eğitimciler sınıf, ırk ve cinsiyete dair ayrımcılığın yanında, baskı ve güç ilişkilerini analiz edebilmelidir.
6. Sosyal adalet ve eşitlik yararına toplumsal eleştirinin yapılması gerekir.
7. Demokratik bir toplumu sağlamak için müşterek eylemlerde bulunulmalıdır.

### **2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Tartışmalar**

Apple'a göre eğitim toplumu şekillendirmenin en kolay yoludur (Durakcan, 2016). Bir ülkedeki eğitim öğretim faaliyetlerinin içeriği, ülkenin geleceğinde nasıl bir toplum istendiğini açıklamaktadır (Kaya & Aydın, 2014).

Çokkültürlülüğün zenginliğinden yararlanmak isteyen toplumlar, tek tip eğitim politikalarıyla yetinmemeli, engelleri ortadan kaldırmalı, önyargıların, nefretlerin, intikam duygularının birikimli hale gelmesini durdurmayı öğrenmelidirler (Ergil, 2010). Demokratik bir eğitime gönül veren eğitimciler sık sık eğitimdeki egemen geleneklerle bir çatışma durumuna sokulmaktadır. Bunların fikir ve çabaları her defasında mevcut eşitsizlikten nemalananların ve okulların aşağıdan yukarıya değişiminin zorluğundan değil, verimlilik ve hiyerarşik güçle ilgilenenler tarafından engellenme olasılığı taşımaktadır (Peterson, 2011). Dünyayı sadece kendi kültürel bakışımızla görmeye çalışan bireyler insanlık tecrübesinin ilgili diğer kısımlarını görememekte ve kendilerini buldukları kültüre ve etnisiteyle sınırlandırmaktadırlar (Banks, 2013).

Kültürel önyargılardan dolayı toplumdaki çoğu birey kendi kültürlerini de tam anlamıyla bilememekte, hatta toplumdaki bazı elit kesim kültürel özelliklerin değerini kavrayamayarak yabancılaşmaktadır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim tartışmalarının odak noktası sürekli olarak kimlik oluşumu olmuştur. ABD'deki tartışmalarda eğitimin ana hedefinin güçlü bir ulusal kimlik oluşumu iken bazı Afrikalı Amerikalılar ve diğer gruplar böyle bir eğitimin ana hedefinin öğrencilerin etnik ve kültürel kimliklerini yaşatmak, tarihleri ve başarılarından gurur duymalarını sağlamak ve uyumlu etnik topluluklar olduğunu öne sürmüşlerdir. Ancak iki söylemde eğitime politik ve araçsal yaklaşır ve ilişki toplumlar arasında tek kültürlü eğitimi savunur (Parekh, 2002, s. 286-287). Prakash ve Esteva'da (2014) benzer bir eleştiri getirerek şunları ifade ederler; yüzyıllardır ötekine



saygı, kültürel çeşitliliğin yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi ideallerine kapılarını kapamış olan eğitim sisteminin içinde kapıları açmaya çalışan çokkültürlü eğitimcilerin çabaları yüreklendirici olsa da bu kapıların ardında olan şey, dersliklere taşınan ve ambalajlanan değerlerin topraklarından koparıldıkça yok olmasıdır.

Çokkültürlü eğitimin amacı, toplumun dönüşümü ve uygulama ve sosyal adalet ve eşitlik bakımından katkıda bulunmaktır. Bir anlamda, çok kültürlü eğitim, toplumun dönüşümü için bir metafor ve çıkış noktası olarak kendini ve okul dönüşümünü kullanır (Gorski, 2010). Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitimin belirli amaçları vardır. Bunlar;

1. Bireylerin başka kültürlerin perspektifinden bakabilmelerini öğrenme, anlama ve bu yolla kendilerini ve toplumlarını anlamak.
2. Hâkim grupta olmayan öğrencilere alternatif kültürel seçenekler sunmaktır.
3. Bütün öğrencilere toplumdaki kültürlerle iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yaklaşımı kazandırmak.
4. Bazı etnik grupların benzersiz olan ırksal, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadığı ayrımcılığı ve acıyı azaltmak.
5. Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan öğrencilerin küresel ve "düz" dünyada birbirleriyle rekabet edebilecek okuma, yazma ve matematiksel becerileri edinmelerine yardımcı olmaktır.
6. Öğrencilere buldukları toplumun ortak yararı, daha eşit ve adil konuma getirmek için sivil toplum oluşturma bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmak.

Çokkültürlü eğitimle ilgili tartışmalar daha çok kendi medeniyetlerinin kökenlerini neyin ve hangi kimliğin oluşturduğu üzerine yoğunlaştığı için bu durum çokkültürlü eğitimle ilgili bu zamana kadar teori ve müfredatla elde edilen başarıları gölgelemektedir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimle ilgili olarak farklı ülkelerde benzer endişeler ve tartışmalar devam etmektedir. Ancak bazı ülkelerde kavramla tanışıklık olmadığı veya görmezden geldiği için bu tartışmalar yapılabilmemiş değildir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili belirli fırsatlar olduğu gibi bazı temel yanlışlarda vardır. Bunlar (Banks, 2013):

1. Çokkültürlü eğitim "ötekiler" içindir. Oysa bu hareket belirli bir etnisiteye özgü olmayıp tüm öğrencileri önemseyen bilgili ve aktif vatandaşlar olmaları için yetki verme üzerine tasarlanan bir reformdur.

2. Çokkültürlü eğitim Batı medeniyetine karşıdır. Bu yanılığın da yanlış olup hareketin kendisi zaten Batı'daki özgürlük, adalet ve eşitlik gibi demokratik değerlerin savunulduğu Sivil Haklar Hareketi'nden doğmuştur.
3. Çokkültürlü eğitim ülkeyi bölecek. Oysa tam aksine ülkeyi bölmek yerine toplumsal olarak bölünmüş olan bir ülkeyi ırk, cinsiyet ve sınıfsal farklar açısından birleştirmek üzerine tasarlanmıştır.

### 2.2.2. Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Gelişmeler

Farklılıkları ve çeşitlilikleri toplumsal kolektif hafızasının bir parçası haline getirmeye çalışan ülkeler, eğitim politikalarında büyük değişikliklere gitmiş, çoğulcu ve çokkültürcü bir anlayışı benimsemeye başlamıştır (Kaya & Aydın, 2014). Göçler, ulaşım imkânlarının artması, yeni teknolojiler, öğrenci hareketliliği gibi etkenlerle dünyadaki kültürel çeşitlilik ve değişim hızla artmakta ve bununla orantılı olarak tepkilerde artmaktadır.

Modood (2014) farklılığa verilen tepkileri, bütünleşmenin dört tarzı olarak ifade eder. Buna göre toplumsal bütünleşme dört şekilde yürütülmektedir. Bunlar: asimilasyon, bireyci bütünleşme, dünya yurttaşlığı ve çokkültürlülüktür. Asimilasyon taraftarları açısından toplumsal birlik, güçlü, homojen bir ulus kimliğinden müteşekkildir. Bireyci bütünleşme taraftarları ulus devletin liberal ve demokratik karakterini vurgular. Dünya yurttaşlığı taraftarları, bizimle dünya arasında kalın çizgiler çizen kimliklerin önemsizliğini vurgular. Çokkültürlülük ise toplum bütünlüğünü, farklılıkları eşitlik anlayışı ve aidiyet duygusu temelinde biraraya getiren sistemdir.

Çokkültürlü eğitim teori ve uygulamada son kırk yıl içerisinde ciddi gelişme göstermiş, okullarda ve üniversitelerde müfredat çalışmaları, öğretmen eğitimleri ve diğer çalışmalarla önemli mesafe alınmaktadır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimle ilgili farklı ülkelerde benzer tepkiler gösterilmiş ancak gelinen son noktada farklılıklara ilişkin politikalar geliştirilmek zorunda kalmıştır (Kaya & Aydın, 2014). Bu durum çağın, bilimin ve sosyal gerçekliğin kaçınılmaz bir getirisiidir.

Çokkültürlü eğitimde artık çevre ve kültürü birlikte değerlendiren yaklaşımlarda vardır. Blanchet-Cohen ve Reilly (2013) öğretmen ve öğrencilerin küresel, daha büyük bir resmin parçaları olduğunu hatırlatarak doğayla daha uyumlu vatandaş yetiştirmede fırsatlar sunmakta olduğunu ifade eder.

Çokkültürlü eğitimle ilgili bir başka gelişme son yıllardaki büyük göç dalgalarının ülkelerin göçmen politikaları ve entegrasyon süreçlerini etkiliyor olmasıdır. Bu durum çokkültürlü eğitimden kültürlerarası eğitime evrilmeye göstermektedir (Schugurensky, 2010).

### **2.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları**

Çokkültürlü eğitimle ilgili zorluklardan biri de halkın, politikacıların ve öğretmenlerin konuyu basite indirgeme eğilimi olup, bu eğitimi yalnızca etnik gruplarla ilgili içeriklerin müfredata eklenmesi ya da etnik bayram ve kutlamaların yapılması olarak bakmalarıdır. Oysa çokkültürlü eğitim; içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, önyargı azaltması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı gibi boyutları olan bir girişimdir (Banks, 2013).

*İçerik Entegrasyonu:* Öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları farklı kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasıdır.

*Bilgiyi İnşa Süreci:* Bilginin öğrenim sürecinin değerlerimizden, kültürel varsayımlarımızdan ve önyargılarımızdan bağımsız olmadığını öğretmenlerin bilmeleri ve öğrencilere bu gerçeklikleriyle yardımcı olmalarını anlatır.

*Önyargıyı Azaltma:* Öğrencilerin daha pozitif ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için bu gruplara ait yansımaların öğretim materyallerine dâhil edilmesidir.

*Eşitlikçi Pedagoji:* Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarını arttırmak için onlara ait kültürel özelliklerine duyarlı öğretim teknikleri kullanmaktır.

*Güçlendirici Bir Okul Kültür Yapısı ve Sosyal Yapısı:* Okulu değişimin bir parçası olarak algılamayı ve tüm gruplara mensup öğrencilerin başarı için eşit şansa sahip olabilmesi için okul ortamında yapısal değişiklikler yapmaktır.

### **2.2.4. Çokkültürlü Bir Okulun Özellikleri**

Okul ortamı çocukların benlik gelişimleri üzerinde büyük etkilere sahiptir. Çocukların ailede olduğu gibi okulda da kendilerine değer verildiğinin farkına varmaları, farklılıklarının zenginlik olarak ele alınması ve kapasitelerinin değerlendirilmesi hayatlarının geri kalanında mutlu olmalarını sağlayacaktır (Özden, 2013).

Geniş bir yelpazede çok çeşitli görüş ve sesler duyma olasılığı özellikle de bu seslerin bazıları, sorunlar ve olaylar hakkında okullarda geleneksel olarak öğretilenlerden oldukça farklı yorumlar önerdiklerinden egemen kültüre yönelik bir tehdit olarak görülmektedir (Peterson, 2011). Çokkültürlü eğitimin boyutlarını yerine getirebilmek için okulların da kendilerini değiştirmesi gerekir. Eğitim kurumları tüm sosyal sınıf, ırk, kültür ve dil gruplarıyla iki cinsiyet grubundan olan öğrencilerinin eşit şansa sahip olmalarını sağlayacak bir reform yapmaları gerekir. Bu okul ayrıca (Banks, 2013);

1. Resmi müfredat, kültürel, etnik grupların ve cinsiyetin bileşenlerini tecrübelerini ve bakış açılarını yansıtır.
2. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri, öğrenme biçimlerine kültürlerine ve güdülenme özelliklerine uyar.
3. Yönetici ve öğretmenler öğrencilerin ana dillerine ve lehçelerine saygı duyarlar.
4. Tören ve gösterilerde kullanılan materyaller okuldaki çeşitliliğin bakış açılarını yansıtır.
5. Ölçme ve değerlendirme süreçleri kültürel açıdan hassastır.
6. Okul kültürü ve gizli müfredat kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.
7. Okul danışmanları çeşitli ırk, etnik ve sosyal grup mensubu olan öğrencilere karşı yüksek beklentili olup, onlara iyi birer kariyer sağlamada yardımcı olurlar.

Gorski'ye (2010) göre çokkültürlü eğitim, okulun kendisinin ve çevresinin devamlı olarak eleştirel bir inceleme haline gelmesini destekler. Bu eleştirel inceleme birçok alt başlıkta yapılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, kültürel müfredat, çok kapsamlı eğitim materyalleri, destekleyici okul ve sınıf ortamı, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri bunlardan bazılarıdır.

Öğretmenlerin kültürel kesişim noktalarını ve uyuşmazlıkları anlamaları, gerilim noktalarını en aza indirmeleri ve farklı kültürel sistemler arasında köprüler inşa etmeleri gerekmektedir (Gay, 2014). Öğrenciler için kültür kavramı ele alındığında, temel odaklanılan üç önemli boyut vardır. Bunlar; sosyal sınıf, ırk/etnisite ve cinsiyettir. Bunun yanı sıra kültür tanımları bölge, ırk, din, cinsiyet, sosyal sınıf ve diğer farklılık alanlarını içermektedir (Hoy, 2010).

### 2.2.5. Çokkültürlü Eğitimde Paradigmalar

İnsan davranışlarını veya bir olguyu açıklayan birbiriyle ilişkili düşünceler dizisi olan paradigma değerler dizisi olarak da tanımlanır (Banks, 2013: TDK, 2016). 1960'lı yıllardan beri sosyoekonomik seviyesi düşük ve alt kültürden gelen öğrencilerin akademik başarılarının düşüklüğünün nedenlerini açıklamak için birçok paradigma ortaya çıkarılmıştır. Bu paradigmalardan en belirgin ikisi; kültürel yoksunluk ve kültürel farklılık paradimasıdır (Banks, 2013).

*Kültürel Yoksunluk Paradiması:* Bu paradigmaya göre öğrencilerin başarısızlığının nedeni içlerinden geldikleri kültürleridir ve dolayısıyla da okulun temel amacı, kültürel açıdan mahrum olan öğrencilere onların bilişsel ve entelektüel eksikliklerini telafi edecek deneyimler yaşatmaktır (Banks, 2013). Bu yaklaşım baskın toplumdan farklı olan insanların, kültürel olarak dezavantajlı oldukları ve öğrencilerin ev kültürlerinin okula uyumda sıkıntılar çıkardığı ve dolayısıyla da bununda kültürlerinden kaynaklandığını iddia eder (Hoy, 2010).

“Yetersizlik sendromu” olarak da ifade edilen bu anlayışın gereği olarak “kurbanı suçlama” davranışıyla yetersizliklerin eğitimden ziyade daha çok düzeltme ya da tedavi edilmesi görülmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerden okulun alışlagelmiş kültürel standartlarına göre davranış göstermelerini isterler (Gay, 2014). Ancak bu durum göçmenler için de kullanılan “eritme potası” içinde buldukları baskın toplum içinde asimile olmalarını ve etnik farklılıklarını kaybetmelerini dayatır (Hoy, 2010).

*Kültürel Farklılık Paradiması:* Bu paradigma öğrencilerin kültürel eksikliklere sahip olduğu düşüncesini reddederek, bu kültürlerin toplum hayatını zenginleştiren dil, değer, davranış kalıpları ve bakış açılarından oluşmaktadır. Okullar kültürel açıdan duyarlı ve zenginleştirilmiş öğretim teknikleri kullanarak bu öğrencileri motive edecek ve onlara başarılı olma imkânı sağlanacaktır.

Öteden beri kültürel farklılıklar için uygulanan eritme potası ve sonrasında ortaya konan kültürel eksiklik modeli artık günümüz dünyası tarafından taşınamaz durumdadır (Hoy, 2010). Artık yaygın olan görüş, toplumda ortaya çıkan sorunların ortak paydalarda aranması, eskinin ulus devlet yaklaşımlarında sıklıkla görülen *çorba* yaklaşımına karşı, James Banks'in *salata* yaklaşımının daha yaşanabilir bir toplum oluşturacağıdır.

Bir felsefe olarak çokkültürlü eğitimle ilgili uygulamaya dönük birçok yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlisi Geneva Gay'in "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı"dır. Öğrencilerin daha önceki başarılarını, bireysel ve kültürel açıdan güçlü yanlarını ve entelektüel yeterliliklerini dikkate alarak öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi kültürel değerlere duyarlı eğitim paradigmasıdır (Gay, 2014).

### **2.2.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim**

Değerler, neyin doğru ve yanlış olduğunu, neyin iyi ve kötü olduğu hakkındaki soyut ve genel inanç veya yargılardır. Değerler bireysel davranışlara, sosyal, kültürel ve siyasi geçmişlere ilişkin içeriklere sahiptir (Berger, 2015). Kültürel değerler ise toplumların kültür ve çeşitliliğinin gerçekliğinden kaynaklanan yansımalarıdır. Morin'e (2006) göre inançlar ve düşünceler sadece aklın ürünleri değil, aynı zamanda yaşamı ve gücü olan varlıklar olduklarından bizlere sahip olabilirler.

Okullardaki müfredat, eğitim sürecinden beklentileri ortaya koymaktadır. Bu beklentilerle ilgili temelde üç yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi; müfredatın, kültürel mirasın korunması ve genç kuşaklara iletilmesinin aracı olduğu, ikincisi; kültürel mirasın iletilmesinden ziyade aktarılması sürecinin daha önemli olduğu etkinlik, deneyim ve problem çözme üzerinde yoğunlaşılmasıdır. Bazı eğitim felsefecilerinin yaklaşımı ise müfredatın güç ve iktidar ilişkileriyle bağ kurularak verilmesinin daha yararlı olacağıdır (İnal, 2005).

Müfredat tarihsel süreç içerisinde gelişme göstermiştir. Sanayileşme öncesi tutucu bir yapısı olan eğitimin işlevi toplumun kültürel değerlerini yetiştirmekte olan genç kuşaklara aktarım iken sonrasında bununla birlikte bir başka işlev eklenmiş buna göre eleştiren, sorgulayan, yaratıcı yeni buluşlar ve keşifler yapabilecek nitelikte olan, toplumsal değişmeyi arzulayan bireyler yetiştirmek önemli hale gelmiştir (Sağ, 2003). Ancak bilgi çağı ve küreselleşmenin getirdiği yeni olgularla küresel vatandaşlık, kültürel uyum becerisi edinme, çok dillilik ve evrensel değerlere dayalı bir eğitim işlevi artık gündemdedir.

Yakın zamanda toplumlar karmaşık ve planlanamayan dönüşümler yaşamakta ve bu durum insanların iletişim, ilişki, çalışma koşulları, yaşamları ve öğrenmelerini etkilemektedir. Bu dönüşüm okulları da değişime zorlamakta, eğitimin geleneksel olarak bilinen işlevlerini yeniden değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır (Moreno, 2005). Eğitim sadece çoğunluğun

değil, toplumdaki bütün grupların kendisine yer bulabildiği bir anlam dünyasının inşasına katkı sağladığı sürece bütünleştirici olmaktadır (Kaya & Aydın, 2014). Bu bütün çocukların aynı olarak kabul edilmeyip, her milletten çocuğun daha kaliteli eğitim almaya hakkı olduğunu kabul etmeyi gerektirir (Baise & Sleeter, 2000).

Dünyanın geldiği demokrasi anlayışında çoğulculuk esas olup, çoğulculukla uyumlu eğitiminde kültürlerarası öğrenmeye, etkileşmeye açık bir eğitim olması belirginleşmektedir (Tekeli, 2004). Kültürler arası etkileşim, kültürün bütün unsurları gibi eğitimin de gelişmesine yol açan önemli bir etkidir (Özcan, 2011). Kültürler arası duyarlılık aynı duruma farklı açılardan bakabilmeyi, iletişimde karşısındakinin sözlü ya da sözlü olmayan mesajlarını doğru algılamayı içerip dikkatli olmayı, empati göstermeyi ve farklı iletişim tarzlarına uyum sağlamayı kolaylaştırır (Baltaş, 2010). Morin'e (2006) göre eğitimin temel sorunlarından birisi; bağlam, bütün(parça/bütün ilişkisi), çokboyutluluk, karmaşıklığın nasıl algılanması gerektiği olup, bilgileri birbirine eklemek ve düzenlemek ve bundan hareketle dünyanın sorunlarını bulgulamak ve tanımak için, bir düşünce reformu gerekiyor.

Bazı araştırmacılar farklı kültürlerle sahip öğrencilerin akademik başarılarının artmasını kültürel becerilerinin gelişmesine ve mevcut durum hakkında eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlayan kültüre uyumlu eğitimi savunmuşlardır (Hoy, 2010). Bu eğitim "hepsi farklı, hepsi eşit" sloganıyla özetlenip gerisindeki değerler; insan haklarına saygı, dayanışma, fırsat eşitliği, katılım ve demokrasi arasındaki ilişkilerdir (Tekeli, 2004). Kültürel değerlere duyarlı öğretim akademik başarı, sosyal bilinç ve eleştiri, kültürel kabul, beceri ve değişim gibi etmenlerden topluluk inşa etme, kişisel ilişkiler, öz değer ve bireysel beceriler, yardımseverliğe ve şefkate dayalı bir ahlak anlayışı gibi çok çeşitli etmenleri kapsayan bir değerler ve beceriler dizisiyle gelişir (Gay, 2014). Bu yolla birlikte yaşamının yeni yolları aranmaktadır (Tekeli, 2004).

Kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımını 1975 yılında Geneva Gay ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre Gay öğrenci başarısının yalnızca akademik başarıyla belirlenemeyeceğini, kimlik gelişimi, çoğulcu toplumda uygun vatandaşlık becerileri, kültürel çeşitliliğin bilgisi ve kültürlerarası iletişim becerilerini kapsamasını gerektiğini ifade etmiştir (Gay, 2014). Gay kültürel farklılıkları konu edinen içeriklerin sınıf içi öğretimin içsel ve dışsal araçsal değerini arttıracaklarını, araçsal değer kavramıyla da farklı

öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını, ev, okul ve toplum arasında bağlantılar kurmayı okulla bağlarını geliştirmeyi önermiştir (Gay, 1975).

Ladson-Billings çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde yaptığı çalışmalarda öğretimde mükemmellik ile ilgili “kültürel uyumlu eğitim” kavramını kullanmış ve buna göre üç temel sav geliştirmiştir. Buna göre bu savlar (Hoy, 2010);

1. İçinde bulunulan eşitsizliklere rağmen öğrencilerin akademik becerilerini geliştirip başarıyı tatmalarını sağlamak.
2. Kültürel açıdan uyumlu öğretmenler, öğrencilerinin kültürlerinin bir öğrenme aracı olarak kullanıp aynı zamanda kültürel becerilerini geliştirip korumalıdır.
3. Son olarak öğrencilerin akademik becerileri ve kültürel becerileri geliştirilip korunurken onların sosyal normları, değerleri ve sosyal eşitsizliğe neden olan etkenleri ve değişkenleri eleştirmelerine geniş bir bakış açısı kazandırarak yardımcı olmaktır.

Kültürel değerlere duyarlı öğretim akademik konu, süreç ve becerileri sunarken farklı kültürel grupları anlama, tanıma ve yansıtma biçimlerinden yararlanır (Gay, 2014). Irksal, etnik ve dinsel azınlık gruplarına eğitim verme süreci geçmişte problemlerle başa çıkabilmek ve farkına varılan eksiklikleri gidermek olarak algılanmaktayken, bugün yapılan vurgu öğrencilerin güçlü yanlarını bulmak ve esnekliklerini sağlamak üzerinedir (Hoy, 2010).

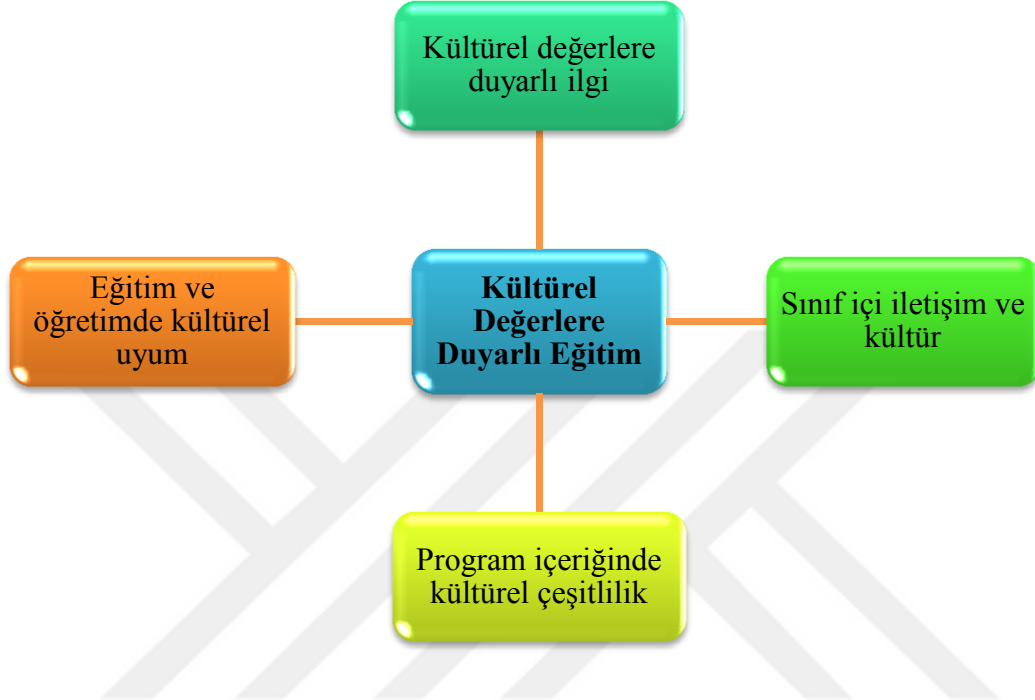
Gorski'ye (2010) göre ise eğitimcilerin kritik iki sorumluluğu vardır. Bunlar; süreç içerisinde nasıl toplumsallaştığımızı devamlı olarak sorgulamak ve önyargılarımızın bilgimizi ne derece etkilediğini bilmektir. Dolayısıyla da öğrencilerin öğrenme deneyimlerine yansıtıp yansıtmadığımızı bilmektir.

Gay'e (2014) göre kültürel değerlere duyarlı eğitimin özelliklerini şu şekilde sıralar;

1. Kültürel değerlere duyarlı öğretim geçerli ve doğrulayıcıdır.
2. Kültürel değerlere duyarlı öğretim kapsamlıdır.
3. Kültürel değerlere duyarlı öğretim çok boyutludur.
4. Kültürel değerlere duyarlı öğretim destekleyicidir.
5. Kültürel değerlere duyarlı öğretim dönüştürücüdür.
6. Kültürel değerlere duyarlı öğretim özgürlükçüdür.



Banks'in (2013) çokkültürlü eğitimle ilgili belirlediği boyutlara benzer olarak Gay'de (2014) aslında bir felsefe olan çokkültürlü eğitimin uygulama örneğini ortaya koyduğu kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili olarak boyutlar geliştirmiştir (Şekil 2). Bu boyutlar;



Şekil 2. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin boyutları. Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı. kaynağından uyarlanmıştır.

*Kültürel değerlere duyarlı ilgi:* Öğretmenler öğrencilerine karşı hissiz, uzak olamaz ve toplumsal gerçeklikten kaçınmazlar. İlgili öğretmenler öğrencilerine karşı ayırt etmeksizin yüksek beklenti içinde olur, gerçek hayattan bağlantılar kurarlar ve bıkmadan öğrencilerine olanak tanırırlar.

Kültürel değerlere duyarlı ilgi; ilgi gösterme (kişiye ve performansa eşlik etmek, eylemi harekete geçirme, çabayı ve başarıyı harekete geçirme, çok boyutlu bir duyarlılık gösterme), beklentilerin farkına varma ve kültürel değerlere duyarlı ilgiye yönelmeden oluşur.

*Sınıf içi iletişim ve kültür:* Kültürün bireylerin kullandığı yaygın iletişim biçimleri üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır. Öğretmenler farklı gruplardan (etnik bağlantı, cinsiyet, sosyal sınıf, kişilik, bireysellik) gelen öğrencilerle iletişim kurmayı öğrenmelidirler.

Sınıf içi iletişimin üç niteliği vardır; sınıftaki dil çeşitliliği, söylem tarzlarındaki çeşitlilik ve cinsiyete ilişkin iletişim tarzlarıdır.

*Program içeriğinde kültürel çeşitlilik:* Farklı etnik grup ve bireylerin farklı yollarla öğretilen geçmiş hikâyeleri, kültürel mirasları, katkıları ve deneyimleri son derece önemlidir. Kültürel farklılıkları yansıtan kaynakların öğrenci başarısında pozitif etkileri olmakla birlikte, önyargıların azaltılması, öğrenme süreçlerine aktif katılımın gerçekleşmesi, içeriklere katılımları sağlanarak özgüvenleri gelişmektedir.

Program içeriğinde kültürel çeşitliliğin beş niteliği vardır; ders kitaplarındaki program içeriği, ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik, standartlar ve ölçme, edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik, kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitlilik.

*Eğitim ve öğretimde kültürel uyum:* Kültüre duyarlı eğitim bağlamdan (ilişki kurma modelleri, düşünme, algılama, hatırlama ve problem çözme biçimleri) tamamen bağımsız değildir. Öğretim, farklı kültür gruplarının kendi bütünlükleri içerisindeki özelliklerini ve prosedürlerini kopyalamak zorunda değildir.

Eğitim ve öğretimde kültürel uyumun üç niteliği vardır; öğrenme stillerinin dayanağı, işbirlikli öğrenme ve aktif ve duygusal katılımıdır.

### **2.2.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimde Öğretmenlerin Roller ve Sorumlulukları**

İyi öğretmenler öğrencilerine bağlılık gösterip; farklı diller, farklı ev yaşantıları, farklı yetenek ve yetersizlikler gibi çok çeşitli durumlarla başa çıkmak zorundadırlar (Hoy, 2010). Artık öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi süreci yaratabilmelerinin en temel veri kaynağı, öğrencilerinin nasıl düşündüğü ve nasıl öğrendiği hakkında elde edilen bilgilerdir (Sabancı, 2014). Lyotard (2013) “oyun eksik bilgi üzerinden oynandıkça, avantaj bilen ve ilave bilgi elde edebilenidir” der. Öğrenme sürecinde olan öğrencinin durumu tanımlama gereği böyledir. Öğretim bağlamsal, durumsal ve kişisel boyutları olan karmaşık bir sistem olup, uygulama aşamasında öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, içinde yaşadıkları toplumun şartları ve kültürel kodları dikkate alındığında çok daha etkili olur (Gay, 2014). Kültürlerimizin, dillerimizin, dinlerimizin, algılarımızın, geleneklerimizin, tecrübelerimizin farklılığını ve özgünlüğünü göz ardı etmeden bunların ötesinde insani olanın ne olduğunu keşfetmemiz gerekmektedir (Sambur, 2013).

Öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı öğretim yapabilmesi için kültürel çeşitlilik konusunda yetkin olmaları ve bunun eğitim sistemine uyarlanması için kendilerini adanmış

olmaları gerekir (Gay, 2014). Öğretmenin işlerini tanımlamak ve yeterliliklerini belirlemek için toplumun yaşadığı dönüşümü, değişen toplumsal talepleri, öğretme ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını çözümlmek gerekir. Bilinenin aksine öğretmenlerin alan bilgileri, öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgiden daha az önemlidir. Öğretmenlerin herhangi bir alandaki öğrenme süreçlerine ilişkin bilgileri, öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir (Moreno, 2005).

Morin'e (2006) göre eğitim sisteminin indirgemeci yapısı, doğal olarak karmaşık olanı basite indirger. Eğitimimiz bize bu bilgileri birbirine bağlamayı değil, bölümlmeyi ve bir yap-boz içinde kaybolmamıza neden olup ve dolayısıyla soyut ve bütüne yönelik bir körlük oluşturur. Benzer bir iddia ise, Gay'e (2014) göre eğitimde farklılıkların göz ardı edilmesini sağlayan Avrupa merkezli çerçeveye göre orta sınıfa yönelik öğrenim anlayışı olup bir tür "kültürel körlük" tutumu ortaya çıkarmakta ve bu tutumun birçok kaynağı vardır. Bunlar;

1. Eğitimin kültür ve kalıtımla ilgisi olmadığı, dolayısıyla kültürel çeşitlilik gibi kavramlar yerine gerçek dünyaya ilişkin entelektüel, mesleki ve yurttaşlık becerileri aktarılmalıdır.
2. Öğretmenler baskın kültüre ilişkin değerleri nasıl yansıttığının farkında değiller ve farklı kültürlerle ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmemişlerdir.
3. Öğretmenler en iyi yapma ve eşit davranmanın gerektiğine inanıp, farklı davranmanın bir tür ayrımcılık anlamına gelebileceğine düşünürler.
4. İyi öğretimin tüm öğrenciler için genel geçer olduğuna ilişkin kabulleridir.
5. Eğitimin hâkim toplumsal yapıya benzeştirme aracı olduğu algısıdır.

Öğretmenler eğer öğrencilerin ana dili, sosyal sınıfı, etnik kimliği ve kendini ait olduğu grupla hangi seviyede ve nasıl ilişkilendirdiklerini bilirlerse öğrencilerini ve onların davranışlarını daha iyi anlayabilirler (Banks, 2013). Ancak farklı kültürel hassasiyetlere sahip öğrencilerin başarılarını gösterebilme yöntemlerine duyarsız kalıp, ilgisiz kalıp, belirli standartları dayatmaya devam ederlerse eşitsizliği körüklemeye ve onların daha da başarısız olmalarına neden olurlar (Gay, 2014). Okula getirilen kültürlerin rol oynaması kaçınılmaz olup eğitimcilerin toplum yapısından haberdar olmaları, ev, aile ve çevre işbirliği olmadığı sürece başarılı olunmayacağını bilmeleri gerekir (Karakaya, 2007).

Apple'a göre öğretmenlerin ilk olarak olumsuz bile olsa gerçekleri söylemesinin oldukça önemli olduğu ve dönüşümün ancak bu yolla başlanabileceğini bilmeleri gerekir

(Durakcan, 2016). Öğretmenlere düşen bilgi aktarmanın ötesinde, demokratik eğitim ortamı oluşumu ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek için demokrasinin gerektirdiği, bilgi, beceri ve tutumların okullarda öğrencilere yaşatılarak kazandırılması gerekmektedir (Demir, 2011). Eğitimciler sadece okullardaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın değil, aynı zamanda bunları yaratan koşulları değiştirmenin arayışında olmalıdır. Öğrencileri homojen bir hazır bulunuşla kabullenmeyip, onları toplumun çok farklı kesimlerinden gelen özünde de heterojen olan gruplar olarak değerlendirmelidirler (Peterson, 2011). Eğitim sürecinde görev alan eğitimci ve yöneticiler çoğulcu yapıya ait farklılıkları daha iyi öğretebilmek için anlaşılır ve aydınlatıcı eğitim öğretim materyallerine sahip olması gerekir (Kaya & Aydın, 2014).

Öğretmen yeterlilikleri temelde üç kategoride ele alınabilir. Bunlar (Moreno, 2005);

1. Profesyonel yeterlikler boyutu: Öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler
2. Öğretim yeterlikleri boyutu: Öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler
3. Okul ile ilgili yeterlikler boyutu: Çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır.

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin öğrencilerin entelektüel kapasitelerini geliştirme yönünde çabaları ve samimi ve eşitlikçi bakış açıları vardır. Bu öğretimin yapısı öğretmenlere çeşitli rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Diamond ve Moore (1995) bu sorumlulukları ve rolleri üç ana gruba ayırmaktadır (Diamond ve Moore'dan (1995) aktaran Gay, 2014):

*Kültürel düzenleyici:* Bu öğretmenler kültürel çeşitliliği teşvik eden öğrenme ortamlarını yaratmalı ve her öğrenciye kendilerini ve kültürlerini ifade etme fırsatları verirler.

*Kültürel ara bulucu:* Bu rolü benimseyen öğretmenler ise öğrencilerini kültürlerle ilgili çelişkili durumları, farkları görebilecekleri eleştirel diyaloglara tabi tutarlar. Bu tarz öğretmenler öğrencilerine kendi kültürel kimliklerini netleştirmek, diğer kültürlerle saygı göstermek, kültürler arasındaki olumlu ilişkileri geliştirmek ve ön yargı ve ırkçılık gibi dayatmalardan kaçınma gibi çeşitli konularda yardımcı olurlar.

*Sosyal öğrenme ortamlarında orkestra şefi:* Bu öğretmenler kültürün öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerinin farkında olup, öğretim sürecini sosyo kültürel yapılar, çerçeveler ve göstergelerle uyumlu hale getirmeye çalışır. Ayrıca öğrencilerin kültürel açıdan güçlü yanlarını okuldaki öğrenme etkinliklerine yansıtmalarına teşvik eder.

Çokkültürlü eğitimciler, öğrencilerinin olası belirsizlik ve kaygı durumlarında, kendileri açısından rahatsız edici öğrenme dönemlerinde destek olup, muhtemel iletişim sorunları için onları uyarmalıdır (Baise & Sleeter, 2000).

Gollnick ve Chinn'e (2004) göre ise öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerinde kültür ve çeşitliliğin önemini yansıtabilmeleri için çeşitli davranışlar sergilemeleri beklenir. Bunlar;

1. Öğretmenler bütün çocukların yüksek öğrenme seviyelerine gelebileceklerine inanmaları ve başarı için yardım etmeye devam etmeleri gerekir.
2. Öğretmenler beşeri çeşitliliğe, buna dayalı yeteneklerine, bakış açılarına değer verir ve öğrencilerin ayrı ayrı bireysel yapılandırılmaları gerektiği yönünde çaba gösterirler.
3. Öğretmenler birbirlerinden farklı olan kişisel ve aile geçmişlerine, becerilere, yeteneklere ve ilgi alanlarına göre bireyler olarak öğrencilere saygı gösterir.
4. Öğretmenler toplum ve kültürlere ait normlara saygılıdır.
5. Öğretmenler öğrencilerinin potansiyellerini sergilemelerinde onları değerli hissettirir ve birbirlerine değer vermelerini öğrenmelerine yardımcı olur.
6. Öğretmenler çoklu bakış açılarını takdir eder ve bilginin nasıl oluşturulduğunu öğrencilere aktarır.
7. Öğretmenler ilgili disiplini kazandırmada hevesli ve günlük yaşamla bağlantılarını görmede öğrencilerine yardımcı olur.

Gay'e (2014) göre eğer eğitim olması gerektiği bilişsel akademik performans ve standartlaştırılmış test sonuçlarının ötesinde, etik değerler ve çoklu kültürel bakış ile değerlendirilip çocuğun bir bütün olarak öğrenmesine ve gelişmesine adanabilirse program, öğretim ve ölçme-değerlendirme süreci de sağlıklı bir hal alacaktır. Eğitimciler okulun varlık nedenini oluşturan amaçları, evrensel değerler ve yerel gerçekler doğrultusunda değerlendirmelidir (Özden, 2013). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandıracağı bir arada yaşamayı kolaylaştırıcı ilişkiye dayalı yetkinlikler mutlaka bilgi, değer verme, yerine getirme, ilgi gösterme ve gücün kaynaklarının ve sorumlulukların paylaşılmasını içermelidir (Gay, 2014). Sınıf ortamında farklı kültürel değerleri bulunan öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin bu değerlerin farkında olması, bilgi sahibi olması, problem olarak görmemesi ve öğrenme ortamını bu değerleri kullanarak zenginleştirilmesi yeterlilikleri olarak gösterilmektedir (Başbay & Bektaş, 2009).

Kültürel değerlere duyarlı öğretim farklı kültür kodlarına sahip öğrencilerin kültürel olarak bütüncül bir anlayışla, bireysel becerilerini ve akademik başarılarını geliştirir. Dolayısıyla

öğrencilerin toplumda ve okulda kabul görmelerini sağlar, onları teşvik eder, özgürleştirir ve güçlendirir. Bu öğretim anlayışının dört temel odak noktası vardır (Gay, 2014):

1. Öğretmenlerin tutum ve beklentileri
2. Sınıf içi kültürel iletişim
3. Kültürel çeşitliliği dikkate alan program içeriği
4. Kültürlerle uyumlu öğretim stratejileri

Bir eğitim reformu önerisi olan kültürel değerlere duyarlı eğitim; öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki gelişimleri ve sorumluluk alanları konusunda ciddi yenilenmeleri de beraberinde getirir. Bu anlayışa göre eğitimcilerden (Gay, 2014);

1. Öğrencileri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olma,
2. Okul başarısızlığı konusunda öğrencileri suçlama yerine sistemi sorgulama,
3. Eğitimde baskın olan kural ve kaideler yerine evrensel değerleri önceleme,
4. Beklenenin altında başarı gösteren öğrenciler için üst düzey çalışma performansı gösterme beklenir.

Göç sebebiyle farklılığın yoğun olduğu bölgelerde eğitimciler pedagojik stratejilerini bölgenin şartlarına göre güncellemektedirler. Genellikle öğrenciler arasında riskli konular hakkında açık tartışmalardan kaçınırlar, güvenli müfredat uygular, ortak değerlerde buluşturmaya çalışır ve saygılı iletişim yollarını göstermektedirler (Schugurensky, 2010). Öğretmenler farklı etnik gruplardan öğrencilerin iletişiminde kullanageldikleri söylem alışkanlıklarını da tanımayı öğrenmelidirler. Buradaki amaç sınıf yönetiminde değişik müdahalelerin başlayacağı noktaları tespit edip öncelik sırasına koymaktır. Dolayısıyla öğretmenler (Gay, 2014);

1. Farklı kültürden gelen öğrencilerin alışkanlığa bağlı söylem özellikleri,
2. Söylem tarzları arasındaki çelişkili tamamlayıcı noktaları,
3. Çelişkili noktaların öğrenciler tarafından aşılmayı ve nasıl aşıldığını,
4. Kullanılan söylem kalıplarının öğretmenler açısından sorun yaratabilecek özelliklerini bilmelidirler.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma; araştırma amacı bakımından hem keşfedici hem de tanımlayıcı bir çalışmadır. Yöntem açısından ise nitel araştırma yönelimi tercih edilmiştir. Bazen bir araştırmada birden çok amaç bulunabilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2016). Bu araştırma öğretmenlerin deneyimlerinin özünü tanımlamanın yanında, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim bağlamında yapılan ilk çalışma olması açısından da keşfedici bir araştırmadır. Keşfedici araştırma, nispeten az çalışılmış konuları keşfetmek, bir olguya ilişkin yeni sorular sorabilmek ve bir olguya ilişkin nelerin olduğunu saptamak için yapılır (Gürbüz & Şahin, 2016). Bu araştırmalarda araştırmacı genellikle “Ne” sorusu üzerinde durur ve “Niçin” sorusuna çoğunlukla odaklanmaz (Böke, 2014).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, 1999). Nitel araştırmanın temeli, dünyanın bize göstermek istediği şeylere dikkat etmek, açık olmak ve onların ne anlama geldiğini düşünmektir (Patton, 2014).

Nitel araştırmanın amacı, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Nitel araştırmayı yöneten araştırmacılar; 1. İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla 2. Dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle 3. Deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Dolayısıyla bütün amaç; insanların hayatlarını ve

deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaktır (Merriam, 2013). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyimlerinin özüne ilişkin bir sorgulama yapıldığı ve araştırma sorularına en uygun cevapların nitel bir çalışmayla alınabileceği varsayılarak bu yönde bir tercihte bulunulmuştur. Patton'a (2014) göre katılımcıların kolaylıkla reddedilecekleri anketlerdeki maddelerin sınır, korku ve endişe ve benzeri duygulara ilişkin derinliği de göz ardı etmekte dolayısıyla ifadelerin görünüş geçerliliği ve inanılabilirliğini etkilemektedir. Ayrıca bu açıdan da nitel bir çalışma tercih nedeni olmuştur.

Araştırmada nitel araştırma türlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Fenomenolojide araştırmacı farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Burada araştırmacılar, insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları ve nasıl anlamlandıklarıyla ilgilenirler (Patton, 2014).

Fenomenolojik araştırmanın diğer nitel araştırma türlerinden üç temel farkı vardır. Bunlar (Patton, 2014);

1. Öğrenmemiz gereken şey, insanların ne tecrübe ettikleri ve dünyayı nasıl yorumladıklarıdır.
2. Fenomeni mümkün olduğunca tecrübe etmemizi öngörmesi nedeniyle araştırmacıları katılımcı gözlemci ve derinlemesine mülakatlara götürmesidir.
3. Ortak deneyimin özünün ya da özlerinin olduğu varsayımıyla hareket edilerek karşılıklı anlayışların temel anlamlarını ortaya çıkarmak için farklı insanların deneyimleri parantez içine alınıp, analiz edilerek karşılaştırılır.

Araştırmada olgubilim (fenomenolojik) deseninin kullanılma gerekçesi şöyle açıklanabilir. Çokkültürlülüğün yoğun olduğu sınırlı bir bölgede öğretmenlerin kültürel geçmişleri farklı olan öğrencilerin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine nasıl dâhil ettiklerine ilişkin deneyimlerini sorgulamak araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu açıdan deneyimlere ve algılara derinlemesine analiz imkânı veren fenomenolojik yaklaşım seçilmiştir.



### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Ankara ilinde çokkültürlülüğün yoğun olduğu ve ulaşılabilirliğin uygun olduğu okullar ve bu okullardan gönüllü öğretmenler seçilmiştir.

Birçok nitel araştırmada örneklem amaçlı olarak belirlenir. Daha derinlemesine bilgi edinmek gerektiğinde çalışmanın kapsamına uygun örneklem seçilir. Burada amaç seçilen örneklemin daha geniş bir örnekleme temsil etmesi değil, kasıtlı olarak seçilen örnekleme konu hakkında daha fazla bilgi toplanabilecek bireylerin olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Örneklem ilgilenilen fenomeni yararlı bir şekilde gösterdiğinden, bir örneklemden evrene deneysel genellemeler yapılmasını değil, fenomen hakkında içgörü kazanılmasını hedefler (Patton, 2014). Bu çalışmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kartopu tekniği kullanılmıştır. Merriam'a (2013) göre kartopu, incir ya da ağ örnekleme amaçlı örnekleme türlerinden en yaygın olanıdır. Bu stratejide kriterlere kolayca uyan katılımcılara yer verilir, katılımcılarla görüşülürken onlara diğer katılımcıları kastederek sorular sorulabilir. Dolayısıyla kartopu büyüyerek bilgi sağlanacak yeni durumlar ortaya çıkarılır.

Amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğü bilgiler gözönünde bulundurularak belirlenir. Eğer amaç bilgiyi arttırmaksa, seçim örnekleme birimlerinden yeni hiçbir bilgi elde edilmediğinde son bulur (Merriam, 2013). Aynı konuda Lincoln ve Guba (1985) "örnekleme doyumluluk oranı üzerinde durarak, eğer amaç bilginin maksimum derecede elde edilmesiye, yeni örnekleme birimlerinden artık yeni bir bilgi gelmediği noktada örnekleme dâhil etmeler durdurulur: yani bilgilerin tekrarlanmaya başlaması ilk ölçüttür" ifadelerini kullanır (Lincoln & Guba'dan aktaran Patton, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2013) ise olgubilim (fenomenoloji) araştırmalarında yapılan uzun görüşmelerin, birden fazla görüşme gerektiren durumların örneklemin sınırlı kalmasına sebep olduğunu, dolayısıyla örnekleme alınacak birey sayısının genellikle 10'u geçmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada kartopu örneklemeyle okul seçimi yapılmıştır. Okul seçimi için gerekçe; çokkültürlüğe ilişkin verilerin bulunmamasıdır. Araştırmaya konu olan soruya cevap verebilecek en uygun kişileri tespit etmeyi amaçlayan bu teknik ile araştırma sorularına ilişkin zengin bilgi kaynaklarına ulaşma amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya

durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Kartopu örnekleme için okullar Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiki verilerinden elde edilen bulgular, il sınırları içinde yoğun iç göç hareketliliğinin yaşandığına ilişkin medya taramalarından ve ilgili okul idareleri tarafından alınan bilgiler sonucu belirlenmiştir (Anadolu Ajansı, 2015; Ankara MEM, 2015).

Olgubilim (fenomenolojik) araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Veriler, ilgilenilen fenomeni dolaylı olarak deneyimlemiş bireylerin aksine doğrudan deneyimleyen, yani “yaşanmış deneyim”lere sahip olan insanlar ile derinlemesine mülakatlardan oluşur (Patton, 2014). Okul tespitinde uygulanan kartopu tekniği, katılımcı seçiminde de uygulanmış olup, okuldaki yöneticilere “Okulunuzda çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili kim ya da kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” sorusuna alınan cevaplarla katılımcıların tespiti gönüllük esasına göre yapılmıştır.

### **3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

Fenomenolojide ilk elden ve sübjektif bir bilgi toplanması amaçlanmaktadır. Burada araştırılan olguya ilişkin görüşülecek birey sayısının fazla olması değil, bireylerden elde edilen bilgilerin kalitesi üzerinde yoğunlaşmalıdır (Akturan & Esen, 2008). Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ankara İlinde çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde görev yapan ve farklılığa ilişkin deneyimleri olan toplam 15 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğretmenlerle yoğun ve derinlemesine birkaç seanstan oluşan görüşmeler yapılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Görüşme Süresi	Seans Sayısı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Branş	Farklılığın Yoğun Olduğu Bölgelerde Görev Yapma Süresi (Yıl)
Öğretmen 1	71dk.	2	Erkek	51	Lisans	20	Sınıf Öğrt.	10
Öğretmen 2	62dk.	2	Erkek	50	Lisans	25	Rehber Öğrt.	20
Öğretmen 3	82dk.	2	Kadın	56	Y. Okul	30	Sınıf Öğrt.	15
Öğretmen 4	41dk.	2	Kadın	46	Lisans	26	Sınıf Öğrt.	5
Öğretmen 5	55dk.	4	Erkek	56	Lisans	34	Sınıf Öğrt.	13
Öğretmen 6	50dk.	2	Erkek	35	Lisans	15	Sınıf Öğrt.	15
Öğretmen 7	50dk.	2	Kadın	27	Y. Lisans	8	Sınıf Öğrt.	8
Öğretmen 8	58dk.	2	Erkek	32	Lisans	8	Rehber Öğrt.	8
Öğretmen 9	31dk.	2	Kadın	30	Lisans	8	Sınıf Öğrt.	8
Öğretmen 10	64dk.	2	Erkek	36	Lisans	13	Sınıf Öğrt.	13
Öğretmen 11	36dk.	2	Kadın	46	Lisans	23	İngilizce	6
Öğretmen 12	43dk.	2	Kadın	36	Lisans	9	Sınıf Öğrt.	9
Öğretmen 13	44dk.	3	Kadın	35	Lisans	10	Sınıf Öğrt.	10
Öğretmen 14	63dk.	2	Kadın	45	Y. Lisans	20	Sınıf Öğrt.	9
Öğretmen 15	71dk.	2	Kadın	35	Lisans	12	Sınıf Öğrt.	12

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 1 mesleğinin 10 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Ankara Altındağ, Ankara Yenimahalle) geçirmiştir. Mesleği boyunca alt kültüre (Kürt ve Romen) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 1 ile 2 seansta 71dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Rehber öğretmen olan Öğretmen 2 mesleğinin 20 yılını farklılığın yoğun olduğu (Ankara Altındağ, Ankara Keçiören) bölgelerde geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli, Iraklı, Afgan ve alt kültüre (Kürt, Arap ve Romen) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 2 ile 2 seansta 62dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 3 mesleğinin 15 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Konya Cihanbeyli, Ankara Yenimahalle) geçirmiştir. Mesleği boyunca Rus ve alt kültüre (Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin

farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 3 ile 2 seansta 82dk.'lık görüşme yapılıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 4 mesleğinin 5 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Ankara Haymana, Ankara Yenimahalle) geçirmiştir. Mesleği boyunca alt kültüre (Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Ancak “Çokkültürlü eğitim öğrencilerin akademik başarısını artırır mı bilemiyorum” diyerek akademik başarıyı artırma konusunda çekincesini ortaya koymuştur. Öğretmen 4 ile 2 seansta 41dk.lık görüşme yapılıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 5 mesleğinin 13 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Erzurum, Şanlıurfa, Ankara Yenimahalle) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt ve Arap) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 5 ile 4 seansta 55dk.lık görüşme yapılıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 6 mesleğinin 15 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Yozgat, Ankara Altındağ ve Ankara Yenimahalle) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli, Iraklı ve alt kültüre (Alevi) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 6 ile 2 seansta 50dk.'lık görüşme yapılıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 7 mesleğinin 8 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Bitlis Tatvan, Ankara Polatlı, Ankara Altındağ) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 7 ile 2 seansta 50dk.'lık görüşme yapılıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Rehber öğretmen olan Öğretmen 8 mesleğinin 8 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Diyarbakır ve Ankara Altındağ) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci

bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 8 ile 2 seansta 58dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuştur. Öğretmen 8 görüşme tutanağına ekleme yapmış ve onay vermiştir.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 9 mesleğinin 8 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Ankara Polatlı ve Ankara Altındağ) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. “Akademik başarısını arttırmaz diye düşünüyorum.” İfadelerini kullanarak bu konuda farklı düşündüğünü beyan etmiştir. “Öğretmen 9 ile 2 seansta 31dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 10 mesleğinin 13 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Şanlıurfa, Ankara Altındağ, Ankara Yenimahalle) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Ancak akademik başarıyı arttırmada “Okulun ve öğretmenin çocuklar üzerinde etkisi azaldı.” ifadelerini kullanarak çekincesini koymuştur. Öğretmen 10 ile 2 seansta 64dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

İngilizce öğretmeni olan Öğretmen 11 mesleğinin 6 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Ankara Çankaya) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt ve Romen) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 11 ile 2 seansta 36dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 12 mesleğinin 9 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Diyarbakır, Kocaeli, Ankara Çankaya) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt ve Romen) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 12 ile 2 seansta 43dk.'lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 13 mesleğinin 10 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Van, Iğdır, Ankara Altındağ) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Kürt ve Azeri) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Ancak akademik başarıyı arttırmada “Akademik başarısının artacağını pek düşünmüyorum. Bilemiyoruz bunu denemedik ve ölçmedik.” ifadelerini kullanarak çekincesini koymuştur. Öğretmen 13 ile 3 seansta 44dk.’lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 14 mesleğinin 9 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Muş, Ankara Sincan, Ankara Çankaya) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli, Gambiyalı, Iraklı, Rus ve alt kültüre (Kürt ve Arap) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 14 ile 2 seansta 63dk.’lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Öğretmen 15 mesleğinin 12 yılını farklılığın yoğun olduğu bölgelerde (Rize ve Ankara Altındağ) geçirmiştir. Mesleği boyunca Suriyeli ve alt kültüre (Laz ve Kürt) sahip öğrencileriyle deneyim yaşamıştır. İlgili öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Öğretmen 15 ile 2 seansta 71dk.’lık görüşme yapıp görüşme kaydı yazıya aktarılıp, okutulmuş ve onayı alınmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Aracı**

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır: Bunlar; mülakat, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir (Patton, 2014). Mülakatlarda açık uçlu soru ve incelemelerle insanların deneyimleri, algıları, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınması sağlanır (Patton, 2014). Bireylerin bakış açılarını, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım, 1999).

Olgubilim (fenomenolojik) araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Gözlem ise genellikle görüşmelere temel oluşturma ya da destekleme amacıyla kullanılır. Bu çalışmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

Gözlem, mülakat ve doküman analizinin verileri ile üçgenleme yoluyla bir yaklaşımın güçlü yanıyla diğer yaklaşımın zayıf yönlerinin telafi edilmesi ve bu yolla geçerliliği arttırılmaktadır. Üçgenleme yöntemi çeşitli yöntemleri bir araya getirerek araştırmacılara güçlendirici bir yol açmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada veri üçgenlemesi yoluyla farklı veri kaynakları olan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılmıştır.

### 3.4.1. Görüşme

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış mülakat formuyla çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okulların yönetici ve öğretmenleriyle mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların insanların algularını, hislerini ve bilgilerini anlamak için kullandıkları en önemli yol derinlemesine mülakatlardır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sunduğu en önemli kolaylık, görüşmelerin önceden oluşturulmuş görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi ve bu nedenle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okulların öğretmenlerinin farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri öğrenme süreçlerine nasıl dâhil ettiklerine ilişkin görüşlerini sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır:

- (i) Ön bölümde araştırma amacı, görüşme yapılan tarih ve saat, araştırmacıyı tanıtan bilgi ve uygulamaya ilişkin açıklama yer almaktadır.
- (ii) Birinci bölümde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, okul türü, ilgili bölgede görev yapma süresi ve görevi yer almaktadır.
- (iii) İkinci bölümde altı adet kavramsal bilgileri sorgulayan çoktan seçmeli soru yer almaktadır.
- (iv) Son bölümde ise 12 adet görüşme sorusu yer almaktadır.

Patton'a (2014) göre açık uçlu sorulara verilen cevapları toplamanın amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırmaları ve öngörülerini olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı sağlamasıdır.

Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan veri toplanması amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamlı bir alan yazın taramasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları Gay'in (2014) kültüre duyarlı eğitim modelinde dört

boyut “kültüre duyarlı ilgi, sınıf içi iletişim ve kültür, program içeriğinde kültürel çeşitlilik ve eğitim öğretimde kültürel uyum” üzerine kurguladığı boyutlara ilişkin olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında altı akademisyenin görüşlerine başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak taslak forma son hâli verilmiştir. Daha sonra taslak form için odak grup çalışması yapılmıştır.

*Odak Grup Çalışması:* Uygulama öncesinde taslak formda yer alan soruların içerik ve anlatım açısından kontrolünü yapmak için araştırmada kullanılan örnekleme ölçütüne uyan 10 öğretmen ile odak grup çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada soru sayısının düşürülmesi, soruların netleştirilmesi, taslak formun tablolarının güncellenmesi, abartılı sözcük kullanımına ilişkin uyarılar gibi dönütler alınmıştır. Bu sonuçlara göre form yeniden ele alınıp güncellenmiştir.

Odak grup çalışmasından sonra ilgili alan uzmanlarına dönüş yapılmış ve onayları alındıktan sonra taslak sonlandırılmıştır.

### **3.4.2. Gözlem**

İnsanlar konuşmak için kendilerini rahat ve özgür hissetmeyebilir ya da bütün meseleleri ifade etmek istemeyebilir. Gözlem; sistematik ve belirli bir araştırma sorusunun güvenilir sonuçlarının hazırlanmasında, hassas ve kontrol altında olduğunda bir araştırma aracı olarak kullanılır (Merriam, 2013). Gözlemler elde edilen verilerin öncelikli amaçları, gözlemlenen olayı, bu etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemektir (Patton, 2014). Gözlem çalışılmakta olunan konunun ilk başvuru kaynağıdır, mülakat ve doküman analizi ile birleştirildiğinde tartışılmakta olan olgunun yorumunu bütüncül bir şekilde verir (Merriam, 2013).

*Gözlem Formu:* Çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okulların öğretmenlerinin farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri öğrenme süreçlerine nasıl dâhil ettiklerine ilişkin deneyimlerini gözlemlemeyi not etmeyi sağlayan bir formdur.



### 3.4.3. Doküman Analizi

Dokümanlar; resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler gibi belgelerdir (Merriam, 2013). Yazılı doküman ve belgelerin analizi nitel araştırmada gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemlerle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir (Yıldırım, 1999). Doküman incelemesinin getirisi sadece incelemeye konu olan belgelerden elde edilen verilerle sınırlı değildir. Elde edilen veriler eş zamanlı olarak yürütülen veya yürütülecek olan gözlem ve görüşme süreçlerine de yol gösterici olacaktır (Patton, 2014). Dokümanlar anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili içgörünün keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olur (Merriam, 2013).

*Doküman İncelemesi Formu:* Çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okulların öğretmenlerinin farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri öğrenme süreçlerine nasıl dâhil ettiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin sınıf içi ve dışında kullandıkları materyalleri not almayı sağlayan bir formdur.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde seçimi yapılan okullardaki öğretmenlerden görüşme formu, gözlem ve doküman incelemesiyle toplanmıştır.

Verilerin toplanması için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek-1). Öğretmenlerle görüşmeden önce araştırma etiği çerçevesinde, ilk önce okul yönetimleri ile görüşülerek çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, onayları ve görüşleri alınmıştır.

Öğretmenler ilgili görüşme, gözlem ve doküman incelemesi öncesi verileri güvenli bir şekilde elde edebilmek için çalışmanın amacı ve uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmelerde kayıtlar dijital ses kayıt cihazlarıyla tutulmuş olup, herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırmak için not alabilmek için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı istemeyen katılımcı olmamıştır. Ayrıca, her görüşmede araştırmacı, görüşmelerin sözel olmayan yönlerine ilişkin olarak notlar alıp ve bu notlar, özellikle analiz ve yorumlama aşamalarında göz önünde bulundurmıştır. Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir.

Gözlem katılımcı gözlemci rolüyle fiziksel ortam, katılımcılar, faaliyetler, etkileşimler ve konuşmalar dikkate alınarak hazırlanan gözlem formuna alınan notlarla alınmıştır. Katılımcı gözlemede araştırmacının gözlemci faaliyeti grupça bilinir ve bilgi toplama rolü katılımcı olmasından daha önemlidir ve önde gelir (Merriam, 2013). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde kullandıkları sınıf içi ve dışı materyallere ilişkin bilgiler ise doküman analizi formu ile alınmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen veriler fenomenolojik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Fenomenolojik analiz bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha net hale getirmeyi sağlar (Patton, 2014). Burada amaç, tek tek insanların bakış açılarından bakarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır (Mayring, 2011, s. 110).

Fenomenolojik analizin belirli adımları vardır. Bunlar (Moustakas'dan aktaran Patton, 2014, s. 484-485);

1. Epoche (önyargılardan sıyrılma): Deneyimin olduğu gibi görülmesi için araştırmacının kişisel bakış açısının bir kenara bırakılması ya da önyargılarını netleştirmesidir.
2. Fenomenolojik indirgeme (paranteze alma): Katılımcıların bahsi geçen fenomenle doğrudan bağlantı kuran anahtar ifadelerini tespit, anlamlarını yorumlama, temel ve yinelenen özellikler açısından fenomenin tanımını yapılır.
3. Yaratıcı çeşitlilik: Veri içinde değişmeyen temalar belirlenir ve bu temaların geliştirilmiş ve genişletilmiş versiyonları oluşturulur.
4. Doku sentezi: Her bir temanın dokusal sentezi yani deneyimin o deneyimi içermeyen betimlemesi yapılır.
5. Yapı sentezi: Bir bütün olarak çalışılan katılımcı grubun tamamının deneyimlerinin özünü içeren yapısal betimlemesi yapılır.
6. Bütünleştirme: Son olarak deneyimin anlamlarını ve özünü ortaya koyan bileşik metinsel ve yapısal betimlemeler bütünleştirilir.

Saf betimlemeler ve alıntılar nitel araştırmanın ham verileridir (Patton, 2014). Veri analizi, veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir. Bulgular, bu yinelenen

kalıplar ya da türetildikleri veri tarafından desteklenen temalardır. Bütün yorum, araştırmacının ilgilendiği fenomeni anlamasıdır (Merriam, 2013). Araştırmacı incelenen fenomendeki örüntüleri anlamaya başladıkça, kategoriler veya analiz boyutları ortaya çıkar (Patton, 2014).

Bu çalışmada veriler bir kuramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi ve yorumlanmasında kuramsal çerçeveye bağlı kalmak nitel araştırmaların önemli özelliklerindedir (Merriam, 2013). Fenomenolojik analiz epoche (önyargılardan arınma), fenomenolojik indirgeme(paranteze alma), yaratıcı çeşitlilik, doku sentezi, yapı sentezi ve bütünleştirme süreçleri takip edilerek yapılmıştır. İlgili fenomenler için ilk olarak detaylı kuramsal tarama ve okumalar yapıp araştırmacının fenomenlere ilişkin önyargıları kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada görüşmecilerin fenomenlere ilişkin görüşlerinden ifadelerinden ve yinelenen özelliklerinden bu fenomenlere geçici bir açıklama getirilmiştir. Ayrıca görüş, ifade ve anlatımlarından paranteze alma ile bu fenomenlere ait çok sayıda tema belirlenmiştir. Üçüncü aşamada çok sayıda oluşan temadan veri içinde değişmeyen temalar belirlenmiştir. Bundan sonra genişletmeyle yine katılımcı ifadelerinden hareketle bu değişmeyen temaların alt temaları belirlenmiştir. Dördüncü aşamada doku sentezi, yani belirlenen her tema için fenomenle doğrudan ilgili olmayan betimlemeler öze girilmeden içerik ve örnekler yardımıyla yapılmıştır. Beşinci aşamada yapı sentezine girilmiş ve bu adımda fenomenlere dair katılımcıların deneyimlerinin özüne ilişkin betimlemeler yapılmıştır. Son adımda yapılan bütün çalışmalar sentezlenerek fenomenlere ilişkin deneyimlerin anlamı ve özü ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada bulguların yorumlanmasının yanı sıra araştırma raporunun hazırlanması ve kapsamı da üzerinde durulması gereken bir aşamadır. Bu aşamada araştırma raporu (Dowling'den aktaran Akturan ve Esen, 2008); bulguların güçlü yanları ve etkileri, araştırmanın kısıtlarını, çalışma sonunda ulaşılan bulgulara ilişkin yeni kavrayışın tanımlanması ve bulguların kavrayış düzlemine uygunluğu saptanır.

### **3.7. Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın en başında probleme uygun araştırma türü seçiminde öğretmenlerin deneyimlerinin özüne ilişkin bir sorgulama yapıldığı ve araştırma sorularına en uygun cevapların nitel bir çalışmayla alınabileceği varsayılarak bu yönde bir tercihte

bulunulmuştur. Patton'a (2014) göre katılımcıların kolaylıkla reddebilecekleri anketlerdeki maddelerin sinir, korku ve endişe ve benzeri duygulara ilişkin derinliği de göz ardı etmekte dolayısıyla ifadelerin görünüş geçerliliği ve inandırıcılığı etkilemektedir.

Bu araştırmada ilk olarak Geneva Gay tarafından ortaya atılan Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim'in boyutları temel alınarak hazırlanan görüşme formu, 6 uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

İkinci olarak taslak formda yer alan soruların içerik ve anlatım açısından kontrolünü yapmak için araştırmada kullanılan örnekleme ölçütüne uyan 10 öğretmen ile odak grup çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra yeniden ilgili alan uzmanlarına dönüş yapılmış ve taslak form güncellenmiştir.

Üçüncü olarak araştırmanın iç geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için katılımcı denetimi yapılmıştır. Bu amaçla görüşme yapılan öğretmenlerin ses kayıtları metne aktarılmış ve aktarılan metinler ilgili kişilere gösterilmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin dökümlerin doğruluğu ve düzeltmelerine ilişkin onayları alınmıştır. Ayrıca görüşme verileri, veri kaybı yaşanmaması adına ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı çeşitliliğine gidilebilir. Veriler iki farklı analiz uzmanı tarafından incelenmiş ve uzlaşma sağlanan fenomenler üzerinden analiz yapılmıştır.

Gözlem, mülakat ve doküman analizinin verileri ile üçgenleme yoluyla bir yaklaşımın güçlü yanıyla diğer yaklaşımın zayıf yönlerinin telafi edilmesi ve bu yolla geçerliliği arttırılmaktadır. Üçgenleme yöntemi çeşitli yöntemleri bir araya getirerek araştırmacılara güçlendirici bir yol açmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada veri üçgenlemesi yoluyla farklı veri kaynakları olan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş, görüşme, gözlem ve doküman inceleme teknikleri ile veri çeşitliliği sağlanmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR TARTIŞMA VE YORUM**

Bu bölümde Gay'in (2014) Kültüre Duyarlı Eğitim Modelinde yer alan dört boyut çerçevesinde incelenen; kültürel farklılığın yoğun olduğu Ankara'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler, gözlem ve doküman analizinden elde edilen bulgulara ve yapılan yorumlara araştırmanın amaçları altında yer verilmiştir. Bu kapsamda fenomenolojik analiz yönteminin adımları indirgeme (paranteze alma), tekrarlanan anahtar ifadelerin ve değişmeyen temaların belirlenmesi, açıklayıcı yorum ve sentez ve en sonunda bütünleştirmeyle deneyimlerin özü ve anlamları ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgu ve yorumlar katılımcıların ifadeleri, gözlem ve doküman inceleme raporlarından alıntılarla desteklenmiş, ayrıca alan yazında bu konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile tartışma yoluna gidilmiştir.

#### **4.1. Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Tutum ve Beklentilerine Yönelik Bulgular**

##### **4.1.1. Kültürel Değerlere Duyarlı İlgisi**

Öğretmenler öğrencilerine karşı hissiz, uzak olamaz ve toplumsal gerçeklikten kaçınmazlar. İlgili öğretmenler öğrencilerine karşı ayırt etmeksizin yüksek beklenti içinde olur, gerçek hayattan bağlantılar kurarlar ve bıkmadan öğrencilerine olanak tanırırlar (Gay, 2014). Kültürel değerlere duyarlı ilginin üç boyutu vardır. Bunlar; ilgi gösterme (kişiye ve performansa eşlik etmek, eylemi harekete geçirme, çabayı ve başarıyı harekete geçirme), beklentilerin farkına varma ve kültürel değerlere duyarlı ilgiye yönelmedir.

#### 4.1.1.1. İlgi Gösterme

Öğretmenler öğrencileri öğrenme görevlerine katılmada ve yüksek düzeyde başarıya ulaşmada daha istekli yapan sürekli bir ilgi ortamı oluştururlar. Kısaca öğretmenler yarar ve faaliyeti geliştirir. Öğretmenler öğrencilerin “sesini” ve görünürlüğünü onaylayarak onları güçlendirir. Etkili öğretmenler, sıcak bir sınıf ortamı oluşturur, sürekli olarak açık bir şekilde üst düzey akademik başarı talep ederler, kendileri ve öğrencileri arasında olumlu ilişkiler kurmak için zaman harcarlar, sınıf dışında da öğrencilerine ilgileri devam eder samimi bir dokunuş gibi sözsüz iletişim araçları kullanırlar (Gay, 2014). Kültürel değerlere duyarlı ilgi, içtenliği, samimiyeti, birliği, sürekliliği ve güvenliği desteklemeyi içerir (De Jesus, 2003).

Tablo 2

#### *İlgi Gösterme Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Uyumu kolaylaştırma, empati, kabul görme, öğrencilerle vakit geçirme
Öğretmen 2	Kabul görme, empati, güven oluşturmak
Öğretmen 3	Kabul görme, empati
Öğretmen 4	Uyumu kolaylaştırma, empati
Öğretmen 5	Güven oluşturmak, beden dilini kullanma, gözlem yapma, empati
Öğretmen 6	Güven oluşturmak, kültürünü tanıma
Öğretmen 7	Kabul görme, güven oluşturmak
Öğretmen 8	Güven oluşturmak, kabul görme
Öğretmen 9	Kabul görme
Öğretmen 10	Kabul görme, güven oluşturmak, uyumu kolaylaştırma
Öğretmen 11	Güven oluşturma, uyumu kolaylaştırma, kabul görme
Öğretmen 12	Kabul görme, güven oluşturmak, uyumu kolaylaştırma
Öğretmen 13	Uyumu kolaylaştırma, güven oluşturma, empati
Öğretmen 14	Kabul görme
Öğretmen 15	Uyumu kolaylaştırma, güven oluşturma, ödüllerle teşvik

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *ilgi gösterme* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; uyumu kolaylaştırma, kabul görme, güven oluşturma ve empatidir.

##### 4.1.1.1.1. Uyumu Kolaylaştırma

Öğretmen 10 şu ifadeleri kullanmıştır. “*Teneffüslerde öğrencilerimi gözlemlerim ve yalnız olan öğrencinin niye arkadaşlarının oyununa dâhil olmadığını araştırırım. İlk zamanlar*

*bir gözetim ve kontrolüm olur. İsterim ki hemen arkadaşlarının arasına girsin oynasın ve çabucak okula ve sınıfa uyum sağlasın. Diğer arkadaşlarını da çağırıp arkadaşlarını aralarına alıp oynamalarını sağlarım.” Öğretmen 10 öğrencilerinin okula ve sınıfa uyumları için ilk dönemler yoğun bir gözlem ve gözetimde bulunmaktadır.*

Öğretmen 1 ise *“Öncelikle sınıfa uyumla uğraşıyorum.”* ifadelerini kullanarak edindiği tecrübelerden hareketle öğrencileri için en önemli konunun sınıfa uyum olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen 13’e göre öğrencinin okulu ve sınıfı sevmesi uyum ve derse katılımı açısından etkili olmaktadır. *“Biz öğretmenler olarak güler yüzlü davranmak zorundayız. Güvensizliği olan çocuğu ancak bu ilk tutumla bağlayabiliriz... Kendimi sevdirmeye çalışıyorum ki okula, sınıfa ve bana bağlanabilsinler. Gerekirse şaklabanlık bile yapıyorum. Çocuğu mutlu etmeye çalışıyorum.”*

*Uyumu kolaylaştırma:* Öğrencilerin aile dışındaki farklı çevreleri olan okula ait korku, endişe ve beklentilerin farkına varıp uygun müdahale araç ve yöntemlerini uygulamalarını içerir.

İnsanlar varolan şemalarını kullanarak (özümleme), değiştirerek veya bunlara yenilerini ekleyerek(düzenleme) karmaşık durumlara uyum gösterirler (Hoy, 2010). Uyum eylemleri sorunun ya da aksaklık noktalarının etrafından dolanarak öğrencinin öğrenmeye devam etmesini ve aşağılanma riskine girmeksizin kendisi hakkında iyi şeyler hissetmesini sağlamaktır (Levine, 2003). Ayers (2004) öğretmenle öğrenci arasında pedagojik ilişkilerin olması için öğretmenlerin öğrencilerini tanımak amacıyla sürekli yollar aramalarını ve bilinenle bilinmeyen arasında köprüler kurmalarının önemine değinir. Kendi içerisinde uyumlu, anlayışlı ve hoşgörülü öğrenciler toplumsal iyi oluşa hizmet edebilirler (Uğurlu, 2011). Gander ve Gardiner’e (2007) göre çoğu çocuk uyumu oldukça kolay bulurken, iki dilli, azınlık grubundan ya da düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklar çeşitli sorunlarla karşılaşır.

Portes ve Zady’nin (2001) çalışması, göçmen çocukların ayrımcılık algılamaları ile buna ilişkin deneyimlerinin okuma performansları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ergin ve Ermeğan’ın (2011) çalışmasında ise Yunanistan’da yaşayan Türk öğrencilerin kültürel uyum becerileri sorgulanmıştır. Çalışma sonucunda arkadaşlık uyumu yüksek olan Türk azınlık öğrencilerinin sınıfa uyumlarının da daha kolay olduğu, Türk

azınlık ailelerinin kısıtlamalarının çocukların arkadaşlık ve sınıfa uyum becerilerini engellemekte olduğunu ve okul başarısı ile sınıfa uyum arasında da ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Önder'e (2005) göre kız çocukları sosyal yönden daha yeterli ve uyumlu olarak öne çıkarken, erkek çocuklarının uyum yeteneklerinin düşük olduğu gözlenmektedir. Erdoğan ve Şimşek'in (2014) çalışması çocuğun daha önce anaokuluna devam etmesi ve olumlu gelişimsel özelliklerinin uyum sürecini desteklediği, okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, sınıflarda farklı gelişim düzeylerinde çocukların yer almasının uyum sürecini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Benzer bir sonuç, Ogelman, Seçeri, Gündoğan ve Bademci'nin (2015) çalışmasında, öğretmene yakınlık, bağlılık ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıfına devam eden çocukların ilkökul 1. sınıfa devam eden akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları şeklinde çıkmıştır.

Acar Çiftçi (2015) öğretmenin bilgisi çeşitliliğinin farklı yönlerine ve yeni durumlara uyum sağlamalı ve onlara cevap verebilmeli demektedir. Bulut'un (2014) çalışması öğretmenlerin farklılıklarla birlikte uyum içinde yaşamaya yönelik olarak olumlu bir tutum içinde olduğu, ayrıca bu farklılıkları eğitim ve öğretim ortamında da önemseme ve etkili bir şekilde kullanmaya çalışma algılarının da yüksek olduğunu göstermiştir. Alanay'ın (2015) çalışması çokkültürlü eğitimin öğrenciler arasında saygıyı ve uyumu artırdığını saptamıştır.

Kuram, öğretmenlerin özellikle farklılıkları olan öğrencilerine daha fazla ilgi göstermenin onların okula, sınıfa ve arkadaşlarına uyumu kolaylaştıracağını savunur. Araştırmalar uyum ile başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarına yeni gelen ya da farklılığı olan öğrencilerini uyumu kolaylaştırıcı davranışlar sergilemeleri, onların akademik başarılarını ve aidiyetlerini güçlendirebilir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *uyumu kolaylaştırma*, katılımcıların öğrencilerini sınıf ve okul ortamına akademik katılımları için kabullenmelerine odaklanmaları şeklinde belirlemiştir. Ancak uyumu kolaylaştırma yalnızca akademik beklentilerden dolayı ele alınmamalı, öğrencilerin endişe, korku ve beklentilerinin tamamına odaklanan bir süreç olarak görülmelidir.



#### 4.1.1.1.2. Kabul Görme

Öğretmen 1 öğrencilerinin şivelerini taklit etmeyi bilinçli bir şekilde yapmaktadır. “Ben öğretmeni olarak onun konuşmasını taklit ederim. Örneğin “öğretmenim tuvalete gidiiiiim?” diyerek izin ister ben de ona “giiiiiit” derim. Bazen ben de onun şivesine göre “Ahmet buraya geliiiiin” derim.” Bu tercihi sınıfındaki farklı şivede konuşan öğrencisinin güvenini ve sınıfta kabulünü sağlamaktadır.

Öğretmen 2 öğrencilerle ilk temasındaki tutumunu “Onları her şeyleriyle ve kabulle başlıyoruz. Onları olduğu gibi kabul etmeyle başlıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. İlgili öğretmen öğrenciyi olduğu gibi kabul etmenin iletişim kurmak için temel koşul olduğunun farkındadır.

Öğretmen 3 bir öğrencisiyle ilgili deneyimini “Benim böyle bir öğrencim Samsun Havza’dan gelmişti. Babası orada çobanmış ve kırsal köy yeri olduğundan öğretmenlerin biri gitmiş biri gelmiş. ... Çocuğun konuşması, şivesi ve tepkileri farklıydı. Tamamıyla doğal ve köycül tepkileri vardı. Bu tür davranışları olduğu zaman benden önce arkadaşları tepki vermekteydi. Bu öğrenciye normalmiş sanki hiçbir sorunu yokmuş gibi davranıyorum.” Şeklinde ifade etmiştir. Yani öğrencisinin nereden ve hangi ortamdan geldiğini tanımaya çalışmış ve sınıftaki diğer öğrencilerinde arkadaşlarını tanımalarını sağlamıştır. Bu şekilde arkadaşlarının farklılığının doğal olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen 8’in odasına gelen öğrencinin karşılanması olayı gözlenmiştir. Odaya kapı tıklanarak girildi. Rehber öğretmen öğrenciyi “ooo Ahmet sen misin” diyerek karşıladı. Sonra ayağa kalktı “hoş geldin ne haber” denilerek tokalaşıldı. Öğretmen öğrenciyi önündeki misafir koltuğuna oturttu ve sıcak bir gülümsemeyle görüşmeye başladılar. Öğrenci öğretmenin sıcak tutumu karşısında çok rahattı. Buradan görüşmeye saygılı bir ön kabulle başladığı anlaşılmıştır (Gözlem 8).

Farklı olarak değil, ancak eşit öğrenciler olarak bakış açısını “Bir kere farklı diye bakmıyorum. Hepsinin aynı haklara sahip bireyler olarak görüyorum. Zaten derse girer girmez öğrencilerime aynı kabullenışı sergiliyorum.” Şeklinde ifade eden Öğretmen 11 sınıfında herkes gibi bu öğrencilere de eşit davrandığını ve bunu sergilediğini ifade etmiştir.

*Kabul görme:* Öğrencileri kimlik ve alışkanlıklarına bakmadan olduğu gibi değerlendirme sürecidir.

Kabul, öğrencinin kişiliğini yargılamadan ve eleştirmeden olduğu gibi kabul etmek ve ona saygı duymaktır (Pişkin, 2006). Çoğulcul toplumlarda eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve toplumlarındaki kültürleri kabullenmeli ve onlarında bu kültürleri tanımalarına yardım etmelidir (Banks, 2013). De Jesus'a (2003) göre kültürel değerlere duyarlı ilgi, öğrencilerin farklılıklarının tanındığı, saygı duyulduğu ve değer verildiği alan ve ilişkileri sağlamakla gerçekleşir. Whirter ve Voltan-Acar (2005) çocuğa derin anlayış ve kabul duygusunu iletmek için aktif dinlemeyi tavsiye eder. Bu saygı ve kabul ortamında, sorununa ilişkin duygularını ve düşüncelerini ifade edebileceği ve çocuğun doyurulacağı bir eylem biçimini seçebileceği kabul edilir. Öğretim ortamında öğretmenlerin tüm öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer vermesi, farklılıkları kabul etmesi çokkültürlü bir eğitim ortamının yaratılması için gerekli ve önemli bir çaba olarak değerlendirilebilir (Başbay & Bektaş, 2009). Dilekmen'e (2008) göre öğretmen, öğrencisine her fırsatta inandığını ve güvendiğini belli etmeli ve olduğu gibi kabullenmelidir.

Gander ve Gardiner'e (2007) göre çocukların yaşitları tarafından kabul edilmelerine katkıda bulunan etkenlerden biri, işbirliği yapmaya ve diğer çocuklarla olumlu etkileşimlerde bulunmaya istekli oluşlarıdır. Kaya'nın (2013) çalışmasında farklılıkların daha kolay kabul görmesi, rahatsızlık oluşturmaması için farklı kültürler hakkında bilgi edinmenin faydalı olacağına değinilir. Damgacı'nın (2013) çalışmasında çokkültürlü eğitimin avantajları arasında katılımcılar “...çoğunluğun olduğu kültürden gelemeyen öğrencilerin kendi kültürlerine değer vermesini ve çoğunluğun içinde kabul görmesini sağlar.” ifadelerini kullanmışlardır. Çok sayıda araştırma, kültürleşen grubun baskın toplum tarafından kabul görme derecesiyle ilgili özellikle önyargı ve ayrımcılık algılarının çok önemli rol oynadığına işaret etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Oysa Kaymakçı vd.'in (2015) çalışması Türkiye'de demokrasi ve insan hakları eğitiminin de bile öğretmenlerin zihinsel bazı bariyerlerinin varlığını göstermiştir.

Kuram, farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerin farklılıklarını kabullenmesinin yanında onlara kendi kültürlerini tanıtmının eğitimin işlevlerinden görmektedir. Araştırmalar ise, öğrencilerin farklılıklar hakkında bilgi edinmesinin arkadaşlarını kabullenmede yararlı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *kabul görme*, katılımcıların öğrencilerini farklılıklarını doğal karşılamaları ve eşit bireyler olarak görülmeleri şeklinde belirlemiştir. Öğretmenlerin kabul görme davranışı kendilerine çizilen yasal sınırlar içerisinde makul karşılanabilecek

yeterlilikte görülmüştür. Ancak kabul görmeyen sınırlarının nereye kadar genişlediği konusunda yeterince bilgilendirilmeleri öğretmenlerin yine benzer sınırlar içerisinde tutumlarını çeşitlendirmelerini cesaretlendirecektir.

#### 4.1.1.1.3. Güven Oluşturmak

Öğretmen 5 sınıfa yeni gelen öğrencilere mutlaka yakın ilgi gösterilmesi gerektiğini, bu konuda başarılı olunması halinde öğrencilerin özgüvenlerinin gelişeceğine inanmaktadır. *“Farklı kültürden gelen öğrencinin okuldaki ve sınıfımızdaki ilk günü ise o anda o çocuğa yakın bir ilgi göstermek gerekir. ... Çocuklar Türkçe bilmiyorlarsa bile öğretmen isterse beden diliyle iletişim kurabilir. Öğretmenler isterlerse ruh diliyle bile anlarlar. Hiçbir şey yapılamıyorsa bile çocuğun başını okşama ve yanına dokunma o çocuk için müthiş bir mutluluk ve özgüven vermektedir.”*

Öğretmen 6 *“Öğretmen öğrencilerine samimi davranmalı, öğrencilerin kendisine güvenebileceği birisi, olmalıdır. Güven vermelidir. Öğrenci böyle bir güvenle nasıl kendi çevresinde ve ailesinde rahatlıkla bazı şeyleri ifade ediyor ve tepki veriyorsa öğretmeniyle de bunu yapabilmelidir. Bu diyalogu kurduğumuz zaman çocuğun derse olan ilgisi de artmaktadır.”* ifadesiyle öğretmenin samimi davranmasının öğrencinin derse ilgisini arttırdığına inanmaktadır.

Öğretmen 11’in *“Kendisini yabancı hissetmemesi için elimden geleni yapıyorum. Oraya ait hissetmesini aidiyetini güçlendirmeye çalışıyorum.”* ifadeleri farklı kültürden gelen öğrencinin sınıfa ve okula olan aidiyetini güçlendirerek kendini güvende hissetmesini sağlamıştır.

*“Biz öğretmenler olarak güler yüzlü davranmak zorundayız. Güvensizliği olan çocuğu ancak bu ilk tutumla bağlayabiliriz... Kendimi sevdirmeye çalışıyorum ki okula ve sınıfa ve bana bağlanabilsinler. Gerekirse şaklabanlık bile yapıyorum. Çocuğu mutlu etmeye çalışıyorum.”* Öğretmen 13’e göre öğrencinin okulu ve sınıfı sevmesi uyum ve derse katılımı açısından etkili olmaktadır. Ayrıca Öğretmen 13 EK-2 Fotoğraf 4’den görüldüğü üzere öğrencilerde güven duygusunu ortak ülke algısı üzerinden geliştirmektedir.

Öğretmen 15 kültürel yakınlığın tedirginliği ve korkuyu azaltmada, ayrıca güven oluşturmada sınıf içinde kullanılabileceğini göstermiştir. Bunu aşağıdaki ifadelerinden anlıyoruz. *“Farklı kültürden gelen öğrencilerime en başta yaptığım şey eğer aynı kültüre*

*sahiplerse birbirlerine yakın oturttum. İlk yaptığım şey o oldu. Çünkü en azından okulun ilk günleri kendini daha rahat hissetsin istedim. İlk başlarda al bu öğrenciyi başka yere oturt dediğimizde tedirgin olurlar. Önce onlara bir güven ortamı oluşturdum.”*

*Güven oluşturmak:* Öğrencilerle duygusal bağ kurarak korkularını azaltmaya dönük çaba göstermektir.

Viau'ya (2015) göre öğretmenlerin öğrencilerini; diğer öğrenciler tarafından tehdit edilmeme ve örselenmeme garantisinin verilmesi alınacak ilk güvenlik tedbiri olsa da gösterecekleri cesareten, özgünlükten veya yaratıcılıktan dolayı yerilmeyeceklerine dair emin olmalarının da sağlanması gerekir. Pişkin'e (2006) göre sevilme ve onaylanma gereksinimi içinde olan bir birey yeterince sevildiği ya da onaylandığı konusunda kendisinden kuşku duyarsa yeterince içten davranamaz. Uluğ (2012) yetersizlik duyguları içindeki öğrencilerin başarı sağlamak için dikkatli bir çalışma ortamında bulunmasının güç olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan Hoy'a (2010) göre öğrencilerde güven oluşturmak için; öğrenci seviyelerine göre başlanmalı, öğrenme hedefleri açıkça belirtilmeli ve başkalarıyla değil, kendileriyle yarışırılmalıdır. Tezcan'a (2016) göre öğretmen, öğrencinin itimadını kazanan ve onun dünyasına koruyucu olarak girip güven verendir. Sabancı'ya (2014) göre güven duygusu öğrencilerde başarılı olma konusunda girişimcilik cesareti kazandıracaktır. Banks'e (2013) göre öğretmenler olarak bizler, kültürel, etnik ve dinsel sınırlar arasında köprü kuran, yeni olasılıklar oluşturan, yepyeni paradigmlar yaratan ve kişisel başkalaşım ve öngörüsü olan eylemlerle yeni insan tipini oluştururken tehlikeli, karışık ve sıkıntılı bir dünyada yaşamaktayız. Kültürel değerlere duyarlı ilgi, farklı öğrenciler arasında bir bağ hissini ve sorumluluğu geliştirmeye çabalar (De Jesus, 2003). Leeman'a (2003) göre çokkültürlü eğitim öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında güven ortamı oluşturma ve kişisel katılımı sağlamada etkilidir. Acar Çiftçi (2015) güvenin bir başka yönünü ele alarak öğrenme ortamının güvenli olmasının yanında belirli kültürel grupların olumsuz, rahatsız edici ve riskli durumlarla karşılaşmamasını da kapsamı gerektiğini savunmaktadır. Dilekmen'e (2008) göre öğrenci öğretmeni duygusal olarak kendisini anlayan birisi olarak algılsa, öğretmenin etki gücü artar ve öğrenme kolaylaşır. N. Can'a (2007) göre öğretmen liderliği becerileri arasında en önemlileri, güven oluşturmak, uyum ve beceri geliştirmektir.

Yılmaz ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasına göre Okul Meclisleri Projesi kapsamında yapılan çalışmaların öğrencilerin kendilerine güven duymalarına, okula ve diğer arkadaşlarına

karşı sorumluluk hissetmelerine yardımcı olmuştur. Bu da bize okullarda sınırlı temsil gücü olan Okul Meclisi Projesi'nin öğrencilerde ne gibi olumlu yansımalarını olduğunu göstermektedir. Ancak Akbaş'ın (2005) çalışması farklılıklara göre bir örneklem alınmadan bile öğrencilerin sınıf içinde kendilerini “orta” düzeyde güvende hissettiklerini göstermiştir.

Kuram, öğrencilerin sınıflarda başkaları tarafından rencide olmadan eğlenebilecekleri, arkadaşlık ortamı bulacakları garantinin öğretmenler tarafından verilmesini önemi üzerinde durur. Araştırmalar ise, öğretmenlerle öğrenciler arasında güvene dayalı bağların güçlendirildiğinde öğrenmenin kolaylaştığını göstermektedir. Ancak Türkiye’de öğrencilerin kendilerini sınıflarında güven konusunda beklentilerinin yeterli karşılanmadığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *güven oluşturmak*, katılımcıların öğrencilerinin okul ve sınıfla ilgili endişe ve korkularını azaltmaya dönük sınırlı bireysel çabalardan oluşmaktadır. Oysa güven oluşturma öğrencilerin farklılıklarının kabul görmesine dayalı okul, veli ve çevrenin de dâhil olduğu sistematik çabalardan oluşmalıdır.

#### 4.1.1.1.4. Empati

Öğretmen 1 öğrencilerinin farklı kültürden gelen arkadaşlarına karşı olan önyargılı tutumlarını hemen anlıyor, öğrenciyle aynı yaşamışlığa sahipmiş gibi davranarak ilgili öğrencilerin yanında kendini konumlandırmayı seçerek önyargılarını kırmaktadır. “*Örneğin sınıftaki diğer arkadaşları başlangıçta “öğretmenim bu kokuyor, bunun ne konuştuğunu anlamıyoruz, bu nasıl konuşuyor” gibi ifadelerle hemen müdahale ediyorum. Buna “olabilir, belki terlemiştir, böyle konuşabilir normaldir benim bir komşum vardı o da böyle konuşuyordu ben de bu tarz konuşmaları seviyorum” gibi bazen gerçek bazen hayali senaryolar üreterek onları yönlendirmeye çalışırım.*”

Öğretmen 2 öğrencilerin seviyesine inmek için empati kurmak gerektiğini, ancak bu şekilde güven verilir ve öğrenciler kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler. “*Empati kurarak öğrencilerin seviyesine iniyorum. Bu güven verilebilirse öğrenci her düşüncesini rahatlıkla ifade edebiliyor.*”

Öğretmen 3 *“Empati kurmaya çalışırım. Mesleğimin başında da empati yapardım ama bu kadar değil bir deneyim ve birikimden sonra oluyor. Çocuğun neler hissettiğini anlıyorum.”* ifadeleriyle empatinin deneyimle öğrenilebileceğine inanmaktadır.

Öğretmen 4 empati yaptırarak öğrencilerin arkadaşlarına karşı olan tutumlarını değiştirmek istemektedir. *“Kendi aileleri ve yaşama ortamlarıyla karşılaştırmalarını sağlarım.”*

Öğretmen 5 empati yapmanın uygun davranış göstermede etkili olduğunu ifade etmiştir. *“Ben öğretmen olarak bu öğrencimin yerinde olsaydım ne yapardım ne beklerdim okuldan ve öğretmen bana nasıl davranmasını beklerdim diye düşünürdüm. Bu sorunun cevabını aldığınız zaman ona uygun davranış gösterirsiniz.”*

*Empati:* Öğretmenin kendini öğrencilerinin konumunda değerlendirip tutumlarını değiştirmesidir.

Empati, bir başkasının psikolojik durumunu gerçekte onu hissettiğini hissetmeden anlama yeteneği demektir (Gander & Gardiner, 2007). Öğrenciler birilerinin kendilerini duyduğu zaman ve söyledikleri veya hissettikleriyle ilgili olumsuz bir şekilde değerlendirilmedikleri zamanlarda öğretmenlerine güvenmeye ve daha açık konuşmaya başlarlar (Hoy, 2010). Evertson ve Emmer’a (2013) göre öğretmenlerde olması gereken empatik karşılık verme becerisi, özellikle öğrenci aşırı endişeli, stresli ya da üzgün görüldüğünde etkilidir. Bilakis burada amaç, öğrencilerin diğerlerini düşünmeden ne isterlerse yaptıkları anlamına gelmeyip, öğrenci görüşlerini hesaba katarak, tatmin edici bir çözüme ulaşmaktır. Gay’e (2014) göre bireye ilgi göstermeye dikkat etmeden adil olmayı amaçlayan öğretmenler yine de incitcidirler. Çünkü her bireyin çevre, yaşantı, zihin ve duygusal yaşamı onu eşsiz ve emsalsiz kılar ve bu sayede birey çevresindeki olaylara ve tüm varlıklara öznel bir anlam yükler (Kılıçcı, 2006).

Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat’ın (2011) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kızların empatik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu çıkmış, buradan hareketle kültürümüzde erkek çocuklarına verilen fazla değer onlarda empatik becerilerin gelişmemesinde etkili olabileceğini iddia etmişlerdir. Polat’ın (2009) çalışması öğretmenlerin çokkültürlü kişilik boyutlarından en yatkın olduğu boyut kültürel empati boyutu olmuştur. Çoban, Karaman, ve Doğan’ın (2010) çalışmasına göre öğretmen adaylarının genel olarak kültürel farklılıklara karşı duyarlı oldukları, yalnızca “siyasi görüş” boyutunda kadınlar lehine

olumlu bir bakış açısı belirlenirken, “cinsel yönelimlere” göre ise büyük şehirde yetişen bireylerin ilçe de yetişen bireylere göre daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Kesicioğlu ve Güven’in (2014) çalışmasına göre, öğretmen adaylarının empati becerisi, öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerini, öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerini hem de sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerini etkilediği belirlenmiştir.

Kuram, öğretmenlerin empatik davranışlarına en fazla farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyacının olduğunu savunur. Çünkü bu öğrenciler arkadaşları içinde en fazla ilgiye muhtaç olandır. Araştırmalar ise öğretmenlerin kültürel empati duyarlılıklarının yüksek olduğunu ve erkek öğrencilerin empatik beceri gelişimlerinin düşük olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *empati*, öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilerinin hoş karşılanmasına ilişkin bir ön kabulü diğer öğrencilerine anlatma çabalarından oluşmuştur. Ancak empati eşitlik temelinde değil, önyargılardan arınmış bir tutum olarak ele alınmalı ve deneyimle öğrencilere kazandırılmalıdır. Ayrıca bu konudaki taramalarda öğretmen ve öğrencilerin empatik tutumları ve gelişimleri üzerine araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

İlgi gösterme boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğrencilere gösterilen ilginin yüzeysel ve sınırlı bireysel çabalardan oluştuğunu göstermektedir. Oysa Gay’in (2014) ifade ettiği gibi ilgi; kişiye ve performansa eşlik etme, eylemi harekete geçirme, çabayı ve başarıyı harekete geçirme ve çok boyutlu bir duyarlılıktır.

#### **4.1.1.2. Beklentilerin Farkında Olma**

Beklentiler ve bunun sonucunda sergilenen davranışlar, sınıf içinde gösterilen ilginin önemli bir içeriğidir. Öğretmenin kendisinin ne olduğunu ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilmesi gerekir. Ayrıca kültür gruplarına göre öğrencilerin beklenti eğilimlerinin farkına varması öğretme sürecini kolaylaştıracaktır. Örneğin Asya kültürü öğrenciyi pasif ve saygılı yaparken, Amerikan kültürü aktif ve iletişim kurmaya açık olarak öğütlemektedir (Gay, 2014). Okulların, kökenleri ve yetenekleri ne olursa olsun bütün çocukların uygun ve ödüllendirici bir öğrenme yaşantısından geçebilecekleri ortamları sağlamaya çalışmaları gerekir (Gander & Gardiner, 2007).

Tablo 3

*Beklentilerin Farkına Varma Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Beklentileri bilme, sorunları görme
Öğretmen 2	Beklentileri bilme, sorunları görme
Öğretmen 3	Rehber yapma, beklentileri bilme
Öğretmen 4	Rehber yapma, sorunları görme
Öğretmen 5	Beklentileri bilme
Öğretmen 6	Endişelerini azaltma, talepleri anlama, rehberlik yapma, sorunları görme
Öğretmen 7	Beklentileri bilme
Öğretmen 8	Önyargıların farkına varma, talepleri anlama, diyalog geliştirme, rehberlik yapma
Öğretmen 9	Beklentileri bilme
Öğretmen 10	Beklentileri bilme, rehberlik yapma, görev verme
Öğretmen 11	Değer verilme, kabul görme
Öğretmen 12	Beklentileri bilme, talepleri anlama, sorunları görme
Öğretmen 13	Talepleri anlama, güven oluşturma
Öğretmen 14	Talepleri anlama, görev verme
Öğretmen 15	Beklentileri bilme, gözlem yapma, talepleri anlama, güven oluşturma, sorunları görme

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *beklentilerin farkına varma* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; beklentileri bilme ve rehberlik yapmadır.

Sınıflarda olumlu algılanan öğrenciler, eğitimsel etkileşimde avantaj elde eder; olumsuz ya da şüpheli bir tutumla yaklaşılacak öğrenciler ise dezavantajlı bir durumda kalmaktadırlar (Gay, 2014).

#### 4.1.1.2.1. *Beklentileri Bilme*

Öğretmen 1 katılımcısının edindiği tecrübeler çocukların okulda mutlu ve güvende olmak istedikleri, öğrencilerin ev kültürleri ile okul kültürleri arasında kaldığını bunun da kendisinde bir baskı oluşturduğu anlaşılmaktadır. “Çocuklar okulda mutlu olmak istiyorlar. ... Öğrenciler okul kültürü ve ailelerin kültürü arasında kalmaktadır. Ekonomik olarak seviye düşük ya da baskın kültürün haricinde olan öğrenciler daha sessiz daha çekinik daha bir kendine güveni azdır.”



Öğretmen 2 kültür grupları arasındaki beklenti eğilimlerinin farkına varmıştır. *“Suriyeli ya da Afgan öğrencilerimizin okuyalım Türkiye’de önemli yerlere gelelim diye bir hedefleri yok. Ancak okuma yazama öğrenelim en büyük hedefleri bizim Türk öğrencilerin en düşük hedefleridir.”*

Öğretmen 5 kültür grupları arasındaki beklenti eğilimlerinin farkına varmıştır. *“Ben köyde çalışırken öğrencilerimin velileri bahar aylarında gelir “ya hocam sen bu çocukları geçir artık bu sene gelmesinler çocuklar benimle davara(koyun gütmeye) ya da tarlaya gelecekler.”* diyorlardı. Velilerin çocuklarıyla ilgili beklentileri sadece okuma yazma öğrenmeleri idi.”

Öğretmen 7 öğrencilerinin beklentilerinin farkına varmıştır. *“Bu çocuklar okuldan iyi ve güvende hissedebileceği bir ortam bekliyorlar. Aileyle birlikte de akademik başarı istiyorlar. Ama her çocuğun başarı beklentisi farklı olmaktadır. Yaşadıkları çevre ve kültürün etkisi bu beklentiler üzerinde etkili olmaktadır. Genelde mutlu olmak oyun oynamak istiyorlar.”*

Öğretmen 11 öğrencilerinin taleplerinin daha çok kendilerine değer verilmesi ve kabul görme üzerine kurulu olduğunu ifade etmektedir. *“Çocuklar bizden ve okuldan ilgi, sevgi, şefkat ve anlaşılmayı bekliyorlar. Sosyalleşme, oyun oynama “daha önemlisi ben buradayım beni gör” diyor.”*

Öğretmen 12 öğrencilerinin beklentilerinin farkına varmış ve sosyo ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerinin taleplerinin daha çok temel ihtiyaçlar olduğunu görmüştür. *“Okuldan beklentileri yaşadıkları bölge, kültür ve sosyo ekonomik seviyelerine göre değişmektedir. Örneğin Kocaeli’deki öğrenciler hem eğitim hem de eğlence olarak daha fazlasını bekliyorlardı. Diyarbakır’daki öğrencilerimin beklentisi öncelikle bireysel ihtiyaçlar olmaktaydı. Örneğin kabanı yok, ayakkabısı yok ya da daha temel ihtiyaçlarını okul üzerinden karşılamamanın beklentisi vardı. ...okula devam eden öğrencilere... yardım geliyordu. Velilerde bunu bildiklerinden okula devam sağlanmış oluyordu.”*

Öğretmen 15 öğrencilerinin aile ve yaşadıkları çevrelerin kendileri üzerinde etkili olduğunu gözlemlemiştir. *“Velilerin düzensiz hayat anlayışları çocuklara yansıyor. Örneğin çocuk arkadaşlarına anlatıyor. Daha yedi, sekiz yaşındaki çocuk yılbaşında bira içtiğini söylüyor. Bizim öğretmen olarak Çiçin (Ankara’da varoş semtlerinden birinin adı)’den beklentimiz sadece teşekkür etsin, selam versin, nezaketli olsun gibi bir beklentimiz vardı. Matematikte toplama çıkarmayı yapsın mı? Hayır, oralara hiç*

*girmiyorduk.*” Olumsuz çevreye sahip okullarda akademik başarı yerine sosyal becerilerin güçlenmesine yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

*Beklentileri bilme:* Öğretmenlerin öğrenme sürecinde müdahale noktalarını belirleyebilmesi amacıyla öğrencilerinin okuldan ve kendisinden beklentilerinin farkına varmasıdır.

Okulların ilerlemesini sağlamak için eğitimciler ilk olarak, karşılaştıkları büyük sosyal ve teknolojik değişimleri ve bu şartların onlara dayattığı beklentileri anlamak zorundadır (Schlechty, 2011). Öğretmenlerin belirli çocuklara ilişkin inançları ve beklentileri, çocukları bu beklentilere uygun davranma yönünde etkileyebilir (Gander & Gardiner, 2007). Öğrencilerin çoğu, okul kuralları ve öğrenme sonuçları belirgin olduğunda ve beklentiler açıkça belirtildiğinde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri kolaylaşmaktadır (Banks, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin beklentilerini bilmesi ve öğrenme sürecini buna göre yeniden yapılandırmasının her yönden olumlu kazanımları olabilir. Ancak daha önemlisi öğretmenlerin kendi sosyokültürel kimlikleri ile ilgili farkındalık ve bilgi edinmeleri, çeşitli sosyal ve kültürel gruplardan öğrencilerinin, ırk, etnik köken, sosyal sınıf, dil ve cinsiyet ile özdeşleşmiş kimliklerinin de farkında olunmasını sağlamaktadır (Acar Çiftçi, 2015). Selçuk (2006, s. 58-59)’a göre bireyler biyolojik etkenler ve içinde buldukları toplumun kültür ve değerler düzeninden etkilenecek çok farklı gereksinme türleri gösterirler. Bunlar kısaca; sosyal kabul, uyuma, başarı, bağımsızlık, bağımlılık, düzenlilik, saygı gösterme, güçlü olma, oyun ve eğlencedir.

Değirmencioğlu’na (2009) göre okullarda beklentiler büyük önem taşır. Bu beklentilerin bazıları açık, bazıları ise örtüktür ve özellikle otoriter anlayışla kurulmuş okullar hem homojenlik bekleyen, hem de aşırı homojenlik üreten kurumlardır. Alanay’ın (2015) çalışması öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinin %69.5 oranında “farklılıklar karşısında önyargısız olarak öğretmenliğini yapacağı” şeklinde kendini göstermiştir. Araştırmaların çoğu, demografik bileşenlerin yanında kültürel beklentilerin başarı veya başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Özabacı & Acat, 2005). Bu yüzden Damgacı (2013) çalışmasında, Türkiye’deki eğitimsel ihtiyaçlar ve toplumun (kültürlerin) beklentileri göz önünde bulundurularak güncellenip, pilot okullarda uzmanlar tarafından uygulanmasını önermiştir. Kaymakçı, Öztürk, Palancı ve Kırpık (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okullarındaki dezavantajlı öğrencilerin sorunlarına

ilişkin olarak; %35.2 ile “ailelerin bilinçsizliği”, %16.5 ile de “sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü” ne dikkat çekilmiştir.

Kuram, öğrenci beklentilerinin öğrenme sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ise, öğrenci beklentilerinin farklılıkları kabullenme noktasında yoğunlaştığı, öğretmenlerin de farklılıkları olan öğrencilerin sorunlarını gözlemlediklerini göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *beklentileri bilme* öğretmenlerin öğrenci beklentilerini fark etmeleri, kavramsallaştırmaları, bölgesel değişimleri gözlemleyebilmeleri ve mülteci konumunda olan öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentilerini anlama konusundaki çabalarından oluşmuştur. Öğretmenlerin öğrenci beklentilerini, kültürel beklenti eğilimlerini ve buna dayalı geliştirilen davranış örüntülerini üst düzeyde gözlemledikleri söylenebilir.

#### 4.1.1.2.2. Rehberlik Yapma

Öğretmen 3 farklı kültürden gelen öğrenciler için okulun ve öğretmenlerin hayatlarına yardım eden en önemli rehber olduğu tespitini deneyimlemiştir. “*Sanki okul ve öğretmen bir kurtarıcıymış gibi beklentileri vardır. Çok ilginçtir gerek Rusya’dan gelen kızımız Almanya’dan gelen öğrencim ve Samsun Havza’dan gelen öğrencimin ailesi ve kendileri aynı şekilde okuldan çok şey bekliyorlardı.*”

Öğretmen 4 kültürel farklılığın sınıfta yansıtılması ve bununla ilgili beklentilere odaklanılmasını yanlış bulmakta ve bu tür durumlarda öğrencilerin baş etmesi gereken sorunlar olarak görmektedir. “*Ben önceliği ders programı ve akademik başarıya veriyorum. Ben sınıf içinde bu tür şeylere fazla girmemeye çalışırım. Çocuğun bu durumu kendi kendine aşmasını isterim ve bu konuda çok özel şeyler yapmam.*”

Öğretmen 8 öğrencilerindeki toplumdaki önyargıların öğrencilere de yansıdığını, farklı kültürden gelen öğrencilerinin geleceğe yönelik beklentilerinin sınırlı kaldığını gözlemlemiştir. “*Maalesef toplumumuzdaki önyargılar çok ağır ve iletişimde bir duvar oluşturuyor. Örneğin “Bu Suriyeliler çingene gibi” “Bunlar da sürekli dileniyorlar” gibi devamlı olumsuz örnekler veriliyor. Bu çocuklarımız çok ileriye yönelik hayal kuramıyorlar. Ben mesela sınıflara girdiğimde en küçük güzel bir söz onları çok mutlu ediyor. İltifat ettiğim bir Suriyeli öğrenci hemen arkasından teneffüste bana bir resim*

*yapmış onu bana hediye olarak odama getirdi.” İlgili öğretmen küçük bir dokunuş ve çabanın onları hayata bağladığını ve çok mutlu ettiğini deneyimlemiştir.*

Öğretmen 10 oyun kültürünü kullanarak öğrencileri birbirlerine yakınlaştırmıştır. *“Arkadaş edinerek çeşitli oyunlar oynamak isterler. Bir kere Beden Eğitimi dersinde Karslı bir çocuğuma arkadaşlarına oradan bir oyunu anlatmasını ve sınıf arkadaşlarıyla oynamalarını istedim. ... sopa ve topla oynanan beysbol benzeri bir oyun öğretti. Sonrasında bu oyun o arkadaşları arasında yaygınlaştı.”*

Öğretmen 14 öğrencilerinin beklentilerinin farkına varmış ve daha ilgili davranarak ona toplum önünde bir takım görevler vermiştir. *“Bu çocuklar daha fazla ilgi bekliyorlar. Örneğin babası Suriyeli annesi Lübnanlı olan bir öğrencim var. ... 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı’nda o öğrencimize şiir okuttum.”*

Öğretmen 15 öğrencilerinin yaşadığı sıkıntıları görmüş ve kendine özgü bir yöntemle güven oluşturarak problemi çözmüştür. *“Dönem başında iki öğrencim sınıfa geldiklerinde ağlıyorlardı. Birisi annesinden ayrıldığı için birisi de korktuğu için ağlıyordu. Bende yanlarına iletişim kurabilecekleri birer öğrenci verince kendilerini güvende hissettiler ve okulu şu anda çok seviyorlar. Çocuklar oyun oynayarak korkularını ve sıkıntılarını gideriyorlar.”(Gözlem 15-2)*

**Rehberlik yapma:** Öğretmenlerin okuldan beklentileri farklılaşan öğrencilerine öğrenme sürecinde kültürlerine duyarlı bir davranış stiliyle eşlik etmesidir.

Morin’e (2006) göre beklenmeyen bizleri sürekli şaşırtması, kendi kuram ve düşüncelerimizin içinde kendimizi güven içinde hissetmemiz ve bunların yeniyi kabul edecek hiçbir yapıya sahip olmamasından kaynaklanır. Schlechty (2011) ise George S. Counts’un “Okulların yeni bir sosyal düzen getirmeye cesareti var mı?” sorusunun karşılığını ciddiye alacak bir toplumun bu dönemde olmadığını savunur. Ona göre, buna rağmen okullar toplumların farklı değer, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamamanın yollarını bulmak ve ortak bir duygu yaratma becerisi göstermelidir. Gander ve Gardiner’e (2007) göre öğretmenlerin davranışları, çocukları toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünde etkiler. Gay (2014) ise genel olarak öğretmenlerin, cinsiyet ve etnisite eşitliğine inanırken, bu eşitliğin sınıfta ön plana çıkarılması için yeterince zaman olmaması ya da öğretilen konularla ilgili olmadığını ifade ederek hiçbir şey yapmadıklarını iddia eder. Gay’in bu görüşüne ayrıca mevzuat korkusu ve önyargıları da eklemek yanıltıcı olmayabilir.

Korkmaz'ın (2005) çalışması öğretmenlerde engellenme duygusunun performans üzerindeki negatif etkisinin, iyimserliğin performans üzerindeki pozitif etkisinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Gay'e (2014) göre öğretmenlerde kalıcı trende dönüşen olumsuz beklentiler yüzünden bazı öğrenciler ait oldukları etnik gruba atfedilen önyargılar yüzünden diğerlerine göre daha çok olumsuz öğretmen beklentisine maruz kalırlar. Good ve Brophy'ye (1994) göre de öğretmenin bu öğrencilerle yapıcı bir ilgilenme olasılığı düşüktür. Ancak Sandra Graham'a (1996) göre ise öğretmen, öğrenciler istemeden onlara yardım ederse, öğrencinin hem kendisi hem de diğer öğrenciler onun yetersiz olduğunu düşünebilir (Hoy, 2010). Öğrencilerin öğretmenlerden beklentisi olarak; Demir (2011) barış eğitimi konusunda yaptığı çalışmada hoşgörülü ve demokratik olmanın bu konuda en önemli öğretmen özelliği olduğu sonucuna ulaşmış ve bununla beraber çalışmada, farklılıklara saygı, adalet gibi özellikler de belirtilmiştir. Rengi ve Polat'ın (2014) çalışma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüş ve ayrıca bu öğretmenlerin kültürel farklılık algıları içerisinde en dikkat çekenin “dilsel farklılıklar” olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *rehberlik yapma* öğretmenlerin öğrenci beklentilerini gözlemlenmelerinin yüksek çıkmasına karşın bunun yanında bu beklentilerin karşılanmasına yardım etme ve geleceğe dönük hayal kurmalarını sağlama konusunda eşlik etmeleri, sınırlı ve birbirinden farklılaşan davranış stilleriyle açığa çıkmıştır.

Kuram öğrencilerin öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarına ilişkin beklentilerinin karşılanması için çaba harcaması gerektiğini savunur. Ancak bunun da söylemsel kaldığı iddia edilmiştir. Araştırmalar öğretmenlerin farklılıkları fark ettikleri, ancak birçok nedenden dolayı bu öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasının zorluklarına işaret etmektedir.

Beklentilerin farkında olma boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrenci beklentilerini iyi gözlemledikleri ve kavramsallaştırdıkları ancak uygulamada bu beklentilere cevap verme ve rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları söylenebilir.

#### 4.1.1.3. Kültürel Değerlere Duyarlı İlgiye Yönelme

Öğretmenin etnik ve kültürel çeşitlilik hakkında daha fazla bilgi edinmesi, kendisini kültürel aktör olarak görmesi, farklı kültür gruplarından gelen öğrencilerin eğitim eşitliği için toplumdaki sosyal adalet meselelerini cesurca tartışması beklenir (Gay, 2014).

Tablo 4

##### *Kültürel Değerlere Duyarlı İlgiye Yönelme Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Somut örneklendirme
Öğretmen 2	Eşitlikçi tutum, duyarlılık oluşturma
Öğretmen 3	Eşitlikçi tutum, toplumsal önyargıları düzeltme
Öğretmen 4	Korumacı tutumla görmezlikten gelme
Öğretmen 5	Kültürel aktörlük, eşitlikçi tutum, gözlem yapma
Öğretmen 6	Bilgi edinme, eşitlikçi tutum
Öğretmen 7	Bilgi edinme, eşitlikçi tutum
Öğretmen 8	Kültürel aktörlük
Öğretmen 9	Örneklendirmelerle güçlendirme
Öğretmen 10	Somut örneklendirme
Öğretmen 11	Olumlu örneklerle tartışma
Öğretmen 12	Toplumsal önyargıları düzeltme
Öğretmen 13	Ortak değerlere vurgu
Öğretmen 14	Kültürel aktörlük
Öğretmen 15	Kültürel aktörlük

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *kültürel değerlere duyarlı ilgiye yönelme* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; eşitlikçi tutum ve kültürel aktörlüktür.

Öğretmenler öğrencilerine, bilgilerin nasıl inşa edildiğini ve kişi veya grupların ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarının bilgileri nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olurlar (Banks, 2013).

##### 4.1.1.3.1. Eşitlikçi Tutum

Öğretmen 2 mülteci durumunda olan öğrencilerinin yaşadıklarını anlatarak diğer öğrencilerinin empati yapmasını sağlamıştır. “Çocuklara empati yoluyla farz edin biz de savaş olsaydık biz Suriye’ye gitseydik, ne beklerdiniz? Onlarda bizim gibi insandır. Onlarında bizim kadar haklarının olması gerektiğini anlatıyoruz.”

Öğretmen 3 söz verme üzerinde durarak hak kavramının kendisi için önemli olduğunu vurgulamıştır. *“Öğrencilerimin kendi fikirlerini özgürce sınıfta ifade etmeleri benim için çok önemlidir. Herkesin söz hakkı vardır, herkesin konuşma hakkı vardır. Beğenirim beğenmem dinlerim.”*

Öğretmen 5 dezavantajlı konumda olan öğrencilerine daha fazla fırsatlar sunarak onların özgüvenlerini geliştirmeye çalışmıştır. *“Sınıfta bir görevlendirme yapılıyorsa bütün çocukları işin içine katmaya çalışıyorum. Dil farklılığı olan, çekingen ve farklı kültürden gelen öğrencilere inisiyatif kullanarak daha göz önünde görevler vererek onların dezavantajlı durumlarını tolere ediyorum. Öğrencilerim bu sayede daha özgüvenli oluyorlar. Eğer öğretmen olarak ilişkilerde dengeli bir tutum takınırsanız çocuklarda sizin adaletli olduğunuza inanır.”* Öte yandan sınıf içerisinde dengeli bir tutumun da göz ardı edilmemesi gerektiğini bununda öğretmenin adalet anlayışını ortaya çıkaracağını savunmuştur.

Öğretmen 6 öğrencilerine sorumluluk vererek okulda temsilini arttırmaya çalışmıştır. *“Bu öğrencileri etkinliklerde ve törenlerde muhakkak değerlendirip temsil edilmelerini sağlıyorum. Onlara eşit bir şekilde davranmaya çalışıyoruz.”*

*Eşitlikçi tutum:* Öğretmenlerin her öğrencisine eğitim fırsatları, kendini ifade etme, sorumluluk verme ve model olarak gösterme konularında eşit davranması ve bu konuda bir bilinç oluşturmalarıdır.

İnsanların birçok ortak yetenek ve gereksinimi olduğu bir gerçektir, ancak farklı kültürler bunları farklı biçimde tanımlayıp biçimlendirirler. Dolayısıyla eşitlik kavramı eşit derecede farklı olma özgürlüğü veya fırsatını kapsar ve insanlara eşit muamele etmek, hem benzerliklerini hem de farklılıklarını gözönüne almamızı gerektirir (Parekh, 2002). Tezcan’a (2016) göre öğretmen sınıfta haklıyı haksızı ayırır ve yargıç rolü oynayarak disiplini korur. Aydın’a (2013) göre Farrel (1992) eğitimde eşitsizliği; girişte eşitlik, okul içinde eşitlik, okulu bitirebilmede eşitlik okul sonrası olanaklarda eşitlik şeklinde tanımlamayı önermiştir. Öğretmenin davranışlarını gözlemleyen ve yorumlayan öğrenci, öğretmenin kendi hakkındaki tutumuna göre kendi düşüncesini oluşturur (Viau, 2015). Karip ve Koksal’a (1996) göre okul iklimi bir çevre olarak öğretmenlerin öğrencilerin geldikleri çevreden kaynaklanan farklılıklar karşısında tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmenler çeşitli ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik kazanımlarını kolaylaştıracak öğretim metot ve tekniklerini kullandığı zaman eşitlikçi pedagoji gerçekleşmiş olmaktadır (Banks, 2013). Bu eşit eğitim

olanakları, aynılık yerine, karşılaştırılabilirlik düşüncesi üzerine yapılandırılmalıdır (Gay, 2014).

Evertson ve Emmer'a (2013) göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde yanlışlıkla ayrımcılık yapmaktan kaçınmaları için, kendi sınıf yönetimi tarzlarını kültürel bazı unsurlarla nasıl ilişkilendireceklerini düşünmeleri konusunda teşvik edilmelidirler. Yurtseven (2003) öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek için uyguladığı demokratik tutum ölçeği ile öğretmenlerin; katılımcı, bilimsel düşüncelere sahip, eşitlikçi, hoşgörülü (ırk, dil, din, toplumsal sınıf vb. ayrımı gözetmeyen), adalete ve devletin bireye karşı sorumluluklarını yerine getirmesine önem veren tutumlara sahip olduklarını saptamıştır. Uyanık'ın (2014) çalışması ise öğretmenlerin “eğitimde eşitlik” kavramını, “tüm öğrencilere eşit davranma” olarak algılamalarının sonucu olarak, yabancı öğrencilere de Türk vatandaşı öğrencilerine davrandıkları şekilde davrandıkları sonucuna varılmıştır.

Kuram, öğrencilerin okul ve öğretmenlerin kendileri hakkındaki tutumlarının öğrenimi kolaylaştırma ya da zorlaştırmaya etkisinin olabildiğini, bu açıdan eğitimcilerin eşitlikçi pedagojiyle hareket etmesi gerektiğini savunur. Araştırmalar ise, farklılıkların eşitlik konusunda öğretmenler tarafından bir ayrımcılığa tabi tutulmadığını, ancak sınıf yönetiminin kültürel unsurlarla nasıl ele alınacağını öğrenilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *eşitlikçi tutum* öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilere verilen görev ve sorumlukların aynılaştırması üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa Banks'in (2013) eşitlikçi pedagojisinde ortaya koyduğu ilkelere göre öğretim metot ve yöntemlerin güncellenmesi, Gay'in (2014) farklı kültürlerle ait edinilen bilgi tabanının etkin olarak sınıfta paylaşımı bulgularında kendini göstermemiştir.

#### 4.1.1.3.2. Kültürel Aktörlük

Öğretmen 8 aşağıdaki her iki örnekte de kültürel aktörlük yaparak ikna yöntemini kullanmıştır. “Ankara Garı'nda bir bombalama olmuştu. İnsanlar bu tip durumlarda önyargılı olarak gardını alırlar. Ben girdiğim sınıflarda “arkadaşlar hemen böyle insanları aynı potaya koymayın, önyargılı davranmayın” derim.”. “Geçen bir velim geldi. Bana dedi ki “öğretmen benim çocuğumu bir Suriyelinin yanına oturtmuş. Benim çocuğum Suriyeli öğrenciden korkuyor” dedi. Ben de “Bu bayana toplumda Suriyelilerle iç içeyiz



*bunun için mahallemizi evimiz değiştiremiyorsak bu kardeşlerimizle beraber geçinmeyi bir arada olmayı sağlamalıyız.” dedim.”*

Öğretmen 14 öğrencilerinin eşitliğini insani değerler üzerinden değerlendirmiştir. *“Bana bir “ana kuzusu” teslim edilmiş. O annesinin babasının hangi uyruktan, kökenden, dil ya da dinden olduğunun benim için hiçbir önemi yok.”*

Öğretmen 15 öğrencilerinin genelleştirerek yaptıkları olumsuz algıları düzeltme yoluna gitmiş ve ayrıca özne olarak birey vurgusu yapmıştır. *“İlk başlarda bizim Türk öğrencilerimizden bazıları şikâyetlenerek gelirdi. Örneğin “Öğretmenim Suriyeli öğrenci beni itti” diyorlardı. Ben de onlara “Suriyeli demeyeceksiniz” diyordum. Önce “Suriyeli” demeyi ortadan kaldırdım. Öğrencilerime “Arkadaşlarınızın isimleri var önce bana onun adını söyleyeceksiniz” diyerek tepki veriyorum.”*

Öğretmen 5 öğrencilerinin okul dışındaki yaşamlarını da gözlem yaparak ihtiyaçlarını gidermeye çalışmıştır. *“Sınıfta ekonomik yönden durumu zayıf öğrencilerimi idareye bildiriyorum. Örneğin 23 Nisan töreninde kıyafet parası olmayan bir mülteci öğrencime biz kendimiz elbise alarak giydirdik. Bir örnek de öğrencimin ailesinin yakacak kömürü yoktu. Ev ziyaretlerinden öğrenmiştim. Öğretmenler arasında para toplayıp kömür tedarik etmiştik.”*

*Kültürel aktörlük:* Öğretmenlerin sınıflarında ve çevrelerinde kültürel çeşitlilikle önyargıları yok etme ve duyarlılıkları güçlendirme konularında öncü olmalarını içerir.

Öğretmenlerin sıradan kişilere oranla daha zarif, kibar, ince zevkli, daha çok okuyan söylediklerine itibar edilen, seyahat eden ve dış görünüşü itibarıyla oturaklı olması beklenir (Tezcan, 2016). Öğretmenler neyi, nasıl yaptıklarının, öğrencilere öğrenme fırsatı sağladığı oranda önemli olduğunu anlamak zorundadır ve öğrenme sürecinde kullanılan bağlam için profesyonel beceriler kazanmalıdırlar (Schlechty, 2011). Villegas ve Lucas (2002) tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmalarını öğretmen yeterliliklerinden saymıştır. Başkaları tarafından düşük akademik ve sosyal başarı elde ettiği söylenen öğrenciler, kültürel olarak duyarlı ve önemseyen öğretmenleri sayesinde göz kamaştırıcı performans sergilemişlerdir (Gay, 2014).

Suleiman ve Moore (1996) öğretmenler için evrensel sivil değerleri okul ortamında geliştiren bir model önererek; lider olarak öğretmenlerin kültüre duyarlı müfredat ve öğretim tekniklerini geliştirmeleri ve bunun da kişisel ve deneysel olarak öğrencilerin

bilişsel, akademik, sosyal ve dilsel yetenekleriyle ilişkili olması gerektiğini savunurlar. Bulut'un (2014) çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin demokratik tutumları incelendiğinde, olumlu bir demokratik tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Esen'in (2009) araştırma bulgularına göre, farklılıkları idare etme ile ilgili hiçbir eğitim almasalar da öğretmenlerin farklılıkları ve farklılıkla ilişkili problemleri idare etmede kendi yöntemlerini geliştirdikleri görülmektedir. Y. Kaya'nın (2013) çalışması ise öğretmenlerin, farklı etnik köken ve dini inançtan gelen öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarını, kendi kültürlerini anlatmaları için teşvik ettiklerini, onlarla farklı kültürler hakkında açık ve yapıcı bir şekilde konuştuklarını göstermiştir. Ancak Uyanık'ın (2014) çalışmasına göre, genel olarak devlet okulunda kültürel farklılıklar için farkındalığı dikkate alan etkinlikler planlama, sorunlara ortak çözüm üretme veya sosyal adalet konulu etkinlikleri planlama gibi sosyal eylem için eğitim etkinlikleri bulunmamaktadır. Etkinliklerin eksikliği konusundaki benzer bir durum Y. Kaya (2013) çalışmasında da gözlenmiştir. Can'ın (2009) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma ve kararlılık gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetiminde "orta" düzeyde gösterdikleri belirtilmiştir. Altunay ve Yalçinkaya'nın (2011) öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşleri açısından en yüksek ortalama puana sahip değer alanı "geleneksel değerler" çıkmıştır.

Kuram, öğretmenlerin rol model olarak öğrencilerin beklentileri ve davranışları üzerinde etkili olduğunu, kültürel olarak duyarlı ve hassas olan öğretmenlerin başarıda ciddi fark yaratabileceğini savunmaktadır. Araştırmalar ise, Türkiye'de öğretmenlerin söylemsel olarak demokratik tutuma sahip olduklarını, ancak kültürel farklılıkların temsili, problem çözme, sosyal eylem, güven ve vizyon oluşturma etkinliklerinin düşük seviye uygulandığını göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *kültürel aktörlük* öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerinin farklılıklarını empatiyle algılayıp bunu öğrencilerine tavsiyeleri şeklinde göze çarpmıştır. Ancak Gay'in (2014) idealize ettiği öğretmenlerin öz farkındalık, kendini yenileme, iç gözlem, bazı yargıların yıkılması ve yeniden yapılandırılması gibi süreçler sonrasında beklentileri, etkileşimleri, bilgileri, yetenekleri ve değerleri sayesinde öğretimde duyarlılığın gücünü ortaya koyabilmesi sınırlı bireysel çabalarla gözlenmiştir.

Kültürel değerlere duyarlı ilgiye yönelme boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta eşitliğini

aynılaştırma etkinlikleriyle yönettikleri ve farklılıkların empatiyle anlama ve önerme şeklinde idare edildikleri söylenebilir. Ancak farklılıklara ilişkin öğretmenlerin kendi bilgi tabanlarını oluşturmaları ve öğrencilerine yansıtmaları, kültürel çeşitlilikle ilgili farkındalık oluşturacak bilgi ve etkinliklerin yetersiz olduğu gözlenmiştir.

## **4.2. Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişimi Nasıl Ele Aldıklarına Yönelik Bulgular**

### **4.2.1. Sınıf İçi İletişim ve Kültür**

Kültürün bireylerin kullandığı yaygın iletişim biçimleri üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır. Öğretmenler farklı gruplardan (etnik bağlantı, cinsiyet, sosyal sınıf, kişilik, bireysellik) gelen öğrencilerle iletişim kurmayı öğrenmelidirler. Sınıf içi iletişimin üç boyutu vardır. Bunlar; sınıftaki dil çeşitliliği, söylem tarzlarındaki çeşitlilik ve cinsiyete ilişkin iletişim tarzlarıdır (Gay, 2014). Evertson ve Emmer'a (2013) göre sınıf içi iletişimin etkililiği için öğretmenlerin yapıcı öz güven, empatik tepki verme ve problem çözme becerilerini edinmesi gerekir.

#### **4.2.1.1. Sınıftaki Dil Çeşitliliği**

Sınıflardaki insan çeşitliliğinin gerçeği olan dil farklılıkları; öğretimde müdahale noktaları belirleyebilme konusunda daha iyi karar verebilme ve stratejiler geliştirme için farkındalığın kazanılmış olmasını gerektirir. Bu farkındalık öğretmenleri öğrencilerine karşı insan onuru temelinde sorumlu kılar (Gay, 2014).

Tablo 5

*Sınıftaki Dil Çeşitliliği Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Farkında olma, dil ve lehçeyi benimseme, dilsel önyargıları kırma
Öğretmen 2	Farkında olma
Öğretmen 3	Dilsel önyargıları kırma, fırsat verme, beden dilini kullanma
Öğretmen 4	Farkında olma
Öğretmen 5	Beden dili kullanma, dili ve şiveyi benimseme, farkında olma
Öğretmen 6	Farkında olma
Öğretmen 7	Farkında olma, dilsel yardım alma
Öğretmen 8	Farkında olma, iletişimi güçlendirme, dil ve şiveyi benimseme
Öğretmen 9	Farkında olma
Öğretmen 10	Dil ve şiveyi benimseme, dilsel yardım alma
Öğretmen 11	Dili ve şiveyi benimseme, iletişimi güçlendirme
Öğretmen 12	Dil ve şiveyi benimseme, iletişimi güçlendirme, beden dilini kullanma
Öğretmen 13	Farkında olma, görselliği kullanma, olumlu tutum sergileme
Öğretmen 14	Farkında olma, dili ve şiveyi benimseme
Öğretmen 15	Beden dilini kullanma, endişeleri azaltma, iletişimi güçlendirme

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *sınıftaki dil çeşitliliği* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; farkında olma ve dil ve şiveyi benimsemedir.

Çocukların dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı; dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak öğrendiklerine inanılmaktadır. Dolayısıyla çocukların dil öğrenimleri aileleri ve deneyimleriyle birebir ilişkilidir (Peterson, 2011).

#### 4.2.1.1.1. Dil Çeşitliliğinin Farkında Olma

Öğretmen 1 farklı dil ve lehçeye sahip öğrencilerin öğrenmelerinde yaşadıkları zorlukların farkına varmıştır. *“Bu tarz çocukların öğrenmesi ve anlaması gerçekten çok zor oluyor. Çünkü söylediğim ifadeleri önce kendi ana diline çeviriyor, yorumluyor ve o şekilde anlamaya çalışıyor.”*

Öğretmen 2 öğrencisinin dili kullanım eksikliğinin farkına varmış olması ve düzeltmesi ifadelerinden anlaşılmaktadır. *“Afgan bir öğrencim bana “öğretmenim” diyeceğine “öğretmen” diye hitap etmişti. Çocuğa niye bana “öğretmen” diye hitap ediyorsun diye sorduğumda. “Niye sen öğretmen değil misin?” diye çok doğal ve safça cevaplar verebiliyor. Ona parmak kaldırarak “öğretmenim” demenin daha çok kabul göreceğini ve nezaketli konuşmanın böyle olacağını ifade ettim.”*

Öğretmen 4 öğrencilerinin yaşadığı dilsel sorunların öğretime yansımaları görmüştür. *“Çocukların evde kullandığı dilin farkındayım. Bu öğrencilerimin anlattıklarını ve konuştuklarını net anlayamadıklarını fark ediyorum. Oradan anlıyorum. Evde de Kürtçe konuşuyor. Derse geldiğinde derse pek katılmıyor.”*

Öğretmen 5 bölgesel olarak şivelerin etkilerinin Türkçeyi doğru kullanmada etkilerinin olabileceğini örneklerle ifade etmiştir. *“Farklı aksanda olan öğrencilerimde oldu. Örneğin Erzurum İspir’de çalıştığımda o yörenin aksanında k harfi ç şeklinde söyleniyordu. Örneğin Havva diye bir öğrencim vardı. Ona sekiz dedirtirmek için çok zorlanmıştım. Havva “sekiz”e “seçiz” derdi. Havva’ya bak sen çok çalışkan bir öğrencisin Türkçeyi doğru bir şekilde kullanmalısın derdim.”*

Öğretmen 6 kültürün ve daha önce kazanılmış bilgi ve deneyimlerin yeni becerileri kazanmada etkili olabileceğini alfabe örneğiyle görmüştür. *“Iraklı öğrencilerim oradan devam ettikleri bir okuldan gelmişlerse yazıda da zorlanıyoruz. Onlar Arapça harflerle yazı yazmayı öğrendiklerinden Latin harflerinde ve yazının yazılma yönü açısından öğrencilerim bir takım sıkıntılar yaşıyorlar. Bu konuda çok başarılı değiliz.”*

Öğretmen 7 Türkçenin yoğun kullanılmadığı bölgelerde iletişim kazalarının olabileceğini günlük konuşma dilinden örnekendirerek ifade etmiştir. *“Orada yaşadığım bir anımı paylaşayım. Birinde sınıfta hapsirdiğim zaman çocuklar “iyi yaşa” dediler. Ben de “hep beraber” deyince onlar hep bir ağızdan “iyi yaşayın öğretmenim” dediler. Çocuklar benim “hep beraber” söylemimi birlikte topluca “iyi yaşa” kavramını tekrar etmemi söylediğimi anlamışlardı.”*

Öğretmen 9 çevrenin ve ailenin konuşma dilinin öğrencilerinin dil gelişimlerini zaman içerisinde etkilediğinin farkına varmıştır. *“Her yıl dönem başlarında yaz tatillerinden kalma ev içi konuşma alışkanlıkları çocukların dil kullanımlarına yansıyor. Bazılarında şive ve aksanın etkisi çok oluyor. Çocukların şiveleri yaz tatili dönüşlerinde hep değişmiş oluyor. Örneğin Ankaralı olan öğrencilerim “Angaralıtız” der gibi harfleri baskın şekilde dili kullanıyorlar.”*

Öğretmen 9 *“Suriyeli öğrencim yazı yazarken eğik yazıyor ve sağdan sola doğru yazıyor bazen. Elini daha çok yatırıyor ve yazıyı eğik yazıyor.”* Bu ifadeyle öğrencisinin daha önce edindiği Arapça okuma yazma bilgisinin Türkçeye de taşındığını gözlemlemiştir. Bu örnekler EK-2 Fotoğraf 7’den de görülebilir. Bu fotoğrafta Türkçedeki “İ” harfi

Arapçadaki “be” harfinden esinlenerek yazılmıştır. Ayrıca EK-2 Fotoğraf 5 ve Fotoğraf 8’de de Kuran’daki ayet sonlarında ayet numaralarını belirleyen çiçekler buraya nokta olarak taşınmıştır.

Öğretmen 14 farklı dillerdeki çocukların kendi aralarında iletişimi daha hızlı kurduklarını ve kendi iletişim yöntemlerini geliştirdiklerinin farkına varmıştır. *“Muş’ta çalıştığım bölgede Kürt, Arap ve Lazlar bir aradaydı. Muş’un Hasköy ilçesinde çalışmışım. Çocuklar kendi aralarında bir şekilde birleştirip birbirleriyle iletişim kuruyorlardı ama biz kuramıyoruz.”*

*Dil çeşitliliğinin farkında olma:* Öğretmenlerin öğrenme sürecindeki müdahale noktalarını belirleyebilmeleri için sınıflarında bulunan öğrencilerin ana dili, şive ve aksanlarına ilişkin bilgileri önyargısız bir tutum içinde edinmeleridir.

Dil toplumsal ve kültürel bir etkinlik olup, buna bağlı olarak da bireylerin algılama biçimlerini etkilemektedir (Hamedoğlu, 2014). Çocuklar karşılıklı bir konuşmayı gerçekleştirebilmek için sesleri, anlamları, kelimeleri, kelimelerin sıralanışını bilmeli ve ayrıca ses seviyesini, ses tonunu, ses perdesini ve konuşma sırasını ayarlamak zorundadırlar (Hoy, 2010). Bernstein sosyo ekonomik seviyeye bağlı olarak öğrencilerin dili ayrıntılı ve sınırlı şifreleme şeklinde kullandıklarını ve bununda öğrenmede farklı gelişim yapılarını çıkardığını iddia etti. Sonuç olarak farklı yaşantıların eğitim ve dil gelişimine etki ettiği görülmektedir (Karakaya, 2007). Banks’e (2013) göre çoğu öğrenci standart öğretilen dillerin dışında lehçe ve aksanlarda okula gelmekte ve bu öğrencilerin geniş toplumlara başarıyla entegre olabilmeleri için resmi dili doğru öğrenmesi gerektiğine karşın, okulların ana dil ve lehçelere saygılı olmaları gerekir. Canagarajah(2003) dilsel farklılığı hata olarak yargılamak yerine bunu olasılık ve imkânların keşfi olarak konumlandırmayı, sadece bir dilsel topluluğa katılmak yerine, öğrencilere farklı topluluklar arasında gidip gelmeyi öğretmeyi tavsiye eder. Karakaya’ya (2007) göre ise dil gelişiminde en etkili olan kurum aile olup, zengin aile çocukları daha fazla kelimeyi anlama ve kullanma becerilerine sahipken daha az faal oldukları, bunun yanında yoksul aile çocuklarının daha aktif oldukları ancak daha az kelimeyi anlama ve kullanmaları sözkonusudur.

KONDA’ya (2006, s. 19) göre Türkiye’deki dilsel çeşitliliğe bakıldığında vatandaşların % 84,54’ü Türkçe, % 12,98’i Kürtçe, % 1,38’i Arapça ve % 1,11’i diğer dilleri konuşmaktadır. Tezcan’a (2016) göre ise Türkiye’de azınlıklar dışında yaklaşık üç milyon

nüfus Türkçe konuşmamakta, bu nüfus özellikle Doğu ve Güneydoğuda Anadolu bölgelerinde yoğunlaşmış olup, bu bölgede Kürtçe konuşulması eğitimde sorunlar doğurmaktadır, ancak ilkokul bitirildiğinde sorunlar azalmaktadır. Gök'e (2012) göre Türkiye'de herkes için anadilinde eğitim, hatta anadilinin öğrenilmesi ve konuşulması çoğunlukla toplumu bölme tehlikesi olan bir talep olarak görülmüştür. Akbulut'a (2012) göre ise ülkedeki demokratik gelişim ve gerçeklikten hareketle Türkiye'de öngörülebilir gelecekte resmi dil sayısının artması yönünde bir düzenleme beklemek yersizdir. Uçarlar ve Derince'nin (2012) çalışması mevcut tekdilli eğitim politika ve pratiklerinin siyasi, dilsel, eğitsel ve kültürel açıdan ayrımcı ve dışlayıcı olduğunu göstermiştir.

Rengi ve Polat'ın (2014) araştırması sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılık algıları içerisinden en dikkat çekenin "dil ile ilgili kültürel farklılıklar" olduğunu belirtmiş ve kültürel farklılıkları "dil" çerçevesinde yoğunlaştırmak, bireyi tek bir kültür ögesi ile değerlendirecek, sadece kaçınılmaz olan unsuru dikkate alarak diğerlerini görmezden gelmek anlamına gelebileceğini savunmuşlardır. Varol'a (2015) göre Türkçe dışındaki dillerle ilgili yakın dönemde atılan seçmeli ders uygulamaları olumlu olmasına karşın eksiklikleri de barındırmaktadır. Bunlar; ortak bir müfredatın belirlenememesi, bu alanda okuyan/okuyacak öğrencileri belirleyecek bir sınav sisteminin bulunmaması, bu alan ile ilgili öğretmen atamalarının istenilen düzeyde ve sayıda olmamasıdır. Açık'a (2013) göre ise dünyada toplumsal iki dilliliğin çok yaygın bir olgu olduğu bilinmekte, ancak buna dayanarak hem anadil hem de yabancı dil öğrenimi politikaları açısından Türkçe ikinci dil statüsüne düşürülmemelidir. Şengül'e (2009) göre farklı toplumsal katmanlara mensup ailelerin çocukları sosyalleşme esnasında, sahip oldukları sosyal olanaklara bağlı olarak birbirinden farklı dil kodları (dar kod ve geniş kod) edinirler.

Kuram, yaşantıların eğitim ve dil gelişimine etki ettiğini, dilsel farklılıkların hata olarak ele alınmayıp öğrencilere farklı kültürleri ve aralarındaki bağlamı öğrenme fırsatı verilmesini savunur. Araştırmalar ise, Türkiye'de yakın döneme kadar bir kısım endişeler nedeniyle dil politikalarının renk körlüğü içinde olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *dil çeşitliliğinin farkında olma* öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerinin evlerinde kullandıkları dilin farkında oldukları, sınıfa yansıyan şive ve aksana ait bilgilere sahip oldukları, dil farklılığının öğrenme üzerinde oluşturduğu güçlükleri gözlemledikleri ve bu konuda duyarlılıklarının olduğu anlaşılmaktadır. Ancak

öğretmenlerin bu konudaki çabaları sorunu çözmede kolaylaştırıcı etkisi olsa da en temelde var olan dil sorunları politika değişimiyle çözülebilecek yapıda görünmektedir.

#### 4.2.1.1.2. Dil ve Şiveyi Benimseme

Öğretmen 1 öğrencilerinin farklı dillerinin kabullenebilir olduğunu sınıf ortamında göstererek hem diğer öğrencilerinin önyargılarını onarmış hem de ilgili öğrenciyi kültürel değeri üzerinden motive etmiştir. *“Lehçesini taklit etmek hoşuma gidiyor. Bazen farklı dile sahip öğrencilere sahip öğrencilerle baş başa kaldığımda “Bana bir söyle bakalım ben acıktım” diye “Ben de öğrenmek istiyorum” diyorum. Arada bir onun dilinin yasak olmadığını onun kendini benim yanımda ve okulda mutlu ve güvende hissetmesini sağlarım.”*

Öğretmen 5 çalışılan bölgelerin yerel dillerinden günlük konuşma kelimelerinden öğrenip öğrenci ve velilere kullanmanın olumlu yansımalarını görmüştür. *“Çocuklara kendi dilleriyle hitap etmek çok etkili olmaktadır. Örneğin ben Arapça bazı kelimeler öğrenmişim. Ayrıca bu bölgelerde veliyle iyi ilişkiler gerçekleştirmek okula ve sınıfa da olumlu yansımaktadır.”*

Öğretmen 8 farklı lehçeleri hem sevdiğini hem de kullandığını ifade etmiş ve bu durum öğrencilerle iletişimini güçlendirmiştir. *“Farklı lehçeleri çok severim. Onlara kendilerini andıran espriler yapmayı çok severim. Örneğin Kemal Sunal ve Şener Şen’in filmlerindeki replikleri onlara yapıyordum. Onların da hoşuna gidiyordu.”*

Öğretmen 10’un şivelerin tatlılığından bahsetmiş olması ilgili dili ve şiveyi benimsediği anlamını çıkarabiliriz. *“Doğu şivesi tatlı bir şive. Farklı bir şivenin olması bana göre her zaman güzel. Türkçenin güzellikleri olarak değerlendiriyorum.”*

İngilizce öğretmeni olan Öğretmen 11’in öğrencisinin dilinden bazı kelimeler öğrenerek motive etmesi onun dili benimsediğini ayrıca iletişimi güçlendirmek için kullandığını göstermektedir. *“Mesela Suriye’den gelen öğrencime “sen bana Arapça öğret ben de sana İngilizce öğreteyim” diyorum. Onu bu şekilde taltif etmiş oluyorum. O öğrencimden “nasılsın, iyi misin git gel” gibi birkaç Arapça kelime öğrendim. Örneğin “şükran” teşekkür etmek anlamındaymış.”*

Öğretmen 14 öğrencileriyle iletişime geçmek için yerel dilden bazı kavramları öğrenmek amacıyla çaba göstermiştir. *“... Bize dediler ki bu çocuklar köylerden yeni geldiler. Çocuklarla konuşmaya çalıştım ama onlar Türkçe bilmiyorlardı. ... O zaman dedim ki ben*



*bari birkaç kelimedede olsa Kürtçe öğreneyim. O dönemde araştırdım ... diye bir dergi gördüm. Ondan aldım ve o dergideki Kürtçe ve Türkçe karşılaştırmalı baloncukla içindeki kelimeleri öğrenmeye çalıştım.”*

*Dil ve şiveyi benimseme:* Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin anadili, şive ve aksanlarına ilişkin alışkanlıklarının taşınmasına insan onuru temelinde saygılı bir tutum geliştirmeleridir.

Habermas’a (2015:a) göre benimsemek, kendi içine kapatmak ve ötekine karşı kapanmak demek değildir. Bilakis “ötekini benimsemek”, toplumsal sınırların herkese hatta ve özellikle de, birbirine yabancı olan ve birbirine karşı yabancı kalmak isteyenlere açık olması demektir. Noam Chomsky çocukların yaşadıkları sosyal gruba bağlı farklı aksan ve lehçeleri geliştirmelerine rağmen, bu farklılıkların daha iyi ya da kötü olarak algılanmasını savunan görüşün teorik olarak tatmin edilebilirliğinin olmadığını savunur (Chomsky’den aktaran Karakaya, 2007). Bazı çocuklar iki veya daha fazla dili büyürken aynı anda öğrenebilirler ve aslında dünyadaki çocukların yarısı iki veya daha fazla dilin konuşulduğu ülkelerde yaşamaktadır (Hoff’dan (2006) aktaran Hoy, 2010). Peterson (2011) Fratney Okulu’nda öğretmenlerin öğrencilere iki dilli olmanın önemini kendi günlük deneyimlerini de bilişsel farkındalıkla hatırlatarak sürekli bir çaba içinde olduklarını ifade etmiştir. Hoy’a (2010) göre iki dili aynı anda öğrenen ve konuşan çocuklar için bilişsel bir dezavantaj olmadığı gibi, aksine çift dilliliğin çok faydası da vardır. Günday’a (2013) göre farklı kültürden insanlarla başarılı iletişim, etkileşim ve ortak eylem gerçekleştirebilmek için dilbilgisel yetilerle birlikte toplumdilbilimsel yetilerinin de geliştirilmesi oldukça önemlidir. Koçak’a (2010) göre dilsel adalet görmezden gelme ile değil ancak tanınma ile mümkün olabilecektir ve dolayısıyla çoğunluk grubunun dilsel kurumsallaşmayı gerçekleştirmeye hakkı varsa ulusal azınlık grubunun da buna hakkı vardır.

Özgüzel’e (2013) göre bir toplumun bireyleri arasında sağlıklı iletişim topluma katılımı ve huzuru artacak ve bunu sağlamak için de bireyin içinde yaşadığı toplumun milli dil ve kültürünü iyi öğrenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bireylerin vatandaşlık bilinciyle farklı kültürlerden gelen diğer vatandaşlarla ortak bir alanda iletişim sağlaması bu açıdan önemlidir. Orhan’a (2012) göre Türkiye’de dil hakları talebine karşılık olarak son yıllarda bazı gelişmeler kaydedilse de, henüz dilsel çoğulculuktan ve çerçevesi dil hakları tarafından belirlenmiş bir dil politikasından çok uzak bir noktadadır. Değirmencioğlu’na (2009) göre anadilinin okuldan dışlanması, okulun içinde bulunduğu çevreyle olan bağı zayıflatır ve okulun bulunduğu çevreyle bağının zayıflaması, anne babanın eğitime

katılımını ve desteğini zayıflatır. Tezcan (2016) ise ikinci dillerinin öğrenimlerine olumsuz etkilerinin veli, yetişkin eğitimleri ve okul öncesi eğitime ağırlık verilmesiyle aşılabileceğini savunur. Damgacı ve Aydın'a (2013) göre kültürlerin, başta anadilde eğitim hakkı olmak üzere, çeşitli eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verme zorunluluğunun farkında olan Türkiye, son günlerde, çokkültürlü ve çokdilli eğitim adına küçük adımlar atmaya başlamıştır.

Acar Çiftçi'nin (2015) çalışma bulgularına göre anadil değişkeni öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri ile öğretmenlerin bilgi ve kültürel farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur. Kaya'nın (2013) çalışması çokkültürlü eğitim uygulamaları ve anadilde eğitimin alt boyutlarında öğretmenlerin genel görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Kuram, birden fazla dilin aynı anda öğrenildiğini ve öğrenilebileceğini, bunun bir dezavantaj değil, kültürler arasındaki bağlamı öğrenmede ve bilişsel düzeyde yararlı olduğunu, dilsel farklılıkların kullanımın hak temelinde ele alınmasını savunur. Araştırmalar ise, öğretmenlerin bu konudaki anlayışlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *dil ve şiveyi benimseme* öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerinin dil, şive aksanlarını ötekileştirmedikleri, yargılamadıkları, ve kısmen de hoş karşılayıp aidiyeti güçlendirmek için taklit ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen deneyimlerine göre bu tutumları, öğrencilerin okula bağlılığını güçlendirmekte ve akademik başarıyı arttıran bir etkiye neden olmuştur.

Sınıftaki dil çeşitliliği boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin sınıftaki dilsel çeşitliliğin ayrıntılarına hâkim oldukları, dil, şive aksanla ilgili önyargılarının olmadığını bilakis bu farklılıkların kabullendiği anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki etmiştir. Bu olumlu gelişmelere rağmen öğretmenlerin yetkilerini aşan dilsel çeşitliliğin sınıfta tanınmasıyla ilgili olarak eğitim sisteminde politika değişikliği ihtiyacı da görülmektedir.

#### 4.2.1.2. *Söylem Tarzlarındaki Çeşitlilik*

Öğretmenler farklı etnik gruplardan öğrencilerin iletişimde kullanageldikleri söylem alışkanlıklarını da tanımayı öğrenmelidirler. Buradaki amaç sınıf yönetiminde değişik müdahalelerin başlayacağı noktaları tespit edip öncelik sırasına koymaktır (Gay, 2014).

Tablo 6

#### *Söylem Tarzlarındaki Çeşitlik Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Söylem ve tepkilerin kaynağını bilme, iletişimde mesafe koyma
Öğretmen 2	Alışkanlıkların taşındığını fark etme
Öğretmen 3	Söylem ve ifadelerin kaynağını bilme, iletişimde mesafe koyma
Öğretmen 4	Söylem ve ifadelerin kaynağını bilme
Öğretmen 5	Alışkanlıkların taşındığını fark etme, tepkilerdeki değişimi gözleme
Öğretmen 6	Alışkanlıkların taşındığını fark etme, söylem ve tepkilerin kaynağını bilme, kaba kullanımı düzeltme
Öğretmen 7	İletişimde mesafe koyma, söylem ve tepkilerin kaynağını bilme
Öğretmen 8	İletişimde mesafe koyma, alışkanlıkların taşındığını fark etme
Öğretmen 9	Derse katılım yapılarını anlama, değişimi gözleme, iletişimde mesafe koyma
Öğretmen 10	Kaba kullanımı düzeltme
Öğretmen 11	Alışkanlıkların taşındığını fark etme
Öğretmen 12	Hoş görme, kaba ifadeleri düzeltme
Öğretmen 13	Yaşanmışlığın etkilerini görme
Öğretmen 14	Kaba kullanımı düzeltme
Öğretmen 15	Derse katılım yapılarını anlama, iletişimde mesafe koyma

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *söylem tarzlarındaki çeşitlilik* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; alışkanlıkların taşındığını görme, söylem ve tepkilerin kaynağını bilme ve iletişimde mesafe koyma yapılarını anlamadır.

Farklı etnik dillerin ve iletişim tarzlarından bahsedildiğinde ilk akla gelen kelime ve dilbilgisi olurken, oysa etkili öğretim ve öğrenim için söylem özellikleri daha da önemlidir (Gay, 2014).

##### 4.2.1.2.1. *Alışkanlıkların Taşındığını Görme*

Öğretmen 2 öğrencilerin ev kültürlerini rahatlıkla okula taşıdığını fark etmiştir. “... *İzinsiz bir şekilde sınıftan çıkıyor, geç geliyor, düzensiz davranıyor, saatlere uymuyor. Çünkü ev kültürü düzensiz olduğu için aile kültürünü okula taşımaktadır.*”

Öğretmen 5 öğrencilerin tepkilerinde okuldaki yaşamlarıyla değişimler yaşanabileceğini belirtmiştir. *“Çocuklar ailelerinden kazandıkları bu tepkileri aynen sınıfa da taşımaktadır. Ancak zamanla okuldaki ortak kültürün etkisiyle bir değişim olmaktadır.”*

Öğretmen 11 öğrencilerin ailelerindeki argo kullanımı sınıfa taşıdıklarını gözlemlemiştir. *“Bizim çocuklar farklı kültürlerden gelse de sosyo ekonomik seviyeleri birbirine yakın ve alt düzeyde. Ailelerinde argo kullanımı çok olduğundan bu kullanımı okula ve sınıfa da taşıyorlar.”*

*Alışkanlıkların taşındığını görme:* Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin kültürlerine ait söylem alışkanlıklarını bilme ve bu alışkanlıkların öğrenme sürecine taşındığını fark etmeleridir.

Çocuklar yetişkinler veya kendilerinden daha yetenekli akranlarıyla iletişime girdiklerinde, kavramlar hakkında düşünme ve kullanma hakkında içselleştirmeleri gerçekleştiği için çocukların bilgisi, fikirleri, tavırları ve değerleri, kültürleri veya grubun daha yetenekli olan üyeleri tarafından sağlanan davranış ve düşünme yollarıyla şekillenir (Hoy, 2010). Farklı kültürlerden gelen bireylerin kimlikleri, iletişimde önemli bir rol oynar. Bireylerin kendilerini kimlikleriyle konumlandırımları ve bunun diğer bireylerden ayrışması, iletişim sürecinde müzakere ve uzlaşmayla belirlenir (Kartarı, 2007). Dil bireyin varlıksal şifrelerini içinde taşır; kim olduğunu, nasıl bir topluluğun üyesi olduğunu ve kültürünü söyler. Bireyler dille yalnızca nesne ve öznelere değil aralarındaki ilişkileri de kavrarlar (Ergil, 2010).

Lazar'a (2001) göre kültüre mensup bireylerin yararlandığı jestlerle başkalarının kullandığı jestler bazen tamamıyla farklıdır. Gay (2014) ise bu durumun okula yansımalarını ele alarak, düşük gelirli ve en az eğitilmiş bireylerin oluşturduğu etnik grupların kendilerinden farklı insanlarla etkileşime girme ve farklı yaşantısal geçmişe sahip insanların karışımıyla ortaya çıkan kültürel alışveriş ve uyarlamalardan etkilenme fırsatlarının daha az olduğunu iddia eder. Bu açıdan sosyo ekonomik seviyesi düşük ya da katı kültürel normlara sahip bireylerin, kültürel öğelerinin ve buna bağlı alışkanlıklarının sınıfa ve okula taşınması daha sık görülmektedir. Babacan'a (2011) göre öğrenciler, öğretmenlerin konuşmalarını büyüdükleri çevrenin kültürü ve alışkanlıklarının gerisinden algırlar. Bu açıdan öğretmenlerin görev yaptıkları kültürün hassas noktalarını kavramaları gerekir. Dağabakan (2006) ise toplumsal dilin oluşumuna değinerek, Alman ve Türk toplumundaki kültürel farklılıkların dile de yansıdığını, örneğin giyim ve yeme alışkanlıklarının her dile farklı yansıdığını göstermeye çalışmıştır.

Kuram, çocukların bilgisi, tutum ve davranışlarının kültürleri ve aynı çevrede gördükleri yetişkinlerden öğrendikleri şekillenmekte olup, dolayısıyla her çocuğun bu değişkenlerinin birbirinden farklı olması okulda yansımalarını da farklılaştırmakta olduğunu savunur. Araştırmalar ise, toplumsal dilin diğer davranışlara aktarıldığını, öğretmenlerin sınıflarında var olan kültürlerin hassas noktalarını sınıf yönetiminde müdahale noktalarını belirleyebilmek için öğrenmeleri gerektiğini tavsiye etmektedirler.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *alışkanlıkların taşındığını görme* öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerini gözlemleri sonucu kullanageldikleri söylem alışkanlıklarının ev ve yaşadıklarıyla çevreleriyle ilişkilendirmeleri şeklinde kendini göstermiştir. Öğrencilerin farklı dil ve kültürlerine bu konuda bir atıf yapılmamıştır. Oysa ev ve çevrenin etkisi olsa da içinden gelen kültürün de çok yoğun etkisinin okula taşındığını öğretmenlerin gözlemlemesi ve bu konuda deneyimleri olması beklenirdi.

#### 4.2.1.2.2. *Söylem, İfade ve Tepkilerin Kaynağını Bilme*

Öğretmen 3 öğrencilerin söylem, ifade ve tepkilerindeki farklılığın ekonomik seviyeleriyle ilintili olduğunu düşünmektedir. *“Ailenin ekonomik durumu bunda etkiliyor. Örneğin çok eğitilmiş ailelerin çocukları sınıfta çokbilmiş oluyorlar ve akıl veriyorlar. Diyelim ki orta düzeyde ise daha çok susmayı deniyorlar. Diğerleri ise farklı ve değişik tepkiler veriyorlar. Örneğin tepkileri “oooo öğretmenim” “ohaa” “aferin öğretmenim” “çok yaşa öğretmenim” gibi yüksek tepkiler veriyorlar. Sanki çocuk ilk kez duymuş gibi Amerika'nın Keşfi gibi bir patlama gösteriyor. “Öyle miydi öğretmenim yok yaaa” “Annah öğretmenim” gibi.”* Ayrıca buradan sosyo ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin iletişim mesafelerinin çok yakın olduğu da gözlemlenebilir.

Öğretmen 4 söylem, ifade ve tepkilerdeki farklılaşmaların her çocuk da olabileceğini ve diğer değişkenlerin çok belirleyici olmadığını söylemeye çalışmıştır. *“Farklılığa ilişkin olarak ifade, tepki ve söylemlerle karşılaşıyorum. Ama bunu her çocuk yapabiliyor.”*

Öğretmen 6 öğrencisinin tepkisindeki söylemlerinin yaşadığı aile ve çevrenin etkisiyle olduğunu gözlemlemiş ve uygun bir şekilde öğrencisini uyarmıştır. *“... Yeni gelen Iraklı öğrencilerimden biri kendisine göre çok farklı bir şey gördüğü zaman şaşırarak “Ohaaa” diye aşırı tepki gösteriyor. ... Ama öğrenci kullandığı ifadenin kaba bir tepki olduğunun farkında olmuyor. Ben de öğrencimi “Kullandığımız ifadelere dikkat etmemiz,*

*gösterdiğimiz kaba tepkilerin bilmeden de başkalarını kırdığını” dikkatli olmamız gerektiği üzerine uyarıyorum.”*

*Söylem ifade ve tepkilerin kaynağını bilme:* Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin kültürlerine ait söylem, ifade ve tepkilerin hangi kültürel ögenin ürünü olduklarını fark etmeleridir.

Piaget’e (2011) göre çocukların kullandığı diyalogların bütünü “toplumsallaşmış dil” denilen gruba giren sözlerden oluşmaktadır. Vygotsky’nin sosyokültürel bakış açısı, bilişsel gelişimin sosyal etkileşime ve dilin gelişmesine bağlı olduğunu savunur (Hoy, 2010). Levine’e (2003) göre ise kullanılan dil ve tepkiler mekansal düzenlemeye ve görsel işlemeye göre örneğin bir hikaye dinlerken ya da kitap okurken zihinde canlandırma yeteneğiyle önemli bir görsel ve sözel bağ oluşturur. Robbins ve Judge’a (2013) göre bazı kültürlerde sözsüz ve imalarla iletişim yoğun olarak (yüksek bağlam kültürleri) kullanılırken, bazılarında ise iletişim sıklıkla kelimelerle (düşük bağlam kültürleri) kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu bağlamsal farklılıklar iletişimde birçok anlama denk gelmektedir. Selçuk’a (2001) göre ise etkin bir gözlemede, birinin konuşmasından onun eğitim düzeyi, sosyo ekonomik geçmişi, duygu ve düşüncelerini ve hatta hangi yöreden olduğunu anlamak mümkün olabilir.

Öğrencinin öğrenme içgüdüsünü destekleyen ve kendi öz algısını yükselten olumlu söylem ortamının sağlayacağı pozitif alana dâhil olmak, özünde biricik olma içgüdüsünü taşıyan her sağlıklı bireyin isteyerek kabul edeceği bir durumdur (Genç & Erdem, 2016). Uzun’un (2010) çalışması öğrencilerin anlatı eylemi gerçekleştirirken büyük ölçüde fiziksel eylemleri içeren oluntusal gerçeklik kodlamaları yaparak anlatılarını daha çok nesnel öznellik yorumu alacak biçimde oluşturduklarını ve kendilerini anlatı dünyasında bilgilendirici “ben” olarak konumlandıklarını göstermektedir. Babacan’a (2011) göre ise öğretmenler farklı kültür, inanış ve alışkanlıkların iletişim üzerindeki etkilerine hazır olmalıdırlar.

Kuram ve araştırmalar, çocukların kullandıkları söylemlerin toplumsallaşmış dilin ürünü olduğunu, öğretmenlerin farklı dil ve kültürlerin iletişim üzerindeki etkilerini bilmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *söylem, ifade ve tepkilerin kaynağını bilme* öğretmenlerin öğrencilerin kullanageldikleri bu alışkanlıkların kaynağının, sosyo ekonomik seviyeleriyle ilişkili olduğu veya dil kullanma yeterliliği düşük olan öğrencilerde kaba dil kullanımı

şeklinde kendini gösterdiği şekilde açığa çıkmıştır. Burada öğretmenler, söylem, ifade ve tepkileri kültürel farklılığa dayandırmamışlardır.

#### 4.2.1.2.3. İletişimde Mesafe Koyma Yapılarını Anlama

Öğretmen 1 öğrencisinin kendi dilindeki mesafe koyma alışkanlığının Türkçeye de taşındığını fark etmiş ve bu alışkanlığı pedagojik bir üslupla düzeltmeye çalışmıştır. *“Örneğin bana siz yerine sen diye hitap ediyorlar. “Öğretmenim sen ne yaptın?” gibi. Diyarbakırlı çocukta oluyor ama ufak bir uyarı yapıyorum onu rencide etmem.”*

Öğretmen 7 kültürlerin öğrenciler üzerinde sınıf içi iletişimi de etkileyecek şekilde etkili olduğunu görmüştür. *“Bazı öğrencilerim tuvalete gitmek istediklerini hiç söyleyemiyordu. Utandıklarından belki ifade edemiyorlardı.”*

Öğretmen 15 öğrencilerinin sınıf içerisindeki tutum ve tepkilerini fark ederek onlara yardımcı olmak için sevdikleri arkadaşlarıyla iletişime geçmelerini sağlamıştır. *“İki öğrencim var. Sınıfta seslerini hiç çıkarmaz, derse katılmaz. Hep gizlenmek isterler. Başlangıçta onlara söz hakkı vermeye çalıştım ama ağladılar. Bu sefer ben onları çok sevdikleri arkadaşlarının yanına oturttum.”*

*İletişimde mesafe koyma yapılarını anlama:* Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin kültürlerinden kaynaklı iletişime geçmede kullandıkları alışkanlıklara ait bilgileri edinmeleri ve öğrenme sürecinde kullanmalarındadır.

Öğretmenler, öğrencilerin derslere ve etkinliklere katılımının ne kadar olacağının büyük ölçüde belirleyicisidir (Selçuk, 2001). Okul, çocuğun diğer alt kültürlerle yakın olarak tanıştığı ilk mekan olup, burada çocuklara eğitimin ilk basamağında “farklılık” kavramının verilmesi ve onunla birlikte yaşamının kaçınılmaz, gerekli, daha güzel olduğu öğretilmelidir (Kartarı, 2007). Farklı kültürlerin disiplin anlayışları birbirinden çok farklı olduğu gibi ilişkilerde utanç ve utanma büyük rol oynar (Karakaya, 2007). Dolayısıyla Morgan’ın (2011) *dinleyiciye karşı açık olma niyeti* burada devreye girerek sahici bir ilişki gerçekleştirilecektir.

Robbins ve Judge’a (2013, s. 361) göre çalışmalar, öğretim gibi sözlü iletişimin baskın olduğu durumlarda sözlü iletişim korkusu nedeniyle, bireylerin eylemi gerçekleştirmekten kaçındığını göstermiştir. Babacan’a (2011) göre her insanın zihninin derinliklerinde yaşayan bir alan ve bölge fikri var olup, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve tedirgin olmayacakları bir biçimde anlayışla karşılanmaları gerekir. Hamedoğlu’na (2014)

göre ise, bireyler başkalarının önyargılı tutumlarından kaçınmak için “sosyal maske” ler takarak iletişim kurarlar. Uzun’un (2010) çalışması, öğrencilerin zihinsel ve algısal durumları kullanarak kişisel deneyim anlatısı yapılanmasına dönük olarak söylemi kuramadıklarını göstermiştir. Babaoğlu’na (2014) göre çocuklar nelere gereksinimleri olduğunu ya da onları engelleyen etmenleri açıkça söylemeyebilir ve bu nedenle de öğretmenlerin öğrencilerle ilgili durumları açıklayıcı sorularla netleştirmesi gerekir. Gay (2014) farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin derse katılım yapılarının bilinmesine dikkat çekerek, sınıf etkileşimlerine öğrencinin katılımının, öğretmenlerin bireylere özgü ve az bilgi vermeyi gerektiren, açıklayıcı cevaplar isteyen ucu açık sorular sormasıyla sağlanacağını savunur.

Kuram, farklı kültürlerin farklı iletişim kalıp ve türlerini oluşturduğunu, bunun da öğrencilerin sınıf içerisinde derse katılım yapılarını şekillendirdiğini açıklamaktadır. Araştırmalar ise derse katılım yapılarındaki değişkenlere dikkat çekerek öğretmenlerin bu konuda duyarlı olmaları gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *iletişimde mesafe koyma yapılarını anlama* öğretmenlerin öğrencilerin sessizlik, tepki, söylem, utanma davranışı ve tutumlarının kendileriyle iletişimde yaşanan sorunları fark etmeleri ve buna ilişkin pedagojik tutum sergilemeleri şeklinde kendini göstermiştir. Öğretmenler iletişimde mesafe koyma davranışlarını öğrencilerin kültürlerine dayandırmıştır. Ancak bu konuda yeterli kavramsal bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Söylem tarzlarındaki çeşitlilik boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrencilerin söylem tarzlarındaki çeşitliliğin sınıfa taşındığını fark ettikleri, ancak bu alışkanlıkların kültüre dayalı olmayıp daha çok sosyo ekonomik seviye ve dil yeterliliği ile ilintili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerinin iletişimde mesafe koyma yapılarını ise sınıf içinde fark etmiş ve bunu kültürlerine dayandırmışlardır. Ancak öğretmenlerin iletişimde mesafe koyma davranışlarının kültürel odaklı olduklarını fark etseler de yüksek bağlam, utanç, sosyal maske ve benzeri kavramlarla ilişkilendirmemeleri onların bu konuda yeterli kavramsal bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla yeterli bilgiye sahip olamayan öğretmenlerin de uygun müdahale araçlarını ve metotlarını sınıfta kullanmalarını beklemek yersiz olacaktır. Ayrıca farklı kültürden gelen öğrencilerin derse katılım yapıları, iletişim kurmaları, problem çözme yöntemleri, pozisyon alma ve kendini sunma, iletişimde



ikirciklilik yapılarına değinmemeleri de bunların birer fenomen olarak çıkmaması da bu konuda ciddi bir eksikliğin olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.1.3. Cinsiyete İlişkin İletişim Tarzları

Kadınlar, erkeklerden farklı iletişim kurarlar. Kız öğrenciler muhatap alınma, örnek davranışların ilan edilmesi ve kategorize edilmede okul ve sınıf ortamlarında cinsiyet kaynaklı ayrımcılığa uğramaktadırlar. Oysa öğretmenler tekil cinsiyete dayalı öğretim stratejilerine dayandırdıklarında aslında sınıf yönetiminin daha da kolaylaşmadığını görmelidirler. Yazılı metinlerde, görsel materyallerde ve sözlü iletişimde erkek egemen içeriğin yoğun olduğunu görmek için dikkatli bakmak yeterlidir (Gay, 2014). Çocuklar, neyin erkeksi, neyin kadınsı olduğu ile ilgili örgütlenmiş bilgi ağları olan cinsiyet şemalarını aileleriyle, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, oyuncaklarıyla ve çevreleriyle etkileşime girdikçe öğrenirler (Hoy, 2010).

Tablo 7

#### *Cinsiyete İlişkin İletişim Tarzları Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme
Öğretmen 2	Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme
Öğretmen 3	Cinsiyet ayrımcılığını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme, ayrımcılığın beklentilere etkisi
Öğretmen 4	Cinsiyet ayrımcılığını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme
Öğretmen 5	Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme
Öğretmen 6	Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme
Öğretmen 7	Cinsiyet ayrımcılığını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, ayrımcılığın beklentilere etkisi
Öğretmen 8	Cinsiyet ayrımcılığını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme, ayrımcılığın beklentilere etkisi
Öğretmen 9	Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme
Öğretmen 10	Cinsiyet ayrımcılığını görme, ayrımcılığı giderme, ayrımcılığın beklentilere etkisi
Öğretmen 11	Cinsiyet ayrımcılığını görme, ayrımcılığın beklentilere etkisi
Öğretmen 12	Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme
Öğretmen 13	Cinsiyet ayrımcılığını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme
Öğretmen 14	Cinsiyet ayrımcılığını görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme
Öğretmen 15	Cinsiyet ayrımcılığını görme, ahlaki endişeleri fark etme

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *cinsiyete ilişkin iletişim tarzları* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; ayrımcılığı görme, cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme, kaynağını bilme ve çözmedir.

#### 4.2.1.3.1. *Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarını Görme*

Öğretmen 2 cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını daha çok mülteci durumundaki yabancı öğrencilerde gördüklerini ifade etmiş, dini simgelerinin ön planda olduğunu ve yargılarının sınıfa taşındığını anlaşılmaktadır. *“Genelde Afgan ve Suriyeli grupta yaşıyoruz. Örneğin kız öğrenciler başörtüsü takıyorlar. Erkek öğrencilere karşı mesafeli duruyorlar.”*

Öğretmen 4 öğrencilerinin ailelerinden edindikleri cinsiyet algılarını sınıfa taşıdığını, bunu daha çok kız öğrencilerin dillendirdiğini ve sorunları birebirde çözdüğünü ifade etmiştir. *“Ailelerin cinsiyet algılarını sınıfa taşıyorlar. Örneğin kız ve erkek öğrencinin yapması ya da yapmaması gereken şeylerin olduğuna inançları var. Daha çok kız öğrenciler söylüyorlar. ... Yanlış cinsiyet algılarını birebir o öğrenciyle ayrıca görüşüyorum.”*

Öğretmen 7 kız çocukları üzerindeki geleneksel yargıların toplumsal baskısını sınıf ortamında da gözlemiştir. *“Kız çocukların kıyafetlerinden konuşmalarına kadar birçok farklılıklar görüyordum. Örneğin kız çocuklarının atik, heyecanlı ve konuşkan olması arkadaşları tarafından ailelerinde de o şekilde gördüklerinden tepki görmekteydi.”*

Öğretmen 9 Suriyeli erkek öğrencisini teneffüslerde gözlemlemiş ve ilgili öğrencisinin daha çok erkek öğrencilerle oynadığını ifade etmiştir. *“Teneffüslerde gözlemliyorum. Daha çok erkek öğrencilerle oynuyor.”*

Öğretmen 12 velilerin dini yargılarının sınıfa taşınabildiğini örneklerle anlatmıştır. *“Erkek velilerimden birkaçı ben bayan olduğumdan gelmezdi. Hanımları gelip görüşürdü. Onlar kesinlikle karma oturtmamı istemediler. Ben oturttum onlar beni şikâyet ettiler ve sürekli böyle oldu. Bir çözüm bulamadım.”*

*Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme:* Öğretmenlerin farklı kültürlerin cinsiyete ilişkin okula da taşınan algılarının ilişkilere ve iletişime yansımalarını ve buna bağlı sorunları fark etmeleridir.

Hoy’a (2010) göre öğrenciler öğrenmeden ziyade sonuç ve süreç üzerinde yoğunlaşıp, yanlış düşüncelerini düzeltmek yerine yanlış anlamaları destekler ve pekiştirirler.

Tezcan(2016)'a göre cinsiyete ilişkin roller erken yaşlarda kazanılır ve bunlar iletişime bakan yönüyle; cinsiyete bağlı kalıplaştırma, cinsiyetçi sözel hitaplar, taklit ve özenme, medya tarafından sağlanan modeller şeklindedir. Cinsiyetçi rol tanımlarındaki süreklilik önemli ölçüde cinsiyetlere uygulanan sosyalleşme yöntemlerinin devamlılığına ve başarısına dayanmaktadır (Ş. A. Arslan, 2000). Ancak Sancar'a (2011) göre Türkiye'de anneden oğullara aktarılan dişil değerler çok güçsüz ve özgürleştirici olmayıp, bu açıdan diğler insanları empati kurarak anlama gibi dişil değerler toplumsal ilişkilerin temeli haline gelemiyor.

Deborah Tannen'in araştırması erkeklerin statülerini belirtmek amacıyla, kadınların ise bağlantı yaratabilmek için konuşmayı kullandıklarını göstermiştir (Robbins & Judge, 2013). Akbaş'ın (2005) çalışmasına göre, cinsiyetin sınıf içi güven düzeyi algılamalarında farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır. Gander ve Gardiner'e (2007) göre orta çocukluk döneminde bulunan çocuklar, büyük oranda kendi cinsleriyle oynama ve yakınlık kurma eğiliminde olup, bu dönemde öğretmenlerinin ve yaşlılarının etkisi artarken ailesinin etkisi azalmaya başlar.

Kuram, toplumdaki cinsiyetçi rol tanımlarının bireyler üzerinde etkili olduğu kadar öğrencilerde yaratıldığını ve bu sayede okula taşındığını iddia etmektedir. Araştırmalar ise, cinsiyete bağlı iletişimin toplumsal olarak şekillendiğini, ancak sınıf içi güvende cinsiyetin belirleyici olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını görme* öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerinin cinsiyete ilişkin algılarının iletişimlerine, ilişki ve eğitim faaliyetlerine yansımalarını fark ettiklerini göstermektedir.

#### 4.2.1.3.2. Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarının Kaynağını Bilme

Öğretmen 1 öğrencilerinin cinsiyete ilişkin algılarının kaynağının dini yargılarından kaynaklandığını, kendisinin de bunu sınıfında istemediğini ve engellediğini anlatmaktadır. *"Muhafazakârlık ya da İslam'ın daha derin öğretilerini edinmiş ailelerden gelen çocuklar da bunu daha sık görüyorum. Çocuklar ben onunla yani "Bir erkekle oturmam" diyor. Ben de tam tersi bir erkek bir kız oturturum. ... Evde cinselliğin konuşulmaması her şeyin anlatılamaması ve bastırılması okula etki etmektedir."*

Öğretmen 2 cinsiyete ilişkin algının sosyo ekonomik statü ve çevreyle de değişebildiğini verdiği örneklerle anlatmaya çalışmıştır. *"Diğler taraftan kırsal kesimden gelen öğrenci ise "Abooo Mete Eda'yı seviyor" gibi tepkiler vermektedir. "Şişşt sen âşık mısın ona" "Niye*

*öyle yaptın?” diyerek diğer arkadaşlarına baskı uygulayabiliyor ya da kültürünü devam ettirebiliyor. Tabii bu durumda biz devreye giriyoruz ve onların sınıfta arkadaş ve kardeş olduklarını, her şeyin belirli bir zamanı olduğunu anlatmaya çalışıyorum.”*

Öğretmen 5 kız öğrencilerinin yaşadığı iletişim sorunlarının kaynağının geleneksel olduğunu ifade etmiştir. *“Kız öğrencilerimiz eğer öğretmenleri erkek ise duygularını anlatırken daha fazla zorlanmaktadır. Doğuda çalıştığımda bununla çok karşılaştım. Geleneklerinden gelen baskıcı tutum kız çocuklarına daha geride durmalarını, her şeyi konuşmamaları gerektiğini, erkeklerle konuşmamalarını ve her şeyi daha ölçerek biçerek konuşmaları anlatılır.”*

Öğretmen 13’ün bu anlatımından Suriyeli öğrencilerin algılarının dini yargılardan kaynaklandığı söylenebilir. *“Suriyeli öğrencilerim kesinlikle kız erkek yan yana oturmuyorlar. El ele tutuşmak mümkün değil. Biz okul bahçesinde sıra oluşturuyoruz. Onları el ele tutuşturmak için “Haydi çocuklar siz arkadaşsınız kardeşsiniz” deyip zorla tutuşturuyorum. Bu durumla Doğuda da karşılaştım ama bu kadar yoğun değildi.”*

Öğretmen 13’ün anlatımı bize kız öğrencilerin okutulmaması ve erken evlendirilmesi üzerine var olan gerçekliğin geleneksel yargılardan kaynaklandığını göstermektedir. *“Doğuda bu algı hala var. Kız çocukları ilkokuldan sonra okutulmak istenmiyor. Suriyeli öğrencilerimde bunu görmüyorum. Bütün kız çocukları okula geliyor. Doğudaki kız öğrencilerimi zorla konuşturuyordum. Sessiz kalıyorlardı. Ama buradaki Suriyeli kız öğrencilerim daha aktif ve girişken bir tutum içindedirler.”*

Öğretmen 14 kız çocukları üzerindeki baskının aile ve geleneklerden kaynaklandığını düşünmektedir. *“Bu konuda aile baskısının ve geleneklerin yoğun baskısı var. Kız çocukları sessiz kalmaktadır.”*

*Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme:* Öğretmenlerin farklı kültürlerin cinsiyete ilişkin okula da taşınan algılarının hangi kültürel öğelerden ve sosyal gerçeklikten olduklarını fark etmeleridir.

Ebeveynler, okullar, dini merkezler ve toplum, erkek ve kız çocuklarına farklı davranarak çocukları uygun cinsiyet rollerine bürünmeleri konusunda etkilerler. Kızların ve oğlanların ne olup olmadıklarına ilişkin üretilen kavramlar, onların kültürleri, aileleri ve yaşantılarına dayandırılır (Gander & Gardiner, 2007). Ayrıca cinsiyet kimliği diğer farklılıklara karşın bedensel özelliklere bağlı olup bizlere davranış, giyiniş ve karakter normlarını sunar (Appiah, 2014). Çocuk ve ergenler cinsiyeti dünya algılarını sınıflandırma ve anlamada düzenleyici bir tema olarak kullanırlar (Hoy, 2010). Tannen’e (2011) göre konuşma

tarzlarındaki farklılıkların farkında olmak, eşitsiz erişim potansiyelini görmeyi kolaylaştırır. Bu açıdan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin grup içerisinde iletişimdeki cinsiyet algılarını; rahat konuşma, söz istememe, süren diyalogun bitmesini bekleme, tanınmayı bekleme, yorumlarını başkasının yorumlarına bağlama gibi davranışlarını anlamaları beklenir. Robbins ve Judge'a (2013) göre kadınlar bağlantı ve samimiyeti konuşur ve duyar; erkekler bağımsızlığı, gücü ve statüleri konuşur ve duyarlar. Ş. A. Arslan'a (2000) göre aileler toplumda her yerde mevcut olan ilişki ağında çocukların cinsiyetin kültürle ilişkisini gözleyerek önüne geçemeseler de mesajların verildiği bilgileri erteleyebilirler. Sancar'a (2011) göre Türkiye anneden öğrenmeyen bir toplum ve eril değerler üzerine kurulu toplumsal kurgu her iki cinsiyete de eşit ve özgür olmayı sınırlandırıyor.

Asan'ın (2010) çalışmasına göre, öğretmenlerin toplumsal yapıda, okul ortamında, sınıf içi değer ve uygulamalarında ve ders kitaplarında cinsiyetçilik algısına sahip oldukları görülmüş ve ders kitaplarının resim ve metin analizlerinde cinsiyetçi tutumlar saptanmıştır. Kuram ve araştırmalar, diğer farklılıklardan farklı olarak cinsiyetin bedensel değişkenlerinin olduğunu, ancak ruhsal olarak da var olan farklılıkların iletişime yansıdığını ve ilişkilerde cinsiyete ilişkin toplumsal algının belirleyici olduğunu savunur. Bu çalışmada bir fenomen olarak *cinsiyete bağlı iletişim sorunlarının kaynağını bilme* konusunda öğretmenlerin yeterli veriye sahip oldukları anlaşılmıştır. Çalışmada öğretmen deneyimleri, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerde geleneksel yargıların etkin olduğunu, mülteci konumunda olan öğrencilerde ise dini yargıların daha etkin olduğunu göstermiştir.

#### 4.2.1.3.3. *Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarını Çözme*

Öğretmen 5 iletişim sorunlarının çözülmesine yardımcı olmak için öneriler sunmuştur. *“Öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilere “bu çocukların geleceği benim elimdedir” demesi gerekir. Ayrıca öğrencilere yaklaşım tarzı çok önemli, seviyelerine inebilmek onlarla arkadaş olabilmek çok önemlidir. Evlerine gidip onları ziyaret etmek çok önemlidir.”*

Öğretmen 6 mülteci öğrencilerinin cinsiyete ilişkin algılarının daha baskın olduğunu ifade etmiş bunu gidermek için de birlikte oynanan oyunları tercih etmiştir. *“Iraklı öğrencilerimde gördüm. Geldikleri kültürde kızlı erkekli bir arada durmaz oturmaz bir*

*durum olduğu için onlara yansımış. Birlikte oynanan oyunları oynatıyorum. Örneğin “yakan top” ve “mendil kapmaca” gibi oyunlar oynatıyorum”*

Öğretmen 8 cinsiyete ilişkin algıların ayrımcılığı ortaya çıkardığını ve bunu da veli görüşmeleriyle gidermenin etkili olabileceğini göstermiştir. *“Yaptığımız veli görüşmelerinde her çocuğun milletin bir ferdi olacağı ve geleceğin büyükleri olacakları fikrinden yola çıkarak kız çocuklarına biçilen rolün daha önemli olduğu toplumu yetiştirenin anneler olduğu hatırlatılarak bu çifte standartın önüne geçmeye çalışıyorum.”*

*Cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme:* Öğretmenlerin farklı kültürlerin cinsiyete ilişkin okula da taşınan algılarının iletişimi ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyen yanlarına pedagojik olarak müdahale etmeleridir.

Levine’e (2003) göre hiçbir şey gururu, yargılayıcı akranlardan oluşan bir izleyici grubunun önünde utanç yaşamaktan daha fazla yaralamaz. Dolayısıyla çocuğa yardım için planlanan öğretim tasarımı insanların önünde küçük düşmeyi engellemesi gerekir. Tannen’e (2011) göre erkekler ile kızlar arasında yapılan iş ve sunulan çalışmalar sonunda övülme beklentisi açısından farklar vardır ve çoğu zaman bu ikili ilişkilerde kazalara yol açar. Robbins ve Judge’a (2013) göre doğru iletişim kanalını seçmek, etkin bir dinleyici olmak ve geribildirim kullanmak daha etkin bir iletişim sağlayabilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken konu, önemli olan sorunların öğretmenler tarafından muğlak bir şekilde ve soyut olarak ele alınmaması gerektiğidir (Whirter & Voltan-Acar, 2005).

Cinsiyet kimliğine uygun davranma konusunda sosyal baskının güçlü olduğu toplumsal kesimlerde, bu yaşantıların olumsuz sonuçları çocukları daha fazla etkilemekte olup, bu nedenle öğretmenlerin duyarlı davranıp, ilgili sert baskıları önleme konusunda çaba göstermeleri gerekir (Önder, 2005). Ginsberg ve Wlodkowski’ye (2000) göre öğretmenler sınıftaki öğrencileri arasında karşılıklı saygıyı destekledikleri gibi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını yermeyi engelleyen bir dil geliştirmelidirler. Menzel ve Carrell’in (1999) çalışmasına göre, öğretmenlerin sözlü anlık davranışları, öğrencilerin konuşma isteği ve öğrenmesi ile pozitif ilişkili, ancak cinsiyet açısından anlamlılık bulunmamıştır. Bir başka bulgu ise öğrenciler aynı cinsiyetteki öğretmenlerden daha fazla öğrenmektedir.

Kuram, erkekler ve kızların farklı iletişim kalıplarını kullandıkları, bununda dikkate alınmasının yararlı olacağını iletişimde etkililiği arttıracaklarını savunmaktadır. Araştırmalar ise, bazı toplumsal kesimlerde oluşan cinsiyet kimliğinin çocuklar üzerinde yıkıcı etkilerine dikkat çekerek öğretmenlerin sınıfta bunları onarıcı bir dil geliştirmesinin etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözme* öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin birlikte oyun oynamalarını teşvik, ev ziyaretleri ve veli görüşmeleriyle çözdüklerini göstermiştir. Ancak veli görüşmeleri ve ev ziyaretleri sorunları çözmeye yeterli katkı sunmayacaktır. Öğretmenlerin cinsiyete bağlı iletişim sorunlarını çözmeye gerekli yeterlilikleri edinmeleri ve bunları kullanmaları gerekmektedir.

#### 4.2.1.3.4. Cinsiyet Ayrımcılığını Görme

Öğretmen 2 kız öğrencilere yapılan baskıyı ve tabii tutuldukları durumu ifade etmiştir. *“Önceden görev yaptığım Konya’da “Okuyup ta ne yapacak?” diyen aileler vardı. Hatta bir öğrencimi beşinci sınıfta nişanlamışlardı.”*

Öğretmen 7 geleneksel yargıların aile ve çocukların beklentileri ve hayalleri üzerinde de etkili olabileceğini göstermiştir. *“Veli ve çevre beklentisi kız çocukları üzerine çok etkili olmaktadır. Bu durum çocukların bağımsızlıklarını ve yaşam alanlarını kısıtlıyordu. Çocukların hayallerine bile yansıyor. “Öğretmenim ailem zaten beni okutmayacak” şeklinde çok ifade ediyorlardı.”*

Öğretmen 10 bir kız öğrencisiyle yaşadığı anısını ifade ederek ayrımcılığın çocuklar üzerinde oluşturduğu baskının yıkıcı tahribatlara neden olabileceğini göstermiştir. *“Asya isminde bir kız öğrencim vardı. Çok zekiymiş ve onun okuması için çok uğraştım. Bir defasında okulun bütün öğrencilerini pikniğe götürmüştük. Bir aralık onu gözden kaybettim. Aradık baktık Asya yüksek bir tepe ve uçurumun kenarında duruyordu. Sonra hemen seslendim. Asya ne yapıyorsun orada “hemen in oradan” dedim. O da “Öğretmenim düşünüyorum, ailem beni okutacak mı okutmayacak mı ben hep bu köyde mi kalacağım?” diyerek duygularını ifade etti. Ben de “Tabii ki okuyacaksın, ben ailenle görüşeceğim elimden geleni yapacağım” dedim. O gün belki o öğrencim oradan kendini atabilirdi. Onu ayakta tutan okuyabileceğine ilişkin ufakta olsa verdiğimiz ümitti.”*

Öğretmen 11 geleneksel yargıların çocukların beklentileri ve yaşamları üzerinde etkili olduğunu anlatmaya çalışmıştır. *“Mezun öğrencilerimiz çocuklarıyla bazen ziyarete geliyorlar. Kızlar da kaderini biliyor. Buradan gittikten sonra evleneceklerini biliyorlar. Onlarda bu durumu kabullenmiş oluyorlar.”*

Öğretmen 15 öğrencilerin velilerinin kız çocukları üzerindeki endişelerine dikkat çekerek bunun dini ve geleneksel normlardan kaynaklandığını ifade etmiştir. *“Bir velim kız*

*çocuğunu “Zaten okutmayacağım” dedi. “Okuma yazmayı öğreysin hafız yapacağım” dedi. Bunun nedeni kızının okuyup ahlaki olarak yanlış yerlere gideceği algısıydı. Kızı çok başarılı bir eğitim süreci geçirdi. Bunu görünce bizim de teşvikimizle veli kız çocuğunu ortaokula devam ettirdi.”*

*Cinsiyet ayrımcılığını görme: Öğretmenlerin her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı farkındalık geliştirmeleridir.*

Habermas (2015:a) sosyal devletçi koruyuculuğun, feminist haklar konusunda koruyuculuk kisvesi altında baskıcı bir tutum sergilediğini; çünkü yasama ve yargının geleneksel yorumlamalardan yola çıkarak, var olan basmakalıpla cinsiyet kimliğini yalnızca pekiştirdiğini iddia eder. Altındal’a (2004) göre ise Türkiye’de kadınların gerçekte “kazanılmış” değil, sağlayacağı belirli yarar ve çıkarlar önceden düşünülerek “verilmiş” göstermelik ve saptırıcı nitelikte bir takım hakları var olup, gerçek anlamda demokratik haklarından ve iktisadi-siyasal bağımsızlığından söz edilemez. Bundan dolayıdır ki, Walters’e (2009) göre batılı feministler cinsiyet ayrımıyla ilgili, toplumsal ve politik eşitlikler için mücadele edip yoğunlaşıyorlarken, “Üçüncü Dünya” daki kadınlar, sınıf, kast, din ve etnik önyargılarla ilintili daha fazla sayıda ve daha çetrefilli sorunlarla cinsiyet ayrımcılığıyla mücadele etmek zorundalar. Burada sorunun çözümü, bütün haklarda olduğu gibi cinsiyet eşitliğinin de sağlanması için devlet vatandaşlık özerkliğinin hayata geçirilmesiyle gerçekleşebilir (Habermas, 2015:a)

Birçok çalışma öğretmenlerin erkekler lehine olabilecek cinsiyet yanlısı tutum geliştirdiğini göstermekte, ancak son on yılda erkeklerin başarılarındaki düşüşün öğrenme biçimlerinin cinsiyetlerine uymaması gibi nedenlerden kaynaklandığına ilişkin de çalışmalar görülmektedir (Hoy, 2010). Tezcan’a (2016) göre Türkiye’de cinsiyete göre toplumsallaşma fazlasıyla belirgin olup, erkeğin üstünlüğü ve tercih edilmesi, kızların ise duygusal ve edilgen olarak algılanması, erkeklerde bağımsız davranışların olumlu, kızlarda olumsuz karşılanması gibi çeşitli sınırlandırmalar ve koruma kaygıları mevcuttur (Tezcan, 2016). Tan’a (2011) göre Türkiye’de eğitimin mikro kültürleri, materyalleri ve müfredatın yanı sıra öğretim ve yönetiminde toplumsal cinsiyet rolleri ve önyargıları eğitim sürecine dâhil edilmekte ve geleneksel bir cinsel işbölümünün yeniden üretilmesi devam etmektedir. Kalaycı ve Hayırsever’in (2014) çalışmasına göre, toplumsal cinsiyet eşitsizliği halen öğretim programlarında, ders materyallerinde ve özellikle sosyo ekonomik seviyesi düşük öğrencilerin zihinlerinde ve davranışlarında devam etmektedir. Ş. A. Arslan’ın (2000) çalışmasına göre, Türkiye’de çocuklara daha okula başlanmadan kadınlara uygun



kimlikle, erkeklere uygun kimliğin zıt anlamlar içererek verildiği ve çocuklara sistematik olarak nasıl kadın ve erkek olunacağı öğretildiği görülmüştür. Özyaydınlık'ın (2014) çalışmasına göre Türkiye'de kız çocuklarının doğumdan itibaren erkek çocuklarına oranla daha dezavantajlı olduğu ve bunun pek çok alanda kendini gösterdiği anlaşılmıştır.

Tezcan'a (2016) göre Türkiye'deki cinsiyetçi önyargıların okullaşmaya yansımaları olan kız çocuklarının dezavantajlı durumu hala devam etmekte olup, bunun başlıca nedenleri; bağımsızlık, ilgisizlik, gelenek ve görenekler, dinsel nedenler, tarımsal işgücü ve ev işlerinde yardımcıdır. Tunç'un (2009) araştırma sonuçlarına göre Van İlinde ilköğretimde cinsiyet eşitliği sağlama çalışmalarında 2000'li yıllarda önemli oranda başarı elde edilmiş, fakat cinsiyet farkı giderilmemiştir. Bulgulara göre Van İlinde kız çocuklarının okumama nedenleri ekonomik nedenler, dini inançlar ve erkekleri önde tutan geleneksel anlayış olarak ortaya çıkmaktadır.

Kuram cinsiyet ayrımcılığının toplumsal taleplerle eşitlik temelinde bir hak mücadelesi olarak algılanıp, devlet karşısında bireyin yasalarca özerk halinin temsiliyle kaldırılabilirliğini göstermektedir. Araştırmalar ise Türkiye'deki erkek egemen cinsiyetçi tutumun eğitimin her alanında hala devam etmekte olduğunu bunun da geleneksel bir tabanın olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *cinsiyet ayrımcılığını görme* geleneksel yargıların egemen olduğu bölgelerde çocukların beklentileri, hayalleri, okula devam, üst öğrenime devam, derse katılımı etkilediğini öğretmenlerin gözlemlediklerini göstermektedir. Çalışmada ayrıca geleneksel yargıların kız çocukları üzerindeki yıkıcı tahribatın boyutlarının beklenti hayallerine de degecek kadar yoğun olduğu anlaşılmıştır.

Cinsiyet ayrımcılığını görme boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyete ilişkin iletişim sorunlarının iletişimlerine, ilişki ve eğitim faaliyetlerine yansımalarını fark ettiklerini, bu sorunların kaynağı olarak Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerde geleneksel yargıların etkin olduğunu, mülteci konumunda olan öğrencilerde ise dini yargıların daha etkin olduğu anlaşılmıştır. Sorunları çözme konusunda ise öğretmenlerin yeterliliklerinin eksik olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, geleneksel yargıların yoğun olduğu bölgelerde erkek egemen kültürün kız çocuklarının beklenti ve hayallerini etkileyecek kadar yoğun yaşandığını göstermiştir.

### 4.3. Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Program İçeriği ve Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Bulguları

#### 4.3.1. Program İçeriğinde Kültürel Çeşitlilik

Farklı etnik grup ve bireylerin farklı yollarla öğretilen geçmiş hikâyeleri, kültürel mirasları, katkıları ve deneyimleri son derece önemlidir. Kültürel farklılıkları yansıtan kaynakların öğrenci başarısında pozitif etkileri olmakla birlikte, önyargıların azaltılması, öğrenme süreçlerine aktif katılımın gerçekleşmesi, içeriklere katılımları sağlamayla öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmektedir. Program içeriğinde kültürel çeşitliliğin beş boyutu vardır. Bunlar ders kitaplarında program içeriği, ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik, standartlar ve ölçme, edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik ve son olarak kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitliliğidir (Gay, 2014).

##### 4.3.1.1. Ders Kitaplarındaki Program İçeriği

Program içeriği kültüre duyarlı pedagojinin vazgeçilmez unsuru olup, sınıflarda kullanılan en yaygın program kaynağı ise ders kitaplarıdır. Dolayısıyla ders kitaplarının kalitesi, kültüre duyarlı eğitime ilişkin program içeriğinin kitaplarda yerini alması, öğrencilere anlamlı gelmekte ve öğrencisi başarısında etkili olmaktadır (Gay, 2014).

Tablo 8

*Ders Kitaplarındaki Program İçeriği Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Süzerek sunma
Öğretmen 2	Anlamı güçlendirme
Öğretmen 3	Anlamı güçlendirme, farklılıkları yansıma
Öğretmen 4	Program içerikleri yeterli görme
Öğretmen 5	Anlamı güçlendirme
Öğretmen 6	Somitlaştırarak genişletme
Öğretmen 7	Somitlaştırarak genişletme
Öğretmen 8	Anlamı güçlendirme, somitlaştırarak genişletme
Öğretmen 9	Farklılıkları yansıma
Öğretmen 10	Anlamı güçlendirme, somitlaştırarak genişletme
Öğretmen 11	Farklılıkları yansıma
Öğretmen 12	Anlamı güçlendirme, somitlaştırarak genişletme
Öğretmen 13	Anlamı güçlendirme, somitlaştırarak genişletme
Öğretmen 14	Farklılıkları yansıma
Öğretmen 15	Anlamı güçlendirme, somitlaştırarak genişletme

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *ders kitaplarındaki program içeriği* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu

fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; anlamı güçlendirme ve somutlaştırarak genişletmedir.

Program içeriğinin amaca hizmet etmesi için; kapsam, karmaşıklık ve entelektüel düzeyi, sunumun sırası ve dizini, içeriğin zenginliği ve içeriğin dokusu koşullarına sahip olması gerekir. Burada içeriğin zenginliği derinlik, incelik ve bağlantılılıkla ilişkili olduğu gibi öğrenmeden keyif alacak yapıda olmalıdır (Schlechty, 2011). Çünkü öğrencilere yakın ve anlamlı gelen program içeriği, öğrenmeyi geliştirir (Gay, 2014).

#### 4.3.1.1.1. Anlamı Güçlendirme

Öğretmen 3'ün hayattan örnekler vererek öğrencilerinin farkındalığını arttırdığı, müzik ve oyunlarla anlamı güçlendirdiği anlaşılmaktadır. *“Örneğin ben toplumda onların yalnız olmadıklarını, var olduklarını, toplumda birçok kültürün bir arada yaşadığını anlatıyorum. Her ailenin ve her bireyin farklı olduğunu doğadan örnekler vererek anlatıyorum. Öğrencilerime doğada birçok çiçek türünün olduğunu, her birisinin ayrı bir güzelliği, dokusu ve kokusunun olduğu gibi her dilin ve kültürün de kendi özelliklerinin olduğunu anlatırım. Bunu şarkı, türkü ve oyunlarla destekleyerek anlatırım.”*

Öğretmen 5 doğadan örnekler vererek öğrencilerin farklılığının vazgeçilmez olduğunu anlatmaya çalışarak anlamı güçlendirmiştir. *“Toplumdaki farklılıklarımız bizim zenginliğimizdir”* diyerek örnekleri arttırıyorum. Çocuklara *“arkadaşlar doğada tek bir cins çiçek olmuş olsaydı ve o çiçek çok güzel olsa bile insanlar hep aynı çiçeği görmekten bir süre sonra sıkılırlardı”* diyorum.”

Öğretmen 12 öğrencilerine geziler düzenleyerek somut bilgilerini güçlendirmiş ve aynı zamanda tanıdıkları kavramlar yoluyla da anlamı güçlendirmiştir. *“Onları köyden çıkarıp il merkezine gezilere götürdüm. Ben derste konuları işlerken çocukların hayatından örnekler vererek ders işliyorum. Günlük hayatındaki olayları taşıyıp sınıfta onları konuşturuyorum. Dolayısıyla çocukların kültürünü de taşımış oluyorum.”*

Öğretmen 13 Ek-2 Fotoğraf 6 ve Fotoğraf 11'de görüldüğü üzere duyguların anlamlarını somutlaştırıp öğrenme sürecinde olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla kullanmıştır.

Öğretmen 14 öğrencilerin aile yapılarına ait bilgileri kullanarak yaşadıkları kültür hakkında bilgilenmelerini istemiştir. *“Öğrencilerime dersin konusuyla da ilgili olarak örneğin*

*“ailemiz” ünitesi işleniyorsa onların hayatlarından örnekler verdiriyorum. Örneğin bazı yerlerde babaanne ve anneanne kavramlarının “ebe” olarak kullanıldığını da ya da aile içindeki isimleri tanımış oluyorlar.”*

Öğretmen 14 atasözleri ve deyimler yarışmasıyla soyut kavramları somutlaştırmayı amaçlamıştır. *“Farklılıklarla ilgili ben atasözleri ve deyimler yarışması yaptırđım. Güzel özlü sözleri, deyimleri, hoşgörü ile ilgili özlü sözleri somutlaştırdılar.”*

*Anlamı güçlendirme:* Öğretmenlerin ders kitaplarında kültürel farklılık ile ilgili yer alan kavramlara ilişkin anlama sorunlarını öğrenme süreçlerini zenginleştirerek gidermeleridir. Program, öğrencilerin arzu edilen içerikle etkileşimi ve gerekli becerileri kazanmalarına imkân sağlayacak şekilde yapılandırıldığında öğrenmenin gerçekleşeceğine inanmak gerekir (Schlechty, 2011). Çocuklar, kavramları öğrenme şekilleri bakımından farklılık gösterirler. Öğretmenler ve ebeveynler kavramları öğrencilerle birlikte tartışarak, bu kavramlarla ilgili iyi örnekler vererek ve söz konusu kavramların tezatlarını bulmalarını sağlayarak onlara yardımcı olabilirler (Levine, 2003). Anlamı güçlendirmek için, Denning (2011) öykü anlatımının insanları etkilemedeki gücüne vurgu yaparak, iyi bir öykünün; hareketi ateşleme, kim olduğumuzu anlatma, değerleri aktarma, işbirliğini teşvik etme, söylentileri yumuşatma, bilgiyi paylaşma ve insanları geleceğe götürme gibi işlevlerinin olabileceğini tasarlamıştır. Karakaya’ya (2007) göre çocuklar söyleyebildiklerinden daha fazlasını anlarlar ve onların dil (algı, dinleme ve anlama kabiliyeti) bilgisi konuşma seviyelerinden ilerdedir. Gay’e (2014) göre ders kitaplarının kalitesi öğrenci başarısında ve kültüre eğitimde önemli bir faktördür. Program içeriği, kültürel grupların tarihi, kültürlerini, deneyimlerini, bakış açılarını ve sorunlarına ilişkin bilgileri içermelidir.

Gezgin’e (2015) göre Türkiye’de eğitim sistemi ders izlenceleri, müfredat ve kitaplarla bilinmesi gerekenlerle bilinmemesi gerekenler arasında keskin sınırları çizmekle kalmaz, bir de ne şekilde gerektiğini de belirler. Öğretmen klavuz kitapları bunun bir örneğidir. S. Güven’in (2010) çalışmasına göre, Hayat Bilgisi ders kitapları, kazanımları gerçekleştirmeye yönelik yeterince örnek bulunması, öğrencilerin sınıfta aktif rol almasını sağlaması gibi konularda yetersiz bulunmuştur. Y. D.Coşkun’un (2013) çalışması Türkçe ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının, üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu göstermiştir. Tolğay’ın (2011) yaptığı çalışma, Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerdeki kelimelerin çeşitliliği bakımından 4. sınıf ve 5. sınıf seviyeleri arasında kelime çeşitliliği ve türlerin toplam sayılarında düzenli bir artma

ya da azalma görülmemiştir. Ayrıca sınıf seviyesine bağlı olarak seçilen metinler ve oluşturulan temalarda tesadüfi seçimler yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Kuram, program içeriklerinin kültüre duyarlı bir şekilde zenginleştirilmesi gerektiğini, Türkiye’deki eleştirel araştırmalar program içeriklerinin resmi öğretimin ideal tipini sürdürmeye dönük olduğunu, uygulamaya dönük araştırmalar ise kültürün içeriğe yansımaya girmeden reel öğretime dayalı çeşitliliğin bile eksik olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *anlamı güçlendirme* öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe ilişkin kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla hikayeleştirme, örneklendirme ve somutlaştırma yöntemlerini kullandıklarını göstermiştir.

#### 4.3.1.1.2. Somutlaştırarak Genişletme

Öğretmen 6 öğrencilerin tanıdıkları kavramlar üzerinden hikâyeleştirme yoluyla somutlaştırma yolunu tercih etmiştir. “*Resmi müfredata bağlı kalınırsa birçok şeyi ötelemiş oluruz. Örnek olarak öğrencilerime sınıflarında bulunan arkadaşları veya toplumdaki hikâyeler anlatarak konuyu somutlaştırıyorum.*”

Öğretmen 7 öğrencilerinden tanıdığı hikâyeler üzerinden kültürel çeşitliliği yansıtmıştır. “*Öğrenciye yaşadıkları örnekler üzerinden örneğin bir öğrencim arkadaşının defterini izinsiz almışsa bu konu üzerinden genişleterek topluma yaymaya çalışıyorum.*”

Öğretmen 8 somut kavramlar üzerinden soyut olan kültürel değerlere geçiş yapmıştır. “*Boylarımızın, renklerimiz, ailelerimizin, kilolarımızın farklı olduğu gibi insanlarda başka kültürlerde olabilirler*” şeklinde telkinlerde bulunuyorum.”

Öğretmen 10 atasözlerini hoşgörü ve benzeri kavramlarını somutlaştırmada kullanarak anlamı güçlendirmeyi amaçlamıştır. “*En etkili yol videolarla çocuklara bilmedikleri kültürlerin, dillerin, gelenek ve görenekleri kavratmak oluyor. Atasözlerini gösterimle yaptırıyorum. Atasözleri üzerinde projeler yaptırıyorum. Onlara hoşgörü, birlik olma, saygılı olma, başkasını hor görmeme, kendini üstün görmeme üzerine var olan atasözlerini vererek canlandırmalarını istiyorum.*”

Öğretmen 15 değerler eğitimi kapsamında renkleri kullanarak somutlaştırma yaptıklarını ifade etmiştir. “*Hoşgörü uzlaşma ve birlik olma gibi kavramlarını değerler eğitimi kapsamında aylık olarak ele alıyoruz. Sınıf içerisinde her değer geldiğinde sınıfın bütününde anlatmaya çalışıyoruz. O değer bir rengi oluyor. Sınıfın bütünü olarak bu*

*renge bürünüyoruz.”. Ayrıca ilgili öğretmen sınıf kapısına renkli bir branda (tente) yerleştirerek öğrencilerinde aile algısını sınıfında da oluşturmuştur (Gözlem 15-3 ve EK-2 Fotoğraf 1).*

*Somutlaştırarak genişletme: Öğretmenlerin ders kitaplarında kültürel farklılık ile ilgili yer alan içerik, metin ve ifadeleri somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmalarıdır.*

Yaşam ve öğrenme, görsel uyarıcılarla dolu bir dünyada devam eder ve görsel yeteneğimiz sosyal dünya hakkında bilgi edinmenin önemli yollarını oluşturur (Whirter & Voltan-Acar, 2005). Somut deneyimler ise öğrenme için gerekli hammaddeyi sağlar. Bunun için genel bir kural olarak öğrenciler eylemde bulunmalı, kontrol etmeli, gözlemlenmeli ve sonrada gözlemledikleri hakkında konuşmalı veya yazmalıdır (Hoy, 2010). Levine’e (2003) göre bir şey eğlendiriciyse, yararlı görünüyorsa ya da gelecek için somut yararlar sağlayacaksa çocuğun konsantre olma olasılığı yüksektir. Çocuklar yapmaya ihtiyaç duyduklarının değerini bilir ve öğrenmek için zaman, çaba ve motivasyon gerekir (Karakaya, 2007). Ders kitaplarında yer alan resim, grafik, şekil ve çizelgeler konuların tam olarak anlaşılabilmesine yardım eden önemli öğelerdir (Uluğ, 2012). Piaget’in dil ve düşünce ilişkisi çocukların yaklaşık yedi yaşlarında somut işlemler aşamasına yetiştiğini göstermektedir (Karakaya, 2007).

Baş ve Örs’ün (2015) çalışmasında öğrencilerin görselleri, geçmiş yaşantılarından yola çıkarak kendi öğrenmeleriyle yoğurup düşsel dünyasındaki kurgularla aktardıkları görülmüştür. Kaptan ve Şeyihoğlu’nun (2011) araştırmasına göre, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum açısından; öğrencilerin öğrenme nesnelerini beğendikleri, öğrenme nesnelerinin bu derse karşı olan düşüncelerini etkilediği ve farklı duyguları bir arada yaşamalarını sağladığı tespit edilmiştir. Delice, Aydın ve Kardeş’in (2009) çalışması Matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı, öğretmenlerin beklentilerinin çok altında kalmaktadır.

Kuram ve araştırmalar, öğrencilerin somut deneyimlerinin öğrenmelerini kolaylaştırdığını açıklamaktadır. İlgili araştırmalar öğrenme nesnelerinin çeşitliliğini kültürel farklılığa değinmeden ele almıştır.

Bu çalışmada bir fenomen olarak *somutlaştırarak genişletme* öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olduğu durumlarda ya da öğrenmeyi kolaylaştırmak için yaşanan deneyimlere atıf yaparak hikayeleştirme ve görsel öğelerin paylaşımıyla kendini göstermiştir.

Ders kitaplarındaki program içeriği boyutunda ders programlarının kültürel farklılığı yansıtmadığı durumlarda öğretmenlerin hikayeleştirme, örneklendirme ve görsel hareketli öğeleri kullanarak somutlaştırma yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mevzuat endişelerine rağmen öğrencilerine kültürel çeşitliliğin aktarılması için çaba içinde oldukları görülmektedir. Ancak yine de farklılığın yansıtılması, temsili, kabulü ve süzölmüş şekilde sunumu noktasında eksikliğin olduğu söylenebilir.

#### 4.3.1.2. *Ders Kitaplarındaki Kültürel Çeşitlilik*

Ders kitaplarında, metinler, görseller, dil, öğrenci faaliyetleri, tartışma konuları ve genel ton toplumsal farklılığı göz önünde bulunduracak şekilde, program içeriklerinden ders kitaplarına aktarılmalıdır. Ders kitaplarının kültürel çeşitlilik konusundaki eksiklikleri, farklı etnik grupların tarihi, kültürleri ve yaşantılarına ilişkin bilgilerin doğru, çeşitli ve uygun bir bağlam içinde sunulmasıyla giderilebilir (Gay, 2014).

Tablo 9

#### *Ders Kitaplarındaki Kültürel Çeşitlilik Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	İçeriği sorgulama, içeriği düzeltme, toplumsal algının içeriğe yansımaları görme
Öğretmen 2	İçerikteki yetersizliği görme, toplumsal algının içeriğe yansımaları görme
Öğretmen 3	İçerikteki eksikliği tamamlama, içeriğe gösterilen tepkileri anlama
Öğretmen 4	Programa bağlı kalma
Öğretmen 5	İçerikteki değişimi gözleme
Öğretmen 6	İçerikteki yetersizliği görme, kitaplardaki kültürel çeşitliliği fark etme
Öğretmen 7	İçerikteki anlamı genişletme
Öğretmen 8	İçerikteki yetersizliği görme, içeriği sorgulama
Öğretmen 9	İçeriği sorgulama
Öğretmen 10	İçeriği sorgulama, içerikteki yetersizliği görme
Öğretmen 11	İçerikteki anlamı genişletme, içerikteki değişimi gözleme
Öğretmen 12	İçeriği sorgulama, içerikteki yetersizliği görme
Öğretmen 13	İçerikteki eksikliği tamamlama, içerikteki yetersizliği görme
Öğretmen 14	Sunumda önyargıların etkisini gözlemleme
Öğretmen 15	İçerikteki değişimi gözlemleme, kitap dışı materyal kullanımı, sunumda önyargıların etkisini gözlemleme

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; içerikteki yetersizliği görme ve içeriği sorgulamadır.

#### 4.3.1.2.1. İçerikteki Yetersizliği Görme

Aşağıdaki her iki örnekte de Öğretmen 1 toplumdaki cinsiyet algısının içeriklerde kendini gösterdiğini anlatmaya çalışmıştır. “*Şakacı bir kadın yoktur. Çünkü “hanımlar şaka yapmaz, gülmez güldürmez” algısı hala devam etmektedir.*”. “*Örneğin istismar konusunda da sürekli kızlardan bahsedilir. Erkekler istismara uğramaz mı? Neden kız çocukların istismarı çok rahat konuşulurken ya da sanki istismara uğranılması gereken kişinin kız olması gerektiği gibi bir algılamaya neden olmaktadır.*”

Öğretmen 6 kitaplardaki eksikliği ve olması gerekeni ifade etmiştir. “*Örneğin kitaplarda farklı yörelerin görsellikleriyle zenginleştirilmiş çocukları el ele tutuştuğunu görmeli. Sadece 23 Nisan’da yer alan dünya çocukları yeterli olmayabiliyor.*”

Öğretmen 8 kitaplardaki içeriklerde ülkemiz dışında var olan kültürlere değinilirken alt kültürlerin görünürlüğünün sınırlı kaldığını gözlemlemiştir. “*Din Kültürü kitabında Hinduizm’e kadar her şey var. Ama Aleviler üzerine ders kitaplarında eksiklikler var.*”

Öğretmen 15 ders kitaplarına bağlı kalmadan belirli materyalleri ve kaynakları kullandığını anlatmıştır. “*Ben açıkçası dersimi salt ders kitaplarına bağımlı bir şekilde götürmüyorum. Kitaplara bağlı kalmayarak birçok materyal kullanıyorum. Benim internet üzerinden kullandığım farklı kaynaklarım var.*”

Öğretmen 13 içerikteki eksikliği hikâyeleştirme, sunum ve dramayla tamamlamaya çalışmıştır. “*Kitaplarda olmayan bu farklılıkları sözlü anlatımla ya da projeksiyonla göstererek hikâyeleştirerek anlatmaya çalışıyorum. Başka yöreleri görerek daha rahat anlıyor. Projeksiyonu ve dramayı çok kullanıyorum.*”

*İçerikteki yetersizliği görme:* Öğretmenlerin ders kitaplarındaki içerikleri kültürel çeşitlilik bağlamında incelemesi ve eksiklikleri fark etmesidir.

Nohl’a (2009) göre ders kitapları kültürlerarası öğrenme ve yönelimi geliştirme açısından sanal bir ortam sağlamakta, bunu zenginleştirmek için varoluşsal ilişkilerden oluşan bir dünyada yaşadığımızı vurgulayan fenomenlerin öğretmenler tarafından kazandırılmasının gerekliliği üzerinde durur. Schlechty (2011) öğretmenlerin kitaplardaki içeriklerin yetersizliklerini görmeleri gerektiğine dikkat çekerek; içerik düzenlemesinin yapıp yapılmadığını, içeriğin öğrencinin ilgisini çekip çekmediğini, materyallerin öngördüğü etkinliklerin öğrencilerin ailelerinin onaylarını arttırıp arttırmadığını, materyallerin



düzenleniş şeklinin öğrencileri birlikte ve bağımsız çalışmaya teşvik edip etmediğini sorgulanması gerektiğini ifade eder. Kartarı'ya (2007) göre kültürle ilgili farklı anlayışları nedeniyle bazı toplumlar, kendilerini çokkültürlü kabul etmeyerek “farklılık” kavramı bile tabu haline getirilerek, eğitimin amacı, “ortalama insan” seviyesine indirilip bireysel farklılıklar bile göz ardı edilmektedir. Gezgin'e (2015) göre ise çokkültürlü eğitim her bir etnisitenin müfredata eklenmesi değil, çokkültürlü bir müfredatı gerektirecek ve ayrıca müfredat dilinin asgari olarak olarak ayırıcılık içermemesini sağlamasıdır.

Uz'a (2009) göre küreselleşmeye karşı tepki olarak müziksel kimlik kapsamında yerel müzikler giderek önem kazanmakta; ancak bu gelişmeler müzik programlarına yeterince yansımamaktadır. Küçük'ün (2011) çalışmasının sonuçlarına göre Türkçe dersinde programda kültürler arası öğrenmeye yeterince yer verilmediği ve ana dili ders kitaplarının kültürler arası öğrenme, evrensel kültürü örnekleme ve küreselleşme yönünden dış dünyayla bütünleşmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öztaşkın'ın (2012) çalışmasında 10 öğretim programı ve 34 ders kitabı incelenmiş ve bu çalışmada öğretim programları ve ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile ilgili konuların işlenişinde ise, hazırlık çalışmaları, bilimsel içerik, dil ve anlatım, görsel düzen hususlarında birtakım yetersizlikler ve eksiklikler tespit edilmiştir. Gander ve Gardiner (2007) ders kitaplarındaki yetersizlikler üzerine ABD'de yapılan çalışmaları derlemiş ve bu yetersizliklerin; beyaz, kentli, orta sınıf özelliklerinin rahat ve güzel ortamlarda ve durumlarda betimlenmesi, yüksek düzeyde ilgi uyandıracak malzemenin eksikliği, engellenme, kızgınlık ve ahlaki ikilemler gibi gerçek yaşam sorunlarından kaçınma ve her iki cinsin de katı bir biçimde kalıp yargılarla anlatılması olduğunu gözlemlemiştir. 1980 öncesi kendi ders kitaplarına ilişkin olarak, Gander ve Gardiner'in (2007) yaptığı tespitler, bugün için ders kitaplarımız içinde benzerleri ve fazlalıklarıyla sayılabilir.

Şimşek'e (2013) göre 2005 yılından başlanarak Türkiye'de ders programlarında bir yenilenme yapılmış, bireylere daha gerçekçi bir tarih anlayışının kazandırılması için tarih programları ve ders kitapları da yenilenmiştir. Coşkun ve Taş'ın (2008) çalışmasına göre geçmişten günümüze yaklaştıkça Türkçe öğretim programlarında kitaplara alınacak metinlerin seçimi ile ilgili daha çok değişkene ve daha belirleyici ifadelere yer verildiği görülmüştür. Keskin ve Yaman'ın (2014) çalışmasına göre ise ilköğretimde 2005'te yürürlüğe konulan Sosyal Bilgiler dersi programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiş, ancak çokkültürlü öğelerin etkinliklere çok iyi şekilde

yansıtılmadığı anlaşılmıştır. Yine de ders kitaplarında farklılıklara ilişkin olarak son yıllarda yapılan iyileştirmeler içerik, metin ve materyallerde yerini almıştır. Örneğin; ilköğretim 4.sınıflar için basılan “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” kitabı (Ülger, Dombaycı ve Feyzioğlu, 2016) içerisinde birçok yerel, akraba ve evrensel unsurları yalın ve tarafsız biçimde yer almaktadır (Ek-2 Fotoğraf 17-22). Çayır’a (2005) göre *öğrenci merkezli* bir eğitim anlayışı temelinde hazırlanan yeni müfredat, eskisine oranla daha olumlu olup öne çıkan yönlerinden birisi, sivil toplum örgütlerine yapılan vurgudur.

Kuram, ders kitaplarının toplumsal bir geleceğe hazırlık için kültürler arası öğrenmeyi sağlamayı gerektirecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade eder. Araştırmalar Türkiye’de 2005 yılından sonra ders kitaplarının içeriklerinde kültürlerin görünürlüğünde bir kısım iyileştirmeler yapıldığını göstermekte iken diğer bir kısım araştırmalar ise içerikteki yetersizlikleri dikkat çekerek bu konuda daha epeyce yol alınması gerektiğini savunmaktadırlar.

Bu çalışmada ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik boyutunda içerikteki yetersizliği görme bir fenomen olarak öğretmen deneyimlerine dayalı olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenler ders içeriklerinin yerel çeşitliliği görmezden gelip evrensel çeşitliğe odaklanmakta olduğunu ve toplumsal cinsiyet algısının içeriklerde hala kendine yer bulduğunu ele alarak içerikteki yetersizlikleri görmede duyarlı olduklarını göstermişlerdir.

#### 4.3.1.2.2. İçeriği Sorgulama

Öğretmen 8 içeriği sorgulayarak kitaplarda öğrencilere belirli bir tipin aşılana çalışıldığını anlatmıştır. *“Kitaplarda sürekli mükemmel bir öğrenci algısı veriliyor. Bu da öğrencileri ümitsizliğe sevk ediyor. Çocuklara sürekli kahramanlık algısı verilmekte ya da belirli bir güzellik imajı ders kitaplarında da verilmektedir.”*

Öğretmen 9 içeriği sorgulayarak kitaplarda öğrencilere belirli tipin aşılana çalışıldığını anlatmıştır. *“Kitaplarda mükemmeliyetçi bir yaklaşım söz konusudur.”*

Öğretmen 10 kitaplarda toplumumuz dışındaki farklılıkların ele alındığını, ancak kendi alt kültürlerimizin verilmesinin birlikte yaşama duygusunu daha güçlü kılacağını anlatmaya çalışmıştır. *“1. ve 2. Sınıflarda hep ırk ve renk kavramları anlatılır. Kendi toplumumuzdaki farklılıkları görmek ve anlamak isterim ki ilerde bir arada yaşamada birbirimize karşı*

*önyargıları geliştirmeyelim. Orada Alman, Çin ve Amerikalı çocukların resimleri var. Ama önce kendi farklılıklarımız görülsün resimlerle ve metinlerle isterim.”*

Öğretmen 12 kitaplardaki kavramların ülkenin her yerinde anlaşılamadığını ifade ederek anlaşılabilir ortak içeriklerin kullanımının önemine değinmiştir. *“Aynı kitap Türkiye’nin bütün bölgelerinde anlaşulamıyor. Öğrencinin hiç görmediği karşılaşmadığı kavramlar üzerinden anlatımlarda anlama sıkıntıları oluşturuyor. Örneğin ilk okuma yazma kitaplardaki isimler bile etkili olmaktadır. “Onat” diyoruz örneğin. Doğudaki ve Anadolu’nun çoğu yerindeki çocuk “Onat” diye bir isim olduğunun farkında değil.”*

Öğretmen 1 kitaplardaki içeriği öğrencilere sunarken süzdüğü ve sorguladığı anlaşılmaktadır. *“Örneğin bazı fıkralarda Nasrettin Hoca’nın iki karısı varmış birine şöyle yapmış birine böyle yapmış gibi ifadeler geçmektedir. Orada bunu verirken ben öğrencilerimi düşündürmek için bu nasıl evliliktir iki eş olur mu? Diye araya sıkıştırıyorum. Ben rahatsız oldum bir insanın bir eşi olur diyorum. Okurken bile bazen bilinçaltlarına bu tarz hoş olmayan örnekler veya söylemler geldiğinde kendime göre değiştirerek okuyup geçiyorum.”*

*İçeriği sorgulama:* Öğretmenlerin ders kitaplarındaki içerik, metin ve anlatımlarında geçen ifadeleri değişmez doğrular olarak kabul etmeyip öğrenme araçlarını zenginleştirmeleridir.

Morin’e (2006) göre 21. Yüzyılda temelde bir ilerleme olacaksa, bu, erkek ve kadınların artık sadece kendi düşüncelerinin değil, ama kendilerine söyledikleri yalanlarının da bilinçsiz oyuncakları olmamasıyla gerçekleşeceğini ve eğitimin en önemli görevinin herkesin bilinçlilik için verilen hayati mücadelede silahlandırmakla olacağını savunur. Çocuklar yaşamları boyunca “farklı” ile karşılaşacak ve onunla birlikte yaşamak zorunda kalacak olmalarından dolayı, içinde yaşanan toplumları çokkültürlü ya da tekkültürlü olsa da bireylerin önyargılardan arınmış, algı dayanağı geniş, farklılığı anlayan, ben merkezli düşüncelere kapılmayan şekilde yetiştirilmeleri onların yararına olacaktır (Kartarı, 2007). Gezgın (2015) ise eğitimin işlevini sorgulayarak bu işlevin işgücü ve makbul vatandaş yetiştirme değil, eleştirel düşünebilen kuşaklar yetiştirmeyi görev bilmeyi sağlaması gerektiğine vurgu yapar. Schlechty (2011) okulların işinin öğrencilerin katılımını ve toplumun geleceği için önemli olan şeyleri öğrenmelerini sağlayacak bilgi işçiliği olarak tanımladığı çalışmalar tasarlamak olduğunu ifade eder.

Stoilescu (2014) çalışmasında, Kanada’da ilkokullar için okutulan Romen dili kitabını incelemesinde; kitapta orta sınıf Romenlerin kalıplaşmış yargılarını (belirli sınıfçı, dini, cinsiyetçi ve milliyetçi) gözlemleyerek metinlerdeki çatışmacı davranışın ve Romanya'daki okullarda ve toplumda sıkça bildirilen pedagojik sabrın eksikliği gibi özel özelliklerini yansıttığını iddia etmiştir. Çayır’a (2005) göre Türkiye’de 2005 yılına kadar uygulamada olan müfredatlar ve ders kitapları militarist değerleri aktarma açısından oldukça zengin bir içeriğe sahipti. Benzer bir savı Üstel’de (2008) dile getirerek, yirmi yılı aşkın bir süredir üretilen ve yürütülen öğretim programları ve ders kitapları güvenlik kaygısı ve korkular üzerinden eleştirel düşünme ve sorgulamadan yoksun bireyleri biat kültürünün öznelere haline getirdiğini iddia eder. Gezgin’e (2015) göre ders izlenceleri, müfredat ve ders kitaplarında makbul vatandaşlık, kadın-erkek rolleri ve diğer tezler kimi zaman açık açık çoğu zamanda örtük olarak verilmektedir. Ulusoy’un (2011) çalışmasına göre bulgular gösteriyor ki; ilköğretim ders kitaplarında militarist öğeler yoğun ve açık/örtük bir biçimde hala bulunmaktadır. Hayat bilgisi kitaplarında eskiye göre ötekiyi dışlayan bir dil kısmen daha hafif bir biçimde kullanılsa da esasında vurgulanması gereken farklı din, mezhep ve kültürlerin kitaplarda yer almaması, cinsiyetçilik, eleştirel düşünme, siyasal bilinç ve insan hakları noktasındaki vurgular ise cılız ve yetersizdir. İşeri’ye (2014) göre, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; egemen sınıfın varlığını meşrulaştırarak, bireyleri kendi varoluşlarına yabancılaştırmakla beraber öğretim programları, öğretim içerik ve uygulamalarını devletin ideolojik aygıtına dönüştürme ve devletin bu ideolojik aygıtları aracılığıyla öğretim pratikleri üzerinde bir hegemonya kurma etkisinden söz edilebilir.

Ş. A. Arslan’ın (2000) çalışmasına göre ise, ders kitaplarında kadınlara toplumsal yaşamda edilgen, erkeklere etken kimlikler verilirken, erkekler kamusal alanda üretken olmaya, kadınlar ise ev işleri, eşleri ve çocuklarına yönlendirilmektedir. Ancak yeni bir araştırma; ders kitaplarında kadınları sadece ev içi rollere göre tanımlayan örneklerin oldukça azaldığını göstermiştir (İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi, 2012). Özkan’a (2013) göre ilköğretimde okutulan ders kitapları içinde, birkaç kitap dışında bütün kitaplarda erkek figürlerinin oranının kadın figürlerine oranla fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Türkiye ve AB’ye üye ülkelerin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının insan hakları ve demokrasi eğitimi açısından karşılaştırılması çalışmasında; AB ülkelerinde kültürel

farklara özen, evrensel haklar, sosyal katılım, adalet ve eşitlik, fırsat eşitliği gibi konular insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin verilen derslerin içeriklerini oluşturmaktadır. Türkiye’de ise ders içerikleri siyasi, hukuki, toplumsal ve ekonomik düzenlemeler, siyaset, toplumsal düzen gibi konulardan oluşmaktadır (Kayhan ve Yıldırım, 2014).

Ders kitaplarındaki kültürel çeşitliliğin sorgulanması bağlamında farklılıklara ilişkin araştırmalara değinecek olursak; Metin’in (2015) çalışması, Ermenilerle ilgili olarak cumhuriyetin ilanından günümüze Türk ders kitaplarında ötekileştiren, küçük düşüren, duygusal ifadelerin çok yaygın olmamakla birlikte bazı yazarlarca kullanılmış olduğu tespit edilmiş, ancak bunlara rağmen hemen hiç birinde Ermenilerin, yaşananların tek sorumlusu olarak görülmediği anlaşılmıştır. Buna karşılık Bozkuş’un (2014) çalışmasına göre, Ermenistan’da ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarında genel olarak Osmanlı ve Türk imajı olumsuz ve tek taraflı verilmiştir. Yazıcı ve Kabapınar’ın (2015) çalışmalarına göre, araştırmalarına katılan azınlık öğrencilerinin çoğunluğu tarih derslerinde kendi kültürel kimliklerinin yeterince yer bulamadığını, bu kimliklere yer veren bölümlerde ise ötekileştirici bir söylemin kullanıldığını belirtmişlerdir. Buna göre Tarih dersleri, kültürel farklılığa sahip öğrenciler için bu şekliyle, yurtseverlik duygusu oluşturmanın uzağında kalmaktadır. Öncel’e (2013) göre ise ilköğretimde okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında kültürler arası din eğitiminin amaçlarının gözetildiği ve ilgili konulara kısmen yer verildiği, çoğulculuk yönünde gözlenebilir adımların atıldığı fakat bunun yeterli olmadığı anlaşılmıştır.

Kuram, öğrenciler için bilincin inşası ancak farklılıkları kucaklayan bir dilin ders kitaplarındaki içeriklere yansımaları öğretmektedir. Ders kitaplarındaki içeriklerin sorgulanması amacıyla yapılan taramalarda araştırmaların; kitap içeriklerinin 2005 sonrasında programların açık yanının ötekileştiren dilden uzaklaştığı ve cinsiyete ilişkin rol tanımlamalarında eşitliği ön plana alsın da örtük program her iki konuda kendini devam ettirmektedir.

Bu çalışmada ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik boyutunda *içeriği sorgulama* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenler ders kitaplarında mükemmeliyetçi bir tip algısının sürekli empoze edildiğini ve yerel farklılıklara ilişkin bir körlüğün olduğunu sorgulamışlardır.

Ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik boyutunda öğretmenlerin içerikteki yetersizlikleri gördükleri ve sorguladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler ders kitaplarında, içeriklerin

yerel değerler ve cinsiyet eşitliğine dayalı materyal, görsel ve metinlerde yetersiz kaldığını, sürekli mükemmelliyetçi bir algı ve temsilde evrensel objelerin kullanılarak yerel değerlere karşı bir körlük oluşturulduğu noktalarında içerikleri sorgulamışlardır.

#### 4.3.1.3. *Standartlar ve lme*

İçerik standartları, performans standardizasyonu ve lme ayrılmaz bir ldr. İçerik standartları (kazanım); bazı konular öğretildikten sonra öğrencilerin bilmesi ve anlaması gereken Őeylerdir. Performans standartları (davranış); seçilen konuyla ilgili kabul edilebilir düzeyde öğrencilerin neler yapabileceğini gösterir. Standardizasyon ise içeriğin ne lde öğrenildiğini ve performans standartlarının nereye kadar yerine getirildiğini belirlemek amacıyla tüm öğrenciler için aynı ölçümlerin kullanılmasıdır (Sleeter, 2005). Tüm bunların lme ve değerlendirme süreçleriyle test edilmesi gerekir. Dolayısıyla kültüre duyarlı eğitim için ğretmen ve idarecilerin yeni stratejiler bulmaları zorunludur (Gay, 2014). Öğrenciye ğrenmenin her adımında başarılı ve başarısızlığına ilişkin dönüt vermek gösterdiği çabanın yeterliliği ile ilgili değerlendirme yapmasına olanak sağlayacaktır (Cummings'ten (2000) aktaran (Sabancı, 2014)).

Bu araştırmada ğretmen deneyimlerine göre, *standartlar ve lme* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler Şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; kazanımın sağlanması rehberlik, kültüre duyarlı kazanım aktarma, davranışı gözleme, bireysel lme ve değerlendirmedir.

Tablo 10

*Standartlar ve Ölçme Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Davranışları gözlemlene, davranışın sunumunda rehberlik, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 2	Kültüre duyarlı kazanım sağlama, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 3	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, bireysel ölçme ve değerlendirme, standart dışı ölçme
Öğretmen 4	Davranışlarını gözlemlene, kazanım sağlama, toptancı yaklaşımla ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 5	Toptancı yaklaşımla kazanım aktarma, davranışı gözlemlene
Öğretmen 6	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, davranışı gözlemlene, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 7	Kültüre duyarlı kazanım kazandırma, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 8	Kazanımın sağlanmasında rehberlik
Öğretmen 9	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, davranışı gözlemlene, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 10	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, kültüre duyarlı kazanım kazandırma, davranışı gözlemlene, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 11	Davranışı gözlemlene
Öğretmen 12	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, kültüre duyarlı kazanım kazandırma, davranışı gözlemlene, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 13	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, davranışı gözlemlene, bireysel ölçme ve değerlendirme
Öğretmen 14	Kazanımın sağlanmasında rehberlik, davranışı gözlemlene, bireysel ölçme ve değerlendirme, standart dışı ölçme
Öğretmen 15	Kazanım sağlama, kazanımın sağlanmasında rehberlik, kültüre duyarlı kazanım kazandırma, davranışı gözlemlene

*4.3.1.3.1. Kazanımın Sağlanmasında Rehberlik*

Öğretmen 3 içeriğin kazandırılmasında yaşadığı sıkıntıları ve bulduğu çözümleri “*Örneğin Almanya’dan gelen öğrencim en basiti Kurtuluş Savaşını anlatıyorum. Çocuk nereden bilsin ve o yüzden sorguluyor. En zor durum bu oluyor. Bu öğrencilerin tanıdığı kavram olmadığı ve tabanı boş olduğu için bu tarz öğrencilerime ayrıca zaman harcıyorum. Ona anlatabilmek için daha basite indirgeyerek biraz daha tiyatral olarak anlatırım.*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen 6 öğrencilerin kavram yanlışlarının kaynağına değinerek “*Benim üç tane Iraklı öğrencim var ve onlar kavramların tamamını anlamakta zorluk yaşıyorlar. Örneğin matematikte üçgen konusunu işliyoruz. Çocuk daha önce Iraktayken görmüş konuyu ama orada üçgen kavramı başka bir isimle öğretilmiş.*” ifadelerini kullanmıştır. Buradan farklı kültürden gelen öğrencinin öğrenim sürecinde yaşadığı zorlukları anlayabiliriz.

Öğretmen 8 “Ben genellikle görselleri çok kullanıyorum. Örneğin empati kavramını anlatacaksam bununla ilgili hazırlanmış kısa sunumlar var.” İfadesiyle öğrencilerine somutlaştırma yoluyla kavramları kazandırdığını anlamaktayız.

Öğretmen 9 “Daha sonra çiftçinin tarlada çalıştığını, sebze meyve yetiştirdiğini, hayvancılık yaptığını anlattım. Farklı örneklerle kavramı anlamasına yardımcı oldum. Sonrasında bir meslek olarak algıladı.” İfadesiyle öğretmenin Suriyeli öğrencisinin kavram bilgisi edinirken ona rehberlik ettiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen 12 “Çocuk için yeterli olan ve mutlaka kazanması gereken davranışlar varsa onlara yöneliyorum.” ifadesiyle kazanım sağlamada öncelikleri belirlediğini göstermiştir.

Öğretmen 13 ayrıca kavram kazandırmada renklendirme yoluyla somutlaştırmayı yaptığını “Öğrencilerimin anlamadığı kavramları özel olarak ele alıp kartonlardan şekillerle anlatmaya çalışırım. Anlamayan bir kişi bile olsa ona özel olarak renkli görsel kağıt hazırlarım.” ifadeleriyle açıklamıştır (Ek-2 Fotoğraf 2, Fotoğraf 3 ve Fotoğraf 12).

Öğretmen 14’de yine somutlaştırmaya değinmiş ve “Örneğin matematik sınıfımız var. Ben orada materyalleri üçgeni, daireyi, çemberi ve diğer kavramları ağırlık litre gibi kavramları göstererek çocukların dokunmasını sağlayarak vermeyi sağlıyorum.” İfadeleriyle desteklemiştir.

*Kazanımın sağlanmasında rehberlik:* Öğretmenlerin öğrenme sürecinde kazanımın sağlanması ve davranışın pekişmesinde öğrencilere eşlik etmeleridir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı problemlerden birisi, öğrendikleri bilgi ile gerçek yaşam arasında ilişki kuramamaları ve bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını anlayamamalarıdır (Memişoğlu, 2014). Eğer bütün öğrencilerin veya büyük bir çoğunluğun okulda akademik deneyime sahip olmaları isteniyorsa eğitimcilerin görevlerinin öğrencilerin katılımını sağlayacak yeni çalışmalar icat etme ve onlara rehberlik etme olarak görülmesi gerekir (Schlechty, 2011). Öğrenciler arasındaki statü farklılıkları, düşük statüde bulunanların öğrenme ve katılımlarını düşürmekte olup, bu öğrencilerin öğrenme fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin çoklu becerilere vurgu yapması ve düşük statülü öğrencilerin yeterlilikleri hakkındaki beklenti düzeylerini değiştirmesi gerekir (Cohen’den (1998) aktaran (Evertson & Emmer, 2013)). Denning’e (2011) göre eğer amaç harekete geçme eğiliminde olmayabilecekleri bir sırada harekete



geçmeye motive etmekse, ayrıntıda hafif bir yaklaşım en iyisidir, zira ayrıntılar dinleyicileri çıkmaza sokar ve mesaja odaklanmalarını engeller.

Portes ve Zady'nin (2001) çalışması, benlik saygısının göçmen çocukların okuma performansı üzerinde en belirgin etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Gherasima, Mairean, ve Butnaru'ya (2012) göre öğretmenlerin motivasyonel yönelimlerin geliştirilmesine odaklanmaları hem kısa hem de uzun vadede akademik başarıları arttırmakta, ayrıca daha yüksek bir başarı düzeyini yakalamak için de öğrenciler arasında destekleyici sosyal etkileşimleri teşvik etmelidirler. Gezin'e (2015) göre Türkiye'de eğitimin genelinde öğrenciler, kendine özgü özellikleri olan tek tek bireyler olarak değil kalabalıklar olarak algılanıyor ve kişiliklerini geliştirmelerine izin verilmiyor. Yağbasan ve Gülçiçek'e (2003) göre öğrencilerin ön bilgilerini çıkarmaya yönelik araştırmalar, öğrencilerin birçok fen kavramı hakkında kavram yanlışlarına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu yanlış kavramlar, öğrencilerin bireysel deneyimleri ile geliştirildiğinden onlar için değerli ve vazgeçilmezdir. Bu yüzden öğrenciler sahip oldukları yanlış kavramlarının düzeltilmesinde isteksiz davranırlar. Bunun için sınıf içerisinde öğretmen öğrenci arasında var olan çift yönlü iletişim olabildiğince üst düzeye çıkarılarak, öğrencilerin sahip oldukları ya da geliştirecekleri kavramlardan haberdar olunmalıdır.

Kuram, kazanımın sağlanmasında öğretmenlerin düşük statülü öğrencilere karşı beklentilerini güncellemesi, çok yönlü becerilere odaklanılması ve motivasyonla katılımı güçlü tutarak rehberlik etmelerini öğütlemektedir. Araştırmalar ise akademik başarıların arttırılması için öğretmen öğrenci iletişiminin güçlü tutulması ve bireysel farklılıklara göre eğitim planlaması yapılmasını tavsiye etmektedir.

Bu çalışmada standartlar ve ölçme boyutunda *kazanımın sağlanmasında rehberlik* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin ön bilgilerini fark ederek kavram yanlışlarına müdahale etmiş ve ayrıca sosyo ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerine karşı beklentilerini düşürüp daha çok somutlaştırma ve görsel öğelerle süreç işletilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin kazanımın sağlanmasında gerekli yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.3.1.3.2. Kültüre Duyarlı Kazanım Aktarma

Öğretmen 10 Türkçe bilmeyen öğrencilerinin kavram bilgilerini arttırmak için “İlk aylarda öğrencilerin dil gelişimi için arkadaşlarıyla sık oyun oynamasını sağladım. Bizzat başlarında durup onların sürekli iletişimde olmasını sağladım.” İfadelerini kullanarak iletişimin önemine değinmiştir.

Öğretmen 12 renkleri içeriğin verilmesinde araç haline getirmiş “Çocuklarım heceleri öğrenemeyince somut materyallerle destekliyorum. Örneğin renkler onların çok hoşuna gidiyor. Bir öğrencim renklere çok meraklı onu keşfettim. Ben de bütün heceleri renklendirdim. Sınıfa astım.” İfadelerini kullanmıştır. Ayrıca ilgili öğretmenin sınıf içi gözleminde de ilk okumada kullanılan hazır heceler yerine kendi el yazısıyla hazırladığı hecelerin renklendirildiği görülmüştür (Gözlem 12).

Öğretmen 15 farklılığın ele alındığı eğitim materyallerini kullandığını şu ifadelerle açıklamıştır. “Ben görselliği daha ön plana çıkaran ... gibi kaynakları sınıfta kullanıyorum. Orada animasyonlar var ve bu animasyonlar aracılığıyla ders işliyorum. Örneğin aileden bahsedeceksek orda aileyle ilgili bir animasyon ve bu animasyon içinde de farklılıklar muhakkak oluyor. Çocuklardaki bu bilinci oluşturmak için farklılığın ele alındığını bu yayınlarda görüyorum.” Ayrıca ilgili öğretmenin sesleri kazandırırken kültüre duyarlı animasyon ve müzikleri kullandığı gözlenmiştir. Örneğin Ankara Havaları müziği ile sesi öğrencilerine kazandırdığı görülmüştür (Gözlem 15-4).

*Kültüre duyarlı kazanım aktarma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin öğrenme süreçlerinde oluşturdukları dezavantajlı durumlarını kültürel araçlarla minimize etmeleridir.

Kağıtçıbaşı (2012) evrensel standartlarla kültürel bağlamsallığı birleştirmenin önemine değinerek; evrensel, kültürel açıdan geçerli ve anlamlı insan gelişiminin ve çevresinin belirleyici göstergelerini oluşturmak gerektiğini savunur. Öğrenme süreçlerinde ilgiler tutkuya dönüştürülebilir ve gelişmekte olan bir zihin için verimli bir kazanca dönüştürebilir. Örneğin okumayı sağlamanın en iyi yolu hakkında çok şey bildiğimiz bir yazıyı okumaktır (Levine, 2003). İyi öğretmenlerin okul çalışmaları öğrenciler tarafından anlaşılır ve inandırıcı nedenlere bağlanır ve sürekli olarak onların katılımını sağlayıcı niteliktedir (Schlechty, 2011).

Başbay'ın (2014) çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerin genel yapısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri, Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yürütülen derslerde önyargılarla mücadele konuları üzerinde yoğun olarak durulduğu gözlenmiş ve farklı kültürel değerlere ilişkin tutumlardaki pozitif yönlü değişim, dersin en önemli kazanımı olarak tespit edilmiştir. Teyfur ve Çelikten'e (2014) göre öğretmenlerin öncelikli görevi, öğrencilerin kendine özgü ve geçerli, içselleştirilmiş anlamlarla sonuçlanacak kendi bağlantılarını bulmalarını ve oluşturmalarını sağlamaktır. Bu yolla öğretilen konular, öğrencilerin mevcut bilgilerine dayanarak, onlarla uyumlu hale getirilerek sunulmuş olur. Budak'a (1999) göre ise hem kavramaya hem de uygulama basamağına ilişkin öğrenmelerin gerçekleşmesinde, dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin, düz anlatım yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir.

Kuram, öğrencilerin ilgileri kullanılarak evrensel standartlarla kültürel bağlamların birleştirebileceğini savunur. Araştırmalar ise, kültüre duyarlı kazanıma odaklanmasalar da öğrencilerin anlamı, kendi öznel ve kültürel yargılarıyla yapılandırdığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi anlamı güçlendirmede yararlı olacaktır.

Bu çalışmada standartlar ve ölçme boyutunda *kültüre duyarlı kazanım aktarma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine farklılıklara ilişkin kazanımları ders materyallerini çeşitlendirerek, animasyon gösterimleriyle ve oyunla da dil gelişimlerine katkı sunarak anlamı güçlendirdikleri söylenebilir.

#### 4.3.1.3.3. Davranışı Gözleme

Öğretmen 4 anlattığı dersin anlaşılma durumunu ders sürecinde izlemiş ve şu ifadeleri kullanmıştır. “Sınıf ortamında konunun kavranmadığını düşündüğümde bu öğrencilerimle ders bittiğinde teneffüste ayrıca daha detaylı olarak beraber yanıma çağırarak çalışırım.” Buradan öğretmenin öğrenciye verilmesi gereken kazanımların davranışa dönüşüp dönüşmediğini gözlemlemiş olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen 5 ise “Çocuklara bir ödev veya performans görevi verdiğinizde ister istemez kendi kültürünü yansıtmaktadır. Çünkü evinde ve ailesinde gördüğü objeleri, duyguları,

*hikâyeleri ve anlatımları resimlerine yansıtmaktadırlar.”* kültürün öğrenci çalışmalarında kendini gösterdiğini gözlemlemiştir.

Öğretmen 6 Iraklı öğrencilerinin kavram öğrenmede yaşadıkları sorunu gözlemlemiş ve şu ifadeleri kullanmıştır. *“Dolayısıyla Iraklı çocuklar öncelikle kavramları anlamaya ve kendi dil ya da şiveleriyle karşılaştırmaya çabaladıklarında yorumlamaya vakitleri kalmıyor.”*

Öğretmen 9’un *“Örneğin Suriyeli öğrencim kitapta geçen “çiftçi” kavramını öğrencim anlamadı. Anlamayınca yüz ifadesinden anladım.”* öğrenci davranışını göz temasıyla gözlemlediğini anlamaktayız.

Öğretmen 10 ise anadilleri farklı olan öğrencilerin daha somut derslerde başarılı olduklarını gözlemlemiştir. *“Çünkü anadilindeki kavramlarla yeni öğrendiği kavramları çözümlenmeye çalışıyor. Onu hissedebiliyorsunuz. Bu tarz çocuklar matematik dersi ya da görsel ifadelerin olduğu konularda çok iyiler. Ama kavramsal konular ağırlıktaysa çocuğun zorlandığını görüyor ve üzülüyorsunuz.”*

İngilizce öğretmeni olan Öğretmen 11 öğrencilerinin günlük konuşmalarının da sınırlı kelimelerden oluştuğunu gözlemlemiş ve bunu kendi dersine kazanım olarak daha basit kelimeleri aktararak yansıtmıştır. *“İngilizce ya da Türkçe okuma yazmaları çok düşük düzeyde oldukları için çok basit kelimeleri günlük kullanımda olan kelimeleri vermeye çalışıyorum.”*

Öğretmen 15’in ise *“Bazı öğrencilerimde parçadan bütüne gitme yöntemi işlemiyor. Bu nedenle benim bazı öğrencilerim hep o parçayı arıyor ve bütünü göremiyor. Sürekli ses arıyor sonra kaçırıyor ve anlamıyor.”* ifadeleriyle öğrencilerinin öğrenmeyi gerçekleştirdikleri süreçleri iyi gözlemlediği anlaşılmaktadır.

*Davranışı gözleme:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerine aktardığı içeriklerin ne kadarının öğrenildiğini ve öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları gözlemlemeleridir.

Davranışı gözlemlemenin amacı, bireysel performans davranışının izini sürmek, akademik gelişmeyi takip etmek, grup performansı ve becerilerini görmektir (Evertson & Emmer, 2013). Öğrencilerin öğrenme geçmişleriyle ilgili çok fazla farklılık mevcuttur. Örneğin her kişinin korku ve endişesi, pekiştiricileri, başarı anlayışları, farklı çevrelerdeki tutumları birbirinden farklıdır (Hoy, 2010). Kant’a (2009) göre bir çocuk kendi ferdiyetini oluşturma şansına sahipse de bunu ancak toplumun bir üyesi olarak onun için yeterince geniş ve aynı

zamanda başkaları içinde geniş olacak bir dünyanın içinde geliştirebilir. Schlechty (2011) katılım olmadan öğrencilerin arzulanan şeyi öğrenmesinin zayıf bir ihtimal olduğunu ifade eder. Farklı kültürlerde yapılan araştırmalar bazı sosyal süreçlerin herkes için aynı işlemediği ortaya çıkarmış ve farklı kültürlerin farklı insan tipini oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunlardan en bilenen benlik ve kültür ilişkisini “bireycilik” ve “toplulukçuluk” olarak ayıran Hofstede’nin yaklaşımıdır (Tutar, 2012).

Slechty (2011) katılımın yoğunluğunu gerçek katılım, sembolik katılım, pasif uyma, geri çekilme ve isyan şeklinde tanımladığı beş düzeyde açıklar. Buna göre beklentilere uygun davranışlar gerçek katılımı, öğrencilerin gereksinimine cevap veren öğretim sağlandığı için gerçekleşir. Sınıf içi değerlendirmelerin öğrenci üzerinde; neyin öğrenilmesi gerektiği konusunda yargı geliştirme, öğrenmeye karşı motivasyonunun şekillenmesi, kendi yeterlilikleri hakkında algılama geliştirme, ilgi ve yeteneklerin farkına varma ve eksik konularını tamamlama yoluna gitme gibi pek çok faydası görülebilir (Yücel, 2011). Teyfur ve Çelikten’e (2014) göre davranışın gözlenmesi okulun ilk gününden başlar ve olumlu bir sınıf ortamı sağlanması için bu gereklidir. Kaymakçı vd.’nin (2015) çalışması öğretmenlerin sınıftaki tüm öğrencilerine ulaşma ve onları başarılı kılmamanın mümkün olabilme gerekçelerini %46.9 oranında “bireysel farklılıkları algılama” olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Kuram, öğrencilerin derse katılım tutumlarının çeşitliliğinin bireysel farklılıklardan ve bireylerin toplumsallaşma süreçlerinde saklı olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ise öğrenci davranışının gözlemlenmesinin başarıyı arttırmada yararlı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada standartlar ve ölçme boyutunda *davranışı gözleme* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin kavram yanlışlarını, dil yeterliliği düşük olan öğrencilerin anlamada yaşadıkları zorlukları ve öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerini gözlemledikleri anlaşılmıştır.

#### 4.3.1.3.4. Bireysel Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen 6 öğrenci seviyelerine göre ödevlendirme yaptığını ifade etmiştir. “Özellikle konuların hangilerini ne düzeyde yapabileceklerse o kadar bir ödev veriyorum. Daha çok sınıfta işlenen konuların tekrarı olmaktadır.” Öğretmen 3 ise “Ödevlendirirken de farklı

*ödevlendiriyorum. Daha çok görsellerle desteklenmiş ödevler veriyorum. Okumaya daha ağırlık veriyorum. Yazarken örneğin bir cümleyle anlatmasını isterim.”* Yine seviyeyi göz önünde tutmuştur.

Öğretmen 7 ve Öğretmen 9 öğrenci seviyesine göre ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmen 7 *“Yazılı bir ödev veriyorsam onun da yapabileceği onun tanıdığı bildiği çevreyi de işin içine katan bazı ödevler veriyorum. Değerlendirmeyi de sadece seviyeye göre yapıyorum.”* Öğretmen 9 *“Kendi seviyesinden bir tık daha ileri gitmişse bunu bir başarı olarak değerlendiriyorum.”*

Öğretmen 10 Öğretmen 12 ve Öğretmen 13 öğrencilerini bireysel olarak ele alıp durumlarına göre hareket etmiştir. Öğretmen 10 *“Çocuklara ödev verirken durumlarını göz önünde bulunduruyorum. Onların yapacağı etkinlikler daha farklı oluyor. Fotokopi dağıtıyorum, onlara ayrı sorular hazırlarım.”*, Öğretmen 13 *“Dolayısıyla zayıf durumda olan öğrenciye ona özel onun eksikliklerini tamamlayacak olan ödevleri aileleriyle de görüşerek veriyorum. Birebir bir çalışma yapıyorum.”* ve Öğretmen 12 *“Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde her öğrencinin kendi kapasitesine göre soruları soruyorum.”* demiştir.

Öğretmen 14 ise öğrencilerinin motivasyonlarının kendi ölçme ve değerlendirmede sürecini etkilediğini ifade etmiştir. *“Ölçme değerlendirme süreçlerinde öğrencilerimin motivasyonlarını dikkate alarak ilgili olduğu ders kaynaklarıyla ölçme yaptırıyorum. Örneğin eğer sözel anlatımı güçlüyse onu öyle değerlendiriyorum. Eğer görsel olarak sunum yapma imkânı daha iyiyse onu da o şekilde ölçüp değerlendiriyorum.”*

Öğretmen 15 ise ölçmede çeşitliliğe vurgu yapmıştır. *“Biz eğitimciler olarak ölçülü ve hassas olmak durumundayız. Sınavlarda her çeşit soru stiline yer vermeye çalışıyorum. Görsel eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, klasik anlamda cevaplama oluyor.”*

*Bireysel ölçme ve değerlendirme:* Öğretmenlerin her öğrencinin öğrenme gelişimini gözlemleyerek uygun ölçme aracı geliştirip değerlendirmesidir.

Öğretmenlerin katılımı değerlendirmek için hem öğrencinin harcadığı çabanın düzeyini hem de verilen görevlere öğrencinin verdiği anlamı ve önemi belirlemeleri gerekir (Schlechty, 2011). Levine’e (2003) göre performansı değerlendirmek için yapılan toptancı uygulamalar öğrencilerin öğretmenlerini müttefik olarak görmekten çok değerlendirici ve yargıç olarak görmelerini sağlamaktadır. Schlechty (2011) öğrencilerin öğrenme

düzelelerindeki farklılığın ana kaynağının öğretmen ve okulların öğrencilere verdikleri çalışmaların kalitesi olduğunu iddia eder.

Her çocuk güçlü noktalarını aynı şekilde gösteremeyebilir; bu nedenle, farklı çocukların farklı şekilde sınanması veya güçlü noktalarını farklı şekilde göstermelerine izin verilmesi gerekir (Levine, 2003). Sınav sorularını hazırlayan, uygulayan ve puanlayan öğretmendir ve sınavın her aşamasında kendi kanaatini kullanır. Bu açıdan sınavlarda gereğinden az soru sorulması puanlamanın objektif yapılmayışı ve benzerleri hata kaynaklarıdır (Tekindal, 2014). Yücel'e (2011) göre ilkokul yaşlarındaki çocuklarda rekabet ve yanlış vurgulanmasının olumsuz etkileri olacağından; test odaklı sınavlardan uzak durulmalı ve verilen şeylerin ne derece öğrenildiğini kontrol eden sınavlar yapılmalıdır.

Kuram ve araştırma, her öğrencinin farklı öğrenme stilleri olduğu için farklı ölçme ve değerlendirme süreçlerine tabi tutulmasını tavsiye etmektedir.

Bu çalışmada standartlar ve ölçme boyutunda *bireysel ölçme ve değerlendirme* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde; somut ve görsel ağırlıkta, kazanımlarını sergileyeceği oranda basit düzeyde bireysel ölçme yaptıkları anlaşılmaktadır. Değerlendirmelerin ise yine öğrencilerin düzeyleri esas alınarak her öğrencinin düzeyine uygun olarak bireysel olarak ele alındığı anlaşılmaktadır.

Standartlar ve ölçme boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin kazanımın sağlanmasında rehberlik ettikleri, kültüre duyarlı kazanımı aktarmada öğrenme yöntemlerini çeşitlendirdikleri, kavram yanılgılarını ve anlamada yaşadıkları zorlukları gözlemledikleri, ölçmede somut ve görsel ağırlıkta değişkenleri kullandıkları ve son olarak değerlendirmede öğrencilerin akademik seviyelerine göre hareket ettikleri anlaşılmıştır.

#### ***4.3.1.4. Edebi ve Ticari Kitaplarda Kültürel Çeşitlilik***

Çokkültürlü edebi ve ticari kitaplar, her zaman tarafsız olmasalar da kültüre duyarlı eğitimde son derece önemli kaynaklardır. Öğretmenlerin ilgili kitaplardan nasıl yararlanacaklarını bilmeleri, yanlışları nasıl düzelteceklerini öğrenmeleri gerekir (Gay, 2014). Eğitimciler zararlı olanları çocuk için eleştirmek ve en uygun olanları ise tavsiye etmek için sorgulamalıdır (Tezcan, 2016).

Tablo 11

*Edebi ve Ticari Kitaplarda Çeşitlilik Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Çokkültürlü kitapları değerlendirme, tarafsız anlatım
Öğretmen 2	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma
Öğretmen 3	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, tarafsız anlatım
Öğretmen 4	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma
Öğretmen 5	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme
Öğretmen 6	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme
Öğretmen 7	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme
Öğretmen 8	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme
Öğretmen 9	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma
Öğretmen 10	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma
Öğretmen 11	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme, tarafsız anlatım, anlatım ve görsellikte uyum
Öğretmen 12	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma
Öğretmen 13	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme, tarafsız anlatım
Öğretmen 14	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma
Öğretmen 15	Çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme, tarafsız anlatım

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; çokkültürlü kitaplardan yararlanma, çokkültürlü kitapları değerlendirme, tarafsız anlatımdır.

#### 4.3.1.4.1. Çokkültürlü Kitaplardan Yararlanma

Aşağıda ifadeleri yer alan öğretmenlerin farklılıklara ait kitapları okudukları ve yararlandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen 3 farklı kültürlerden yararlanmanın ve açık olmanın eğitim sürecinde etkili olduğunu ifade etmek için “*Ben farklı kültürleri anlatan kitapları okurum. Örneğin Japon kültürünü ve İngiliz kültürüyle ilgili kitaplar okudum. Zaman zaman sınıfa taşıdığım ve örnekler verdiğimde oluyor. Bunlardan yararlanmak ve açık olmak gerekir.*” sözlerini kullanmıştır.

Öğretmen 6 çalıştığı okulun bulunduğu köyün Alevi olması nedeniyle var olan önyargılarını gidermek amacıyla bu kültüre ait kitapları edindiğini ve okuduğunu “*Farklı kültürleri anlatan kitapları okudum. Özellikle daha evvel çalıştığım köyde var olan Alevi kültürü ile ilgili kitaplar okumuştum. Yaz tatiline geldiğimde Alevilik üzerine kitaplar*



edindim ve okudum. Örneğin “12 İmam Kimdir?” ya da onlar merak edip “cami nasıl bir yer” diye soruyorlardı. Edindiğim kitaplardan bana çok faydalı oldu. Önyargılarım ve korkularım vardı bu kültürle ilgili olarak bunları gidermiş oldum.” ifadeleriyle anlatmıştır. Burada öğretmenin kendisi bulunduğu bölgede farklı durumda olduğundan korkuları oluşmuş ve bunu yenmek için hem bilgilenmiş hem de iletişimi güçlü tutarak bunu aşmıştır.

Öğretmen 8 çalıştığı Diyarbakır’la ilgili kültürü daha detaylı kavrayabilmek için yaşadığı süreci anlatmıştır. “Kültürel olarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Diyarbakır’da Ahmedî Hani Kültür Merkezi vardı. Oraya gider farklı kültürü anlamaya çalışırdım. Ama Kürtçe bilemediğimden çok detaya giremedim. Bu kültürü çok inceledim. Geçmişleri ve kültürlerini merak ediyorum.” Öğretmenin bu ifadesinden bireysel olarak kendisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen 10 öğretmen adaylarının kültürleri öğrenmeleri için deneyim edinmeden de kitaplardan bu konuda yararlanabileceklerini ortaya koymuştur. “Farklı kültürleri, gerçeklerin, değerlerini ve hassasiyetlerini öğretmen adaylarının öğrenmesi gerektiğini inanıyorum. Ben Doğudan dönünce aileme çevreme önyargılı davranmayın, düşünmeyi, o insanları tanıyınca anladım. Yaşayarak daha etkili oluyor ama herkes bu şans yakalayamıyor.” Öğretmen adaylarına bu konuda bilgi verilmesi onların korku ve endişelerini azaltacak ve önyargılarını kıracaktır.

Öğretmen 14 “Ben kendim farklı kültürel kitapları okuyorum. Farklı hayatları kültürleri merak ederim ve ilgimi çekiyor” İfadelerini kullanarak bireysel açıdan bu konuda çabasının olduğunu beyan etmiş ancak bunun okula ve sınıfa taşınıp taşınmadığı hakkında net bir bilgi vermemiştir.

Öğretmen 15 kitap okurken çeşitliliği benimsediğini ancak bunun farklı kültürleri yansıtan kitaplar olup olmadığı konusunda da açık bir beyanda bulunmamıştır. “Ben kendim her anlamda farklı kitaplar okumaya çalışırım. Siyasi, tarih ve kültür kitaplarını geniş bir yelpazeyi de içine alan bir şekilde okurum.”

Aşağıda ifadeleri yer alan üç öğretmenin ise farklılıklara ait kitapları okumadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen 2 bu durumu genelleştirerek “Farklı kültürleri anlatan kitapları öğretmenler olarak pek okumuyoruz.” demiştir.

Öğretmen 4'ün “*Farklı kültürleri anlatan kitapları pek okumadım. Genelde 100 Temel Eser içinde olan kitapları tavsiye ediyorum. Bu kimsenin itiraz etmeyeceği bir durum olduğu için*” ifadeleri kitap konusunda risklerin bulunduğunu beyan etmiştir.

Öğretmen 9 ise bu tür kitapların bir ihtiyaç olarak okunması gerektiğini sorgulayarak “*Farklı kültürleri anlatan kitapları çok okumadım. Onlar hakkında bilgi sahibi olmak için okumam gerektiğini çok düşünmedim.*” ifadelerini kullanmıştır.

*Çokkültürlü kitaplardan yararlanma:* Öğretmenlerin farklı kültürlere ait bilgileri edinmeleri ve bunlardan öğrenme süreçlerinde yararlanmalarıdır.

Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri etnik, dilsel ve kültürel toplulukların sadece bir kısmı hakkında bilgi veren içeriklere sahip olması yeterli görülmemeli, bu içerikler eğitim programı içerisinde sadece bir ek olmamalı, program ve kitabın etkili bir parçası olmalıdır (Banks, 2013). Resimli çocuk kitapları, biyografiler, kısa öyküler, romanlar ve etnik yazarlar tarafından yazılan etnik gruplar hakkındaki şarkı ve sözleri gibi tamamlayıcı eğitim materyallerine etnik ve kültürel çeşitliliğe ilişkin bilgilerin eklenmesi hem bir zenginlik hem de içinde kalıp yargılar olduğundan riskleri barındırmaktadır (Gay, 2014). Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) Türkiye’deki uygulamalara eleştirel olarak bakarak; öğretim programlarının esnek olmayan yapısı nedeniyle ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılan ders kitapları ve yardımcı kitaplar, özel yayınevleri tarafından üretilen hemen her türlü materyal, hiçbir farklılığa, özgünlüğe ve çeşitliliğe imkân tanımayan standart bir içerik ve formatı zorunlu kılmakta ve dolayısıyla kitapların seçiminin öğretmenlerin iradesine bırakılması uygulamada bir yanılısamadan öteye gitmemekte olduğunu ifade eder.

Peterson (2011) Fratney Okulu’nda öğrenci merkezli, deneyime dayalı ve dilce zengin önemli kitapları, kitap kulüplerini, öykü anlatma çalışmalarını, yazma sürecini, etkileşimli gazeteleri, dramayı ve kukla oynatmayı kullandıklarını ifade etmiştir. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş’un (2011) çalışmasında, çocuk kitaplarında en fazla yer alan mesajların sosyal ve kültürel yapıya yönelik mesajlar (%30,3) ve ahlaki öğüt içeren mesajlar (%19,2) olduğu görülmektedir. Sosyal ve kültürel yapıya yönelik mesajlar ise gelenek ve görenekler, çocuğun sosyal yaşamını içeren özelliklerden (kitabın seslendiği hedef kitlenin özellikleri, çocuğun günlük yaşamı, okul, oyun vb.) oluşmaktadır. Y. Kaya’nın (2013) çalışması öğretmenlerin, farklı etnik köken ve dini inançtan gelen öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarını, kendi kültürlerini anlatmaları için teşvik ettiklerini, onlarla farklı kültürler hakkında açık ve yapıcı bir şekilde

konuştuklarını belirtmektedirler. Bu sorulara verilen cevaplar, ortalamanın (4,049) üzerinde bir oranda çıkarken, “derslerde kültürel çeşitliliğin değerli olduğunu fark ettirecek kitap ve materyalleri kullanırım” (3,802) ile “sınıfta farklı etnik, dini ve kültürel gruplar hakkında konuşmak için o kültürlerin özel günlerini ve kutlamalarını fırsat bilirim” (3,521) şeklindeki ifadelerle katılım düzeyleri düşmektedir. Veziroğlu ve Gönen’in (2012) çalışmasına göre, resimli çocuk kitaplarının, mevcut MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan 5 gelişim alanına ait 264 kazanımı bile % 18,5 oranında karşıladığı belirlenmiş ve bu düşük oran kitapların niteliksel olarak sorunlu olduğunu göstermektedir.

Kuram, öğretmenlerin çokkültürlü kitaplardan içerisindeki kalıp yargıları süzerek yararlanmasını gerektiğini vurgular. Araştırmalar ise, söylemde kültürel farklılıklara değindiklerini ancak materyal kullanımında yetersiz olduklarını göstermektedir.

Bu çalışmada edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik boyutunda *çokkültürlü kitaplardan yararlanma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin kendileri genel olarak farklı kültürleri anlatan kitapları okuduklarını, yerel farklılıkları anlatan kitaplardan kısmen yararlandıklarını, ancak bu kitapları tavsiye etmede yetersiz kaldıkları veya çekincelerinin olduğu söylenebilir.

#### 4.3.1.4.2. Çokkültürlü Kitapları Değerlendirme

Öğretmen 1 öğrencilerinin okuyacakları kitapları gözden geçirdiği ve bu konuda duyarlı olduğu şu ifadelerinden anlaşılmaktadır. “*Bildiğim önyargılı bir kaynak varsa öğrencilere onu almayın taraflı kitap yazıyorlar diyorum.*”

Öğretmen 5 ise öğretmen adaylarının her bölgede çalışabilecek yeterlilikleri edinmesi için esnek ve kültürel bilgiye sahip olması gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. “*Öğretmen adayları eğitim psikolojisi ve sosyolojisi derslerini iyi irdeler, bu konuda ilgili kültürle ilgili temel kitaplar okursa o bölgelere bir haftada bile uyum sağlayabilir. Öğretmenin esnek olması gerekir. Kendisini o bölgeye uyarlaması gerekir.*”

İngilizce öğretmeni olan Öğretmen 11 “*Ben sınıfa yabancı gazeteler getiriyorum. Onları makasla kesip çocuklara paylaşıyorum. Çocuklara yazılara ve resimlere bakın diyorum. Haberleri ve ünlüleri nasıl verdiklerine dikkat çekmek istiyorum. Bizdekilerinden farklarını buldurmaya çalışıyorum.*” ifadelerini kullanarak gazetelerden ve kitaplardan kültür karşılaştırması yaptırdığını anlatmaya çalışmıştır.

Öğretmen 15 “*Ama ben kendi sınıflarımda bazı öğrencilerimde kültürel farklılıklara karşı önyargılı olmamaları hususunda kitap okuma alışkanlığı edindirdim. TV dışında bilgi edinebilecekleri kaynaklar üretmeye ve yönlendirmeye çalışıyorum.*” İfadelerini kullanarak öncelikle kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve sonrasında daha detaya girilmesi gerektiğini anlatmıştır.

*Çokkültürlü kitapları değerlendirme:* Öğretmenlerin farklı kültürlere ait kitapları öğrencilerinin yararlanmaları konusunda yeterliliğe sahip olmalarıdır.

Peterson’a (2011) göre çokkültürlü kitaplar ve öğrenme sürecindeki uygulamaları sayesinde öğrenciler kendileri, çevreleri ve toplum hakkında bilgileri edinmeleri sayesinde daha güçlü bağlar oluşturulmaktadır. Çokkültürlü edebi ve ticari kitaplar her zaman tarafsız olmasalar da, farklı etnik grupları kültürel olarak her zaman onaylamasalar da, kültüre duyarlı eğitimin son derece önemli içerik kaynaklarıdır (Gay, 2014).

Hoy’a (2010) göre çocuk kitaplarında yer alan başlık ve resimlerde yer alan erkeklerin sayısı, kadınlardan fazladır ve karakterler klişe biçimde davranmaya devam etmektedir. Gönen vd.’nin (2011) çalışmasında incelenen kitaplarda yüksek oranda (%93) resim bulunduğu ve resim içeren kitapların yaklaşık dörtte üçünde resim-metin ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Aydoğan (2014) çocuk dergilerini değerlendirdiği çalışmasında; bu dergilerin ortaya çıktıkları dönemdeki amacı olan eğitime işlevinden, eğlendiriciliğin ve tüketimin öğretilmesi çabaları sayesinde uzaklaştığını savunmaktadır. Kılıç ve Aktan’ın (2015) çalışması, ilköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan en fazla değer; sevgi, yardımseverlik, saygı, estetik, dostluk, acıma, cesaret, ümit, merhamet ve başarılı olma değerleridir. En az bulunan değerler ise emaneti korumak, feragat, istişare, görgülü olmak, sağlıklı olmaya önem verme, tutumluluk, yeniliklere açıklık, ahlaklı olma, doğa sevgisi, eşitlik, hoşgörü, milli birlik şuurunu, ölçülülük, sadelik ve zarafet değerleri olmuştur.

Kuram, çokkültürlü edebi ve ticari kitaplardan süzme yapılarak yararlanıldığı takdirde öğrencilerin kendileri, çevreleri ve toplumlarıyla güçlü bağlar edinebileceklerini savunur. Araştırmalar ise, Türkiye’deki edebi ve ticari kitaplarda ve MEB’in tavsiye ettiği kitaplarda görselliğin metinle uyumsuz verildiğini, ayrıca ortak milli değerlerin yoğun olarak verildiğini, ancak farklı kültürlerin değerlerine değinilmediğini göstermektedir.

Bu çalışmada edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik boyutunda *çokkültürlü kitapları değerlendirme* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde çokkültürlü edebi ve ticari kitapları öğrencilerine tavsiye etmedikleri, kitaplardan yararlanmaları konusunda sınıf içerisinde yeterli performansı göstermedikleri söylenebilir.

#### 4.3.1.4.3. Tarafsız Anlatım

Öğretmen 1 kültürel olarak *“Yansız, tarafsız ve objektif kitaplar öneriyorum.”* ifadesiyle öğrencilerinin herhangi bir kültüre karşı önyargı geliştirmemeleri konusunda duyarlı olduğunu göstermiştir.

Öğretmen 3 toplumda Alevilere karşı var olan önyargıları edindiği o kültüre ait kitaplardan bilgilerle kırmaya çalıştığını şu ifadeleriyle açıklamıştır. *“Örneğin Alevi kültüründe onların çok hoşuma giden gelenek ve görenekları vardır. İnsana insan gibi değer verme vardır. Bir misafir ağırlama ve karşılama gelenekleri ve öğretileri vardır. Onlardan örnekler veririm. Onların yazılı kaynaklarını açıp okumam. Ama ben okuyup doğruyu bildiğim için anlatırım.”* Ancak Alevi kültürüne ait kitapları sınıfta okuyamaması ve öneride bulunamaması da öğretmenin bu konudaki korku ve endişelerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen 13 ders kitaplarında yer alan rahatsız edici söylem ve içeriklerin idareciler eliyle üst yöneticilere aktarıldığını ifade etmiştir. *“Özellikle okulumuzda Suriyeli öğrencilerimizin olması dolayısıyla toplantılarda özellikle dile getiriyoruz. Örneğin kitaplardaki rahatsız edici söylem ya da ifadeleri, ihtiyaç olan durumları aktarıyoruz.”* Ancak ders kitaplarında yer alan rahatsız edici söylem ve içerikler hakkında da net bir bilgi vermemiştir.

Öğretmen 15 öğrencilerine kitap tavsiye ederken farklı kültürlerin kitaplarını tercih ettiğini söylemiştir. *“Farklılıklara yönlendirmeye çalışıyorum. Ama yine kitap ve yayın tavsiye işi bizim mesleğimizde hep riskli olmuştur.”* Öğretmenlik mesleğinde var olan bu riskin hem ideolojik hem de maddi kazanım sağlama korkularından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

*Tarafsız anlatım:* Öğretmenlerin öğrencilerin kültürüne duyarlı ve tarafsız anlatımı içeren kitaplardan okuma, atıf ve tavsiyede bulunmalarıdır.

Habermas (2015:a) herkese eş saygının, soydaşlara değil, ötekine, yani farklı oluşu nedeniyle diğerine gösterilme koşulunu temel alması gerektiğini ifade eder. Ona göre “Biz” kavramı ayrımcılığın ve haksızlığın kaldırılmasıyla birlikte marjinalleri, karşılıklı saygı temelinde benimseme düşüncesi üzerine kurulmuştur. Hoy’a (2010) göre kitap ve yayınlarda kadın karakterler kendilerine biçilen rollerin dışına çıkıp daha aktif olma eğilimi gösterirken bunun tersi ise nadir görülmektedir. Gay (2014) ise çokkültürlü edebi ve ticari kitapların her zaman tarafsız olmadıklarını ancak eğitimciler tarafından da görmezden gelinemeyecek kadar önemli olduğuna değinir.

Gönen vd.’nin (2011) çalışmasında, Türkiye’deki çocuk kitaplarında en fazla yer alan değerlerin sevgi (%12,5) ve saygı (%9,1); en az yer alan değerlerin ise vatanseverlik (%3) ve sorumluluk (%3,7) olduğu görülmektedir. İlköğretim 4.sınıflar için basılan “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” ders kitabında (Ülger vd., 2016) içerisinde birçok yerel, akraba ve evrensel unsurları yalın ve tarafsız biçimde yer almaktadır (EK-2 Fotoğraf 17, Fotoğraf 18, Fotoğraf 19, Fotoğraf 20, Fotoğraf 21, Fotoğraf 22).

Kuram, çokkültürlü edebi ve ticari kitapların öğrencilere kalıp yargı riskleri barındırdığı için dikkatli bir şekilde önerilmesini ve aynı hassasiyetin kitaplara atıf yaparken de uygulanması gerektiğini ifade eder.

Bu çalışmada edebi ve ticari kitaplarında kültürel çeşitlilik boyutunda *tarafsız anlatım* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde çokkültürlü edebi ve ticari kitapları kendi önyargılarını kırmak ve bilgilenmek için okudukları, öğrencilerine bu konularda bilgiler verdikleri ancak her zaman için riskli olarak gördükleri kitap tavsiye konusunda mesafeli durdukları anlaşılmaktadır.

Edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin bilgi edinmek ve bu sayede önyargılarını kırmak için çokkültürlü edebi ve ticari kitaplardan yararlandıklarını, riskli gördükleri için tavsiyede bulunmadıkları anlaşılmıştır.

#### **4.3.1.5. Kitle İletişim Araçlarında Kültürel Çeşitlilik**

Kitle iletişim araçları, kültürel çeşitlilik konusunda güçlü kaynaklardır. Kültürel çeşitlilik hakkında bilgileri ve görselleri kendilerinde şekillendirmesinde öğretmenlerin önyargısız bir şekilde müdahale etmesi gerekir. Öğrenciler medyadan edindikleri bilgileri filtrelemeden sınıflarına aktarırlar. Öğretmenlerin medyadan kültürel çeşitlilikle ilgili

edindiği bilgileri yansıtması ve öğrencilerin taşımalarına aracılık etmesinde yetkin olması beklenir (Gay, 2014). Kitle iletişim araçları, kişilerin tutum ve kanaatlerini etkileyen ve toplumsallaştıran önemli olgulardır (Tezcan, 2016). Bu araçlar, bireyin toplumsallaşma sürecine var gücüyle müdahale ederken, davranış tarzlarını belirlemede aile, okul ve diğer sosyal oluşumların etkisini zayıflatmaktadır (Lazar, 2001). Veri tabanları, internet ağları, televizyonlar ve benzeri kitle iletişim araçları kültürel açıdan zenginleşmeyi sağlayan okul dışı olanakları arttırırken; öğretmenlerin bu bilgileri derleme, ayıklama, önem ve nitelik sırasına koymayı öğretmeleri gerekir (Giordan, 2008).

Tablo 12

*Kitle İletişim Araçlarında Kültürel Çeşitlilik Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Kitle iletişim araçlarıyla kültürel çeşitliliği yansıtma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye, kitle iletişim araçlarında geliştirilen önyargıların farkına varma,
Öğretmen 2	Kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye, kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 3	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye, kitle iletişim araçlarıyla kültürel çeşitliliğin sunumunda rehberlik
Öğretmen 4	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 5	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 6	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye
Öğretmen 7	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 8	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 9	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 10	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 11	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma
Öğretmen 12	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye
Öğretmen 13	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye
Öğretmen 14	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye
Öğretmen 15	Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitlilik* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiyedir.

Habermas'a (2015:b) göre kültürle haşır neşir olmak, alışkanlık ve tecrübe sağlar, ancak kitle kültürünün tüketimi ise birey üzerinde hiçbir iz bırakmadığı gibi birekerek çoğalan değil, giderek gerileyen bir tecrübeye aracılık eder.

#### 4.3.1.5.1. *Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Bilgilerine Sahip Olma*

Katılımcılardan dokuz öğretmen, öğrencilerinin evlerinde anadillerinde yayın yapan TV kanallarını izleme konusunda bilgi sahibi iken iki öğretmen bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ve dört öğretmen de bu konuda herhangi bir görüş bildirmemiştir.

Öğretmen 8'in "Yakın zamana kadar Zarok TV vardı. TRT Kürdi var oradaki çizgi filmleri izliyorlar. Suriyeli çocuklarımız TRT Arapçayı izliyorlar." ifadelerinden ilgili kanallar hakkında bilgi sahibi olduğu ve öğrencileriyle iletişim halinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen 10 öğrencilerinin anadillerinde yayın yapan kanallar yerine daha çok Türkçe yayın yapan kanalları ve dizileri takiplerini gözlemlemiştir. "Kendi dillerinde yayın yapan kanalları izliyorlar. Ama bu daha çok anne baba izlediği zamanlar içinde oluyor. Çocuklar daha çok Türkçe yayın yapan TV'lerdeki dizileri takip ediyorlar."

Öğretmen 11 bazı öğrencilerinin evlerinde TV'lerinin olmadığını ifade etmiş ve olanların ise tercihlerini anadillerinde yaptıklarını söylemiştir. "Suriyeli çocuklar televizyonları varsa Arapça TV izliyorlar."

Öğretmen 12 öğrencilerinin evlerinde geçirdikleri sürede ne izlediğine müdahale etmediği ve saygı duyduğu anlaşılmaktadır. "Doğuda Kürtçe kanalları da izlediklerini söylüyorlardı. Çocukların bu tercihlerini de saygıyla karşılıyordum."

Öğretmen 7 ise gözlemleri sonucu öğrencilerinin evlerinde bu kanalları seyrettikleri hakkında bilgi vermiştir. "Ancak oyunlardan ve konuştukları dillerinden anlıyorum ki evde kendi dillerinde yayın yapan kanalları izliyorlar."

Öğretmen 3 ve Öğretmen 6 sadece ilgili kanalları izledikleri konusunda bilgi vermiştir. Öğretmen 3 "Ama öğrencilerim seyrediyorlar." Öğretmen 6 "Ama kanalları izlediklerini biliyorum." demiştir.

Öğretmen 2 ve Öğretmen 4 öğrencilerinin anadillerinde yayın yapan kanalları izleme bilgilerine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen 2 "Çocukların kendi dillerinde



*yayın yapan TV'leri seyrettiği hakkında bilgim yok.” Öğretmen 4 “Bu tarz kanalları seyrettiğini bildiğim öğrencilerim olmadı.” ifadelerini kullanmıştır.*

*Kitle iletişim araçlarını kullanma bilgisine sahip olma:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerin evlerinde takip ettikleri iletişim araçlarına ait bilgiye sahip olma durumlarıdır.

Habermas (2015:b) eski zamanlarda göçebe ve avcı toplumların yaşadıkları bölgeyle olmayan sadakat anlayışının, yeni elektronik toplumlarda sınırların yokluğuyla paralel olduğunu ifade eder. Schlechty (2011) bugün öğrencilerin öğrendikleri şeylerin büyük bir kısmının toplumun kontrolü dışındaki kaynaklardan ve güçlerden gelmekte olduğunu savunur. Kitle iletişim araçları insanın kişilik yapısı üzerinde etkili olup, sürekli mesaj bombardımanı altındaki bireylerin kişilikleri de bundan etkilenmektedir. Kitaplar, dergiler, televizyon gibi bu araçlar çocukların yetişmesinde ve gençlerin yeni davranış kalıpları kazanmalarında etkisi fazladır (Tutar, 2012). Çocukların okuldan önce ilk eğitimlerini televizyonlardan aldıkları söylenebilir. Ülkelerin toplumsal yapıları ve buna bağlı kitle iletişim araçlarının yayınlarının biçim ve içeriğine göre etkilenmeleri farklılık göstermektedir (Yüksel, 2014). Çocuklara yönelik hazırlanan televizyon programlarının veya benzer görsel öğelerin daha ilk aşamalarından itibaren çocuğun ayrı kişiliği olan ve bu kişiliği geliştirme çabası güden bir varlık olduğu kabul edilmelidir (Işık, Erdem, Güllüoğlu ve Akbaba, 2007).

RTÜK'ün yaptığı çalışmada çocukların gün içerisinde, cep telefonuna 2 saat 39 dakika ve televizyona 1 saat 55 dakika ayırdıkları sonucu çıkmıştır. Bunlardan %65,8'i günde “1-3 saat” aralığında televizyon izlediği ve ilginç ve endişe verici olan %17'sinin de “5 saat ve üzeri” cep telefonu kullanmakta olduğu gerçeğidir (RTÜK, 2013). Atay ve Öncü'ye (2014) göre yetişkinler televizyonu daha çok oyalama aracı olarak kullanırken, televizyonu çocukları için zaman geçiren bakıcı gibi görmektedirler. Bu açıdan çocuklarda kontrollü ve planlı bir televizyon izleme alışkanlığı kazandırmak gerekir. Marangoz'un (2014) çalışması ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu bir algıya sahip olunmasının en önemli etkisinin kültürler arası iletişimde sosyal medyanın ve kitle iletişim araçlarının etkisi olduğu görüşüdür.

Kuram, kitle iletişim araçlarının etkisinin okulu aşan bir şekilde güçlü olduğunu, toplum, kültür ve siyasi yapılanmalardaki sınırları zayıflattığını, bu zayıflamanın olumsuz etkilerinden ulusal değerler kadar hatta daha da fazla yerel değerlerin nasıplendiği

görülmektedir. Araştırmalar ise, çocuklarda yoğun ve bilinçsiz TV izleme alışkanlığının olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitlilik boyutunda *kitle iletişim araçlarını kullanma bilgilerine sahip olma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin TV izleme alışkanlıkları hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre ana dili Türkçe dışında olan öğrenciler evlerinde ana dillerinde yayın yapan kanallar yerine daha çok Türkçe yayın yapan kanalları özellikle diziler için takip etmektedir.

#### 4.3.1.5.2. Kültürel Çeşitlilikle İlgili Kitle İletişim Araçlarını Tavsiye

Kültürel çeşitlilikle ilgili olarak öğretmenlerin kitle iletişim araçlarına atıf ve tavsiyeleri olmamıştır. İki öğretmen bu konuda tavsiyede bulunmadığını ifade etmiş ve dört öğretmen de öğrencilerinin Türkçe yayın yapan kanalları izlemelerini doğru Türkçe kullanımı için tavsiyede bulduklarını söylemiştir.

Tavsiyede bulunmadıklarını söyleyen öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir. Öğretmen 3 *“Farklı dilde yayın yapan TV’leri tavsiyede bulunduğumu söyleyemem.”* Öğretmen 5 *“Çocukların dillerinde yayın yapan kanal tavsiyesinde bulunmadım.”* Ancak neden tavsiyede bulunmadıkları konusunda fikirlerini ifade etmemişlerdir.

Öğretmen 2 farklı kültürden gelen öğrencilerinin Türkçeyi doğru ve hızlı bir şekilde öğrenebilmeleri için okul olarak çaba içinde olduklarını ifade etmiştir. *“Suriyeli çocuklar için Türkçe bilmedikleri için Türkçe kursu açmayı düşünüyoruz. Bu çocuklara Suriyeli ve Afgan çocuklara Türk TV’lerini çizgi filmlerini izlemelerini ve dillerini geliştirmelerini söylüyoruz.”*

Öğretmen 12 öğrencilerinin Türkçede yer alan temel kalıpları doğru kullanmaları konusunda tavsiyede bulunduğunu ifade etmiştir. *“Çalıştığım bölgelerde çocuklardan evlerinde çizgi film izlemelerini istiyordum. Çünkü örneğin TRT Çocuk izlerse oradan doğru Türkçe kullanımları gelişecek. Orada geçen diyaloglarda “Nasılsın, iyi misin, rica ederim” ve benzeri kalıpları öğrensinler istiyordum.”*

Öğretmen 13 ise Türkiye’de daimi olarak kalacak Suriyeli öğrencilerinin Türkçeyi doğru şekilde öğrenmelerinin önemine işaret ederek “*Evde kendi kanallarını izlediklerini düşünüyorum. Bu konuyu toplantılarda da ifade ettik. Çünkü bizdeki Suriyeli öğrencilerin aileleri kendileri çocuklarının Türkçe öğrenmesini istiyor. Bu açıdan bizim çocuk kanallarını izlemelerini, tavsiye ediyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen 14’de Türkçe kullanım endişesini dillendirmiştir. “*Ancak biz Türkçeyi hızlı öğrenmeleri adına evde bizim kendi çocuk kanallarımızı seyretmelerini istiyoruz.*”

Öğretmen 15 sınıfında yapılan gözlemde ilgili öğretmeni Suriyeli öğrenciye evde izlediği TV kanalını sordu. Öğrenci kardeşiyle beraber zaman zaman TRT Çocuk kanalını seyrettiğini ifade etti (Gözlem 15-1).

*Kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerini kendi kültürleri ve dilleri konusunda diğer öğrencilerini de kültürel çeşitlilik hakkında bilgilendirmelerini sağlamalarıdır.

Okul farklı kitle iletişim araçlarının olduğu bir yer olmalıdır (Giordan, 2008). Çocuklar izledikleri içerikten sosyal beceri öğrenebilir ve bu beceriyi kullanarak iletişimi zenginleştirebilir (Yüksel, 2014). Viau’ya (2015) göre medya aracılığıyla yayılan değerler öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Ancak buna rağmen basın ve televizyon, öğrenenlere çok sayıda bilgi sağlamaktadır (Giordan, 2008).

Gander ve Gardiner (2007) zayıf dil becerisine sahip düşük sosyo ekonomik çevreden gelen çocuklar için becerilerini geliştirmek için Susam Sokağı (Sesame Street) ve Elektrik Şirketi (The Electric Company) gibi televizyon programlarının bilinçli bir biçimde tasarlandığını iddia ederler. Onlara göre medya son dönemlerde küçük grupların özellikle göçmenlerin bütünleşmesi ve kimliğinin biçimlenmesinde çok etkili bir biçimde müdahil olabilmektedir. Medya iletileri bünyesinde değer ve ideolojileri barındırır ve medya karşısında en savunmasız kesim, çocuk ve gençlerdir (Yüksel, 2014). Günümüzde çocuk dergileri, programları, filmleri, video oyunu ve oyuncak karakterleri çocukların serbest zamanlarını doldurmakta, ancak ne yazık ki eğlence etiketli bu girişimler çocukların bilinçsiz zihinlerinin meta pazarı gibi görülüp sızılacak alanlar haline getirilmektedir (Aydoğan, 2014).

Değirmencioğlu’na (2009) göre anadili günlük kültürel etkinliklerden dışlandığı sürece yaşayamaz ve zamanın gerisinde kalmak zorunda kalır. Bu açıdan, çocukların ana dilleri

ile olan bağlarının güçlü kalabilmesi için çocuk programları özellikle yararlı olacaktır. Şahin (2005) sentez, yorum ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi esasına dayalı bir eğitim felsefesiyle, kitle iletişim araçlarının dayandığı popüler tüketim kültürünün, tektipleştirici, hegemonik etkisine karşı panzehir oluşturabilecek özgün düşünsel birikime sahip bireylerin yetiştirilebileceğini savunur.

Peterson (2011) tematik eğitim programı yaklaşımını savunarak Fratney Okulu'nda sosyal sorumluluk ve sosyal eylemi vurgulayan evrensel iletişimi ön plana çıkaran temaları öğrencilere verdiklerini ve ayrıca TV alışkanlığı farkındalığını arttıran “Televizyona Hayır Haftası” düzenlediklerini ifade etmiştir. Akbaş'ın (2005) çalışması televizyon izlemeye daha fazla vakit ayrıldığında öğrencilerin kendini daha iyi ifade ettiklerini göstermiştir. Işık vd.'nin (2007) yaptığı çalışmada; çocuklar tarafından model alınan öğretmenler bir televizyon izleme önerisinde bulunmamaktadırlar.

Kuram, medya sayesinde çocukların bilgileri kontrolsüz de olsa erken öğrendiklerini ve televizyonun farklılıkları aynılaştırma aracı olarak kullanıldığı tespitini yaparak, toplumdaki kültürel çeşitliliğin kültürel aktivitelere yansımaları gerektiğini öğütler. Araştırmalar ise, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik dikkate alınmadan da kitle iletişim araçlarını tavsiye etmediklerini göstermektedir.

Bu çalışmada kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitlilik boyutunda *kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye etmedikleri ancak bazı öğretmenlerin özellikle dil yeterliliği düşük olan öğrencilere ve özellikle de Suriyeli öğrencilere doğru Türkçe öğrenilmesi amacıyla Türkçe yayınlanan çocuk kanallarını tavsiye ettiği gözlenmiştir.

Kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitlilik boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin TV izleme alışkanlıkları hakkında bilgi sahibi oldukları, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye etmedikleri ancak bazı öğretmenlerin özellikle dil yeterliliği düşük olan öğrencilere Türkçe yayınlanan çocuk kanallarını tavsiye ettiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin söylemlerinden hareketle öğrencilerin ana dillerinde yayın yapan kanallar yerine daha çok Türkçe yayın yapan kanalları özellikle diziler için takip etmekte oldukları ifade edilebilir.

#### 4.4. Farklı Kültüre Sahip Öğrencileri Bulunan Öğretmenlerin Eğitim Öğretimde Uyum Sürecine Yönelik Bulguları

##### 4.4.1. Eğitim ve Öğretimde Kültürel Uyum

Kültüre duyarlı eğitim bağlamdan (ilişki kurma modelleri, düşünme, algılama, hatırlama ve problem çözme biçimleri) tamamen bağımsız değildir. Öğretim, farklı kültür gruplarının kendi bütünlükleri içerisindeki özelliklerini ve prosedürlerini kopyalamak zorunda değildir. Ancak öğretimde standart oluşumu, ölçme ve değerlendirme için bu değişkenlerin farkında olunması gerekir. Eğitim ve öğretimde kültürel uyumun üç boyutu vardır(Gay, 2014). Bunlar; öğrenme stillerinin dayanağı, işbirlikli öğrenme, aktif ve duygusal katılımdır.

##### 4.4.1.1. Öğrenme Stillerinin Dayanağı

Öğrenme stili çoğunlukla bir kişinin öğrenmeye ve çalışmaya karşı yaklaşımını tanımlamak için kullanılır (Hoy, 2010). Bir öğrencinin öğrenme ortamıyla olan etkileşimi ve öğrenme ortamına karşı gösterdiği fizyolojik, sezgisel, duyuşsal ve bilişsel etkenler öğrenme stillerini oluşturmaktadır (Selçuk, 2006). Çocuklar okula başladıklarında bilgiyi edinme ve becerilerini sergileme davranışlarının büyük bir oranını içselleştirmiş olarak gelmektedirler. İçlerinde buldukları kültürlerin yoğun bir etkisi olan bu durum hayatlarının geri kalan dönemlerinde de devam eder. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerinin dayanağı olan kültürel öğelerin farkında olmaları gerekir (Gay, 2014). Gay'in *öğrenme stillerinin dayanağı* olarak belirlediği bu kavram Giordan'da (2008) *yerleşik anlayışların kökeni* olarak karşımıza çıkmaktadır. Giordan (2008) bu yerleşik anlayışların değişiminin öğrenen için, önceki deneyimlerinin anlamını değiştirdiği, gerçekleri yorumlama şeklini ve hatta yaşama verdiği anlamı alt üst edebileceği için bir tehdit ve hoş olmayan bir süreç olabilir olarak görmektedir.

Tablo 13

*Öğrenme Stillerinin Dayanağı Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama, öğrenmede örgütsel bağlantıları kullanma
Öğretmen 2	Öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama, öğrenmede ilişkisel bağları kullanma
Öğretmen 3	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma
Öğretmen 4	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma
Öğretmen 5	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, öğrenmede bağımsız tutumlar gösterme
Öğretmen 6	Öğrenmede bağımsız tutumlar gösterme
Öğretmen 7	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede algısal tepkileri kullanma, öğrenmede ilişkisel bağları kullanma, öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma
Öğretmen 8	Öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, farklı iletişimsel davranışlarını gözlemleme
Öğretmen 9	Farklı iletişimsel davranışlarını gözlemleme
Öğretmen 10	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, öğrenmede örgütsel bağlantıları kullanma
Öğretmen 11	Öğrenmede algısal tepkileri kullanma, öğrenmede motivasyon kaynaklarını kullanma
Öğretmen 12	Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama, öğrenmede motivasyon kaynaklarını kullanma, öğrenmede ilişkisel bağları kullanma
Öğretmen 13	Öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama, öğrenmede örgütsel bağlantıları kullanma
Öğretmen 14	Öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama
Öğretmen 15	Öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *öğrenme stillerinin dayanağı* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; Öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma, öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma, öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama, öğrenmede ilişkisel bağları kullanmadır.

Bireyin yaşamına sıkı sıkıya bağlı olan öğrenenin yerleşik anlayışı, onun kimliğinin temellerini oluşturur ve kökleri bireyin içinde yaşadığı kültüre dayanır (Giordan, 2008).

#### 4.4.1.1.1. Öğrenmede Farklı İletişimsel Davranışları Kullanma

Öğretmen 2 kendisinin de benzer bir çevreden geldiği için iletişim kurmakta zorlanmadığını şu ifadelerle açıklamıştır. “Ancak öğrencilerin bu geleneklerden kaynaklı iletişim bozuklukları olarak gördüğümüz ama kültürlerinin doğasında var olan iletişim

yöntemleri ve kültürünün kodlarının farkında değil, çoğu öğretmen. Ama ben de farklı bir kültürden geldiğim için onları anlayabiliyorum. İletişim zorluğunu ben yaşamadım. Çünkü empati kurabiliyorum.” Empati öğretmenlerin sıkça başvurmaları gereken bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen 3 kültürlerin kişilerin söylem, ifade, betimleme ve anlatımlarına yansıdığı örneklemiştir. “Bazı kültürler anlatmayı, abartmaları ve sözlü anlatımları çok seviyor. Örneğin Kürtlerde bu bariz bir şekilde görülüyor. Buna bir örnek olarak, iki öğrencim arasında geçen bir olayı anlatacağım. Doğma büyüme Ankaralı olan bir öğrencim derse girdiğimde çok ağlıyordu. Ne oldu diye sordum. O da söyleyemem dedi ve bir türlü söyleyemedim. En sonunda göçle gelen arkadaşının, başında ona “ha ha ha söylecem ha ha ha söyleyecem” diyerek birazda alaycı bir şekilde o kız çocuğuma ifadeler kullandığını öğrendim. Çok gülmüştüm. Söyleyen öğrenci bir şey demedim ki öğretmenim dedi. Ama Ankaralı kız öğrencim çok üzülmüştü.”

Öğretmen 4 “Farklı kültürden gelen öğrencilerime görselleştirerek eğitim vermenin daha kolay olduğunu gördüm. Bu şekilde daha rahat öğreniyorlar. Dil farklılıklarından kaynaklanan anlayamama gibi olumsuz durumları azaltıyor.” ifadesiyle görsel materyal kullanımının dil farklılığıyla ilgili dezavantajı düşürebildiğini anlatmaya çalışmıştır.

Öğretmen 5 sınıftaki çeşitliliğin öğretim sürecinde kullanılan yöntemi de etkilediğini şu ifadeleriyle betimlemiştir. “Eğer sınıfta homojen bir kültür grubu var ise öğretmen o bölgenin kültüründen hareketle bir davranış sergilemelidir. Ben daha evvel doğuda çalıştığımda bu şekilde davrandım. Ama bazı yerlerde sınıfta birçok kültür grubundan gelen çocuklarla karşılaşabiliyorsunuz. O zaman da ortak bir tutum göstermeniz gerekir.”

Öğretmen 5 grup çalışmalarının iletişimi güçlendirdiğini ve öğretime olumlu yansımalarını anlatmıştır. “Çok fazla uç bir ayrışma varsa onu ayrıca ele alıyorsunuz. Burada ben bazı uygulamalar geliştirdim. Grup çalışması ve karşılıklı münazaralarla öğrencileri hem birbirine yakınlaştırıyorum, hem de ekip çalışmasını öğretmiş oluyorum.”

Öğretmen 7 kent yaşamının öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumsuz yansımalarının olabildiğini anlatmıştır. “Burada da ailelerin yaşadıkları çevreleri sınırlı olduğu, apartman dışında hayatları olmadığı ve sınırlı akrabalık ve komşuluk ilişkileri olduğundan kendilerini ifade etmede zorlanma, belirli yaşanmışlıkları olma, sınırlı hayal güçleri olma gibi bir durum var. Bu öğrencilerimin sınıftaki tutumlarında öğrenme üzerinde güvensizlik,

*açık olmama, konuları ilişkilendirememe, sınırlı düşüncelerine de yansımaktadır.”* Öğretmen 7’ye göre şehirlerde dar çevredeki sınırlı iletişim imkânları öğrenmede güvensizlik doğurmaktadır.

Öğretmen 8 öğrencilerin ana dillerinde kullandığı kelimelerle iletişim kurarak duygusal bir bağ kurmaya çalışmıştır. *“Ben genellikle bu durumda kendi tarzımı uyguluyorum. Çocukların dillerinden birkaç kelime konuşmak onların hoşuna gidiyor. Verimi artırır. Velilerle yoğun iletişim halinde olmanın da çok faydası var.”*

Öğretmen 14 öğrencilerinin ev ortamları hakkındaki bilgisini öğretim sürecine dâhil etmiştir. *“Velilerimizle sürekli iletişim halindeyiz. Ödevlendirirken ve sınıfta bir konu ele alırken onların yaşantılarının ve kültürlerinden örneklerle süslemeler yaparım. Öğrencilerin evdeki eğitim desteğinin ne türde olacağını biliyorum. O anlamda öğrencilerime evdeki durumlarını da göz önünde bulundurarak ödev dağılımı yapıyorum.”*

*Öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma:* Öğretmenlerin öğrenmede kurdukları iletişim yapılarını kendilerine göre değil, öğrencilerinin gerçeklerine göre sorgulayıp, yeniden yapılandırmalarıdır.

Piaget’e (2011) göre gerek davranışsal gerekse de sözel diyaloglarda çocukların anlayışları birbirlerinden tamamen farklıdır. Levine’e (2003) göre çocukların benzerliklerinden çok, farklılıkları mevcuttur ve dolayısıyla çocukları kategorilere sokmak yerine onları yakın gözlem ve doğru tanımlamanın yolları aranmalıdır. Hoy’a (2010) göre öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında düşüncelerini sağlayarak onların kendi kendilerini kontrol etmelerine ve özfarkındalıklarını geliştirmelerine yardım edilmelidir. Kolb (1984) bilişsel öğrenme teorilerinden farklı olarak yaşantısal öğrenme ve öğrenme sürecinde deneyimlerin rolünü vurgular. Buna göre öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki temel boyut ve somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem şeklinde döngüsel dört temel kategori bulunmaktadır (Kolb’dan (1984) aktaran (Hasırcı, 2006)).

Korkmaz’a (2005) göre araştırma sonuçları göstermiştir ki informal öğretmen liderliği ile okul içi değişkenler öğrenci çıktı değişkenleri olan katılım ve bağlılık üzerinde direkt bir etkiye sahip ve bu da öğrenci başarısıyla ilintilidir. Kanık (2006) ABD’de çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi tutumlarını incelediği araştırmasında, sınıfların



demografik yapısı ve öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşım ve rollerin, dili kullanmaya ilişkin hata düzeltme uygulamalarında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kuram, çocukların birbirlerinden farklı olduklarını, gözlem ve tanımanın, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin sağlanması ve deneyimlerin oldukça etkili olduğuna vurgu yapar. Araştırmalar ise, sınıf içerisinde öğretmenlerin kullandıkları değişkenlerin öğrenmeye katkısı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada öğrenme stillerinin dayanağı boyutunda *öğrenmede farklı iletişimsel davranışları kullanma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin iletişimsel farklılıklarını gözlemleyip kavramsallaştırdıkları, sınıflarındaki öğrencilerin öğrenmesinde demografik değişkenleriyle ev ortamlarının etkili olduğunu, uygun iletişimsel davranışı belirlemek için de empati yapılmasının gerekli olduğuna vurgu yaptıkları anlaşılmıştır.

#### 4.4.1.1.2. *Öğrenmede Farklı Yaklaşım ve Yöntem Tercihinde Bulunma*

Öğretmen 1 varoş olarak nitelendirilebilecek bölgelerde öğretmenlerin öğretim açısından daha temel konulara eğildiklerini ifade etmeye çalışmıştır. *“Çalıştığım eski bir okulda gecekondü bölgesi olduğu için daha çok davranışlarını düzeltmek için uğraşmaktaydık. Bu okulda okuma yazma ve bazı davranışlarını değiştirebiliyorduk. Çünkü hem öğretmen çok yoruluyor hem de çevrenin çok yoğun olumsuz etkileri vardı.”*

Öğretmen 3 öğrencilerin daha önce edindiği becerilerin yeni öğrenme sürecini etkilediğini anlatmıştır. *“İlk öğrenme anlarında ailenin çocuğu daha evvel öğretilen bilgilerin nasıl öğretildiğini görüyorsunuz. Çocuk bu öğrenme yönteminden vazgeçmek istemiyor. Örneğin yazma stili açısından aklımda bir örnek var. Bir öğrencim okula gelmeden önce Kur'an eğitimi almış. Orada yazı yazma ters başladığı için inanır mısınız kalem tutmada ve yazı yazma stilinden ve yazı yazma yönünü değiştirme konusunda çok zorlanmışım.”* (Ek-2 Fotoğraf 13)

Öğretmen 7 Doğu kültüründe var olan güçlü sözlü anlatım ve tasvirlerin sınıfta da kendini gösterdiğini ve kendisinin bunu kullandığını ifade etmiştir. *“Doğudaki öğrencilerimde daha çok hikâyeleştirme ve sözlü anlatımlar daha açıklayıcı oluyordu. Kültürlerinde daha fazla hikâyeleştirme ve sözlü anlatım olduğundan bu onlara kolay geliyordu.”*

Öğretmen 10 ise bölgede etkin olan ve yoğun görülen dini hassasiyetlerin öğrenciler üzerinde de görüldüğünü ve bunun öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini savunmuştur. *“Doğudaki çocukların dini kavramlardan etkilendiklerini gördüm. Bu konuda dini hikâyelerle bunu anlatmaya çalışıyorum. Daha kalıcı oluyor. Çünkü bu çevrede bu konuda hassasiyet var.”*

Öğretmen 12'nin *“Doğudaki öğrencilerimde görsellik çok işe yarıyordu. Resim gösterip onun üzerinden anlatıyordum”* ifadelerinden öğretim sürecinde görsel materyalin kullanımını kolaylaştırıcı bir unsur olarak kullanmakta olduğu anlaşılmaktadır.

*Öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin içinden geldikleri kültürlerin onların öğrenmelerinde etkili olduğunu görmeleri, öğrenmeyi sağlayabilecek tek bir yöntem ve yaklaşımın olmadığını bilmeleri ve farklı yaklaşım ve yöntemleri denemeleridir.

Kültürel farklılıklar ve içerikteki bağlantısızlık, öğrenmede kullanılan kavramları anlamlı bulmayan öğrencilerin motivasyon düşüklüğünün nedeni olabilir (Viau, 2015). Halbuki insanlar farklı öğrenme ve farklı bilgi işleme sistemlerine sahip olduklarından öğrenme stilleri de farklılaşmaktadır (Ş. Can, 2011). Hoy'a (2010) göre bireylerin öğrenmelerini etkileyecek, öğretimi değerlendirecek ve gelişmelerini sağlayacak yüzlerce yol vardır. Schlechty (2011) iyi öğretmenlerin öğrencilerini motive eden şeyleri anlayıp, okul çalışmalarını bu motive edici unsurlara göre düzenlediklerini ifade eder. Demirkaya, Mutlu ve Uşak'a (2003) göre ise öğretmenler öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu bilmeli ve hatta hangi öğrencisinin hangi stille daha iyi öğrendiğini bilerek ona göre ders sunumu hazırlamalıdır.

Araştırmalar çocukların öğretmenlerin üzerini dolduracağı beyaz boş yapraklar olmadığını, öğrenenlerin yerleşik anlayışlarının okul öncesi dönemde oluştuğu, bunların bizzat kendisinin ve fiziksel veya sosyal çevresini ilgilendiren her şeyle ilintili olduğunu göstermektedir (Giordan, 2008). Peterson (2011) Fratney Okulu'ndaki deneyimlerini aktararak; sınıflarında insan ilişkilerine odaklanan projeleri ve ülkedeki tüm kültür gruplarının deneyimlerine vurgu yapan müzik, tarih, sanat, hikaye, şiir ve edebiyattan yararlandıklarını ifade etmiştir.

Baydar'ın (2012) çalışmasına göre öğrencilerin genel olarak görsel öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Eren'in (2015) çalışması öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin,

farklılıklara saygının kazandırılmasında mevcut programa ve yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Milhouse (1996) kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda örnek vakalar, simülasyonlar, grup tartışmaları gibi öğrencilerin deneyimlerine odaklanan metot ve modellerin öğretmenler tarafından geliştirilmesi gerektiğini, bu yolla öğrencilerin iletişim yoluyla farklı kültürlerden kazanacağı bilgilerle hayatta daha uyumlu olacağını savunur (Milhouse'dan (1996) aktaran S.Arslan, 2016).

Kuram, bireylerin öğrenmelerini kolaylaştıracak, çeşitlendirecek ve deneyimlere odaklanacak bir çok yolun olduğunu, kültürleri dışta bırakılmayan uygun motivasyon sağlandığında her öğrencinin öğrenebileceğini göstermektedir. Araştırmalar ise öğrencilerin öğrenme stillerinin okul çağı öncesinde şekillendiğini, okul dışında da bu işlemin devam ettiğini, dolayısıyla öğrenmede kullanılacak yöntemlerin çeşitliliği ve sosyal çevreleriyle uyumlu olmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını savunur.

Bu çalışmada öğrenme stillerinin dayanağı boyutunda *öğrenmede farklı yaklaşım ve yöntem tercihinde bulunma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenmede öğrencilerin içinde bulunduğu kültürün anlatım yapıları ve hassasiyetlerine uydukları, ayrıca düşük statülü öğrencilerine karşı beklentilerini düşürüp daha temel konulara eğildikleri görülmüştür.

#### 4.4.1.1.3. Öğrenmede Çevresel Koşullara Uyum Sağlama

Öğretmen 1 öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları çevre hakkında bilgiye sahip olmaları gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. *“Örneğin bir öğrencim bana uyuşturucu satmaya çalıştı. Öğretmenim size 10TL ye verebilirim dedi. Bu öğrencinin içinden gelen kültürün farkındaydım.”*

Öğretmen 12 ise *“Diyarbakır'da Bedriye diye bir kız öğrencim vardı. Okulda çok başarılıydı. Ancak ödevlerini yapmıyordu ona “Niye ödevlerini yapmıyorsun dediğimde “Öğretmenim evde bebek bakıyorum” demişti. Bu çocuklara kendileri çocuk olmasına rağmen evde kendi kardeşlerine bakma sorumlulukları yüklenmişti”* diyerek çalıştığı bölgede kız çocuklarına ağır sorumluluk yüklendiğini ifade etmeye çalışmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin ev kültürü hakkında bilgi edinmeleri, öğrenmede olası müdahale noktalarını belirleme ve uyumda kolaylaştırıcı rol oynayabilir.

Öğretmen 13 Türkçe bilmeyen öğrencileriyle gözlem yaparak bilgi edindiğini “*Suriyeli bu öğrencilerimle konuşarak, beslenmelerine bakarak, kıyafetlerinden, üslubundan ve tutumlarını gözlemleyerek öğrenme geçmişleri hakkında bilgiye az çok sahip olabiliyorum.*” ifade etmiştir.

Öğretmen 14 öğrencilerin devam sorunlarının eğitimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu şu ifadelerle anlatmıştır. “*Sincan’da çalıştığım okulda yoğun bir öğrenci hareketliliği vardı. Ebeveynlerinin ya kan davasından ya da iş bulamamalarından dolayı sürekli göç etmelerinden çocuklar da mağdur oluyor onlar da başka okullara sürekli nakil oluyorlardı. Ben oradaki öğrencilerime daha çok okula uyum, temel normlar, ahlaki bazı öğretiler ve okuma yazma gibi sınırlı düzeyde akademik eğitim vermekteydim.*” Dolayısıyla bu gibi durumlarda öğretmenler öğrencilere okula uyum gibi sınırlı kazanımların aktarılmasıyla yetinmektedirler.

Öğretmen 1’de okula devam sorunu olan öğrencilerin temel eğitim gereksinimlerinin karşılanamadığını ifade etmiştir. “*Bu tarz öğrencilerin en büyük sıkıntılarından biri okula devam problemidir. Özellikle duyarsız olan öğrencilerin ailelerinin evlerine gidiyorduk. Onların ailelerini gözlemliyorduk. Okula devam eden çocukların davranışlarını daha rahat değiştirebiliriz.*”

Öğretmen 15 öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadıkları çevre hakkında bilgi edinmelerini önemli olduğuna vurgu yapmıştır. “*Ben veli ziyaretleri yapıyorum. Veli ziyaretleri yaptığımda çocuğun öğrenme geçmişi için ev ortamı, evdeki düzen, evin şekli bile aslında çok şey ifade ediyor. Bağımlı salon var, aile hep bir arada bulunuyor. Örneğin dedesi o konuda bilgi sahibiyse ben ödevini dedenle yap diyorum. Dedesiyle yapınca kavramları daha rahat öğrenmiş oluyor. Çünkü dedesiyle aynı dilden konuşuyorlar.*”

Öğretmen 13’de veli ziyaretlerinin öğrenci motivasyonlarına olumlu etkilerine değinmiştir. “*Doğudaki öğrencilerimizin ailelerini evinde ziyaret ediyordum. Çocuklarım çok mutlu oluyorlardı. Van’da teker teker her aileyi ziyaret ettim. Iğdır’da okulumuzdaki bütün aileleri ziyaret ettik. İnanılmaz katkısı oldu. Çocukların başarısı ve okula derse katılımı arttı.*”

*Öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama:* Öğrencilerin ev yaşamları ve çevreleri hakkında bilgi edinme yoluyla öğrenmede geliştirilen yeni davranış kalıpları ve yöntemleri içerir.

Toplumlar belirli tipteki çocuk davranışlarına neden olan çevreler üretirken, bu çevreleri onların çocuktan beklentilerini yansıtır ve çocuklar çoğu zaman bu belirlenmiş rollere göre sosyalleşir (Kağıtçıbaşı, 2012). Hoy'a (2010) göre gelişim üzerinde öteden beri yapılan gen ve çevre faktörlerinin etkisiyle ilgili çalışmalar nihayetinde her ikisinin de bireyler üzerinde birbirine bağlı ve ortak etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere kendileri ve önem verdikleri insanlara göre önemli kabul edilen problem, konu, sonuç ve etkinlik üzerinde çalışma ve bu önemli kişilerle birlikte çalışma fırsatı verilmelidir (Schlechty, 2011). Ancak Peterson'a (2011) göre eğitim öğretimde veli güçlendirilmesi, zaman zaman demokratik bir okulun ilkelerinin aleyhine işliyor gibi görünebilmektedir; çünkü bazı velilerin fikirleri ne ilerlemecidir ne de demokratiktir.

Bourdieu ve Passeron'a (2015) göre öğrenciler daha yoksun bir çevreden geldikçe tercihlerinin kısıtlanma ihtimali daha da yükselmektedir. Toplumsal kökenin tesiri tüm öğrenim süreci boyunca ve özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçlerinde kendini gösterir. Karakaya'ya (2007) göre eğitimcilerin toplum yapısından haberdar olmaları, ev, aile ve çevre işbirliği olmadığı sürece başarılı olunmayacağını bilmeleri gerekir. D. Yılmaz'ın (2011) çalışmasına göre ise öğrencilerin güdüleme öğrenme stratejileri ile aktif yaşantı öğrenme biçimini kullanım düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan araştırmalara göre öğretim ortamları, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenirse öğrenme başarısı artmaktadır (Hein ve Budny'den (2000) aktaran Ş. Can, 2011).

Kuram, çocukların çevrelerindeki değişkenlerin etkisiyle sosyalleştiklerini, bu açıdan öğrencilere kendileri ve önem verdikleri üzerinden çalışma fırsatı sağlanması gerektiğini öğütler. Araştırmalar ise öğrenme ve çevrenin güçlü bir şekilde birbiriyle ilintili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada öğrenme stillerinin dayanağı boyutunda *öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlama* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi olmaları, geleneksel kalıp yargıların farkında olmaları, gözlem yapmaları ve ev ziyaretleriyle bilgi edinme aile ve öğrenci hakkında bilgi edindikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin genel olarak öğrenmede çevresel koşullara uyum sağlayarak öğrencilerinin öğrenme stillerinin dayanağı hakkında bilgi edindiklerini söyleyebiliriz.

#### 4.4.1.1.4. Öğrenmede İlişkisel Bağları Kullanma

Öğretmen 2 öğrencilerinin içe dönük tutumlarının kültürlerindeki ilişki biçimlerinden kaynaklandığını anlatmaya çalışmıştır. *“Onların beden dilleriyle fark ediliyor ki yaşadıkları aile kültürlerini geleneksel kodları okula taşıdıkları görülüyor. Onların okul ortamında gergin, ürkek ve dışa dönük olmadıklarının farkındayım. Bu engelde eğitime olumsuz yansıyor.”*

Öğretmen 10 öğrencilerin kültürlerindeki ilişki türlerinin yansımaları olan söylemlerden hareketle benzer söylem geliştirmenin öğrenmede etkililiğini arttıracaklarını düşünmüştür. *“Bu kültürde ayrıca birbirlerine isimlerini değiştirerek ifade ediyorlar. Örneğin “Mehmet” yerine “Mihi” ve “Mamo” gibi lakap ve isim arasında bir kavram kullanırlar. Dolayısıyla bu kültürlerde benzer kısaltmalar yapmak etkili olabilir. Ya da muzip bir şekilde bazı ifadeler kullanmak öğrencilerin dikkatini çekiyor.”*

Bölgesel olarak cinsiyete ilişkin tutumlarda birbirine benzeyen tutumlara değinen Öğretmen 10 şu ifadeleri kullanmıştır. *“Doğudaki öğrencilerimden erkekler daha özgür, yüksek ses ve agresiflikleri göze çarparken kız çocuklarım daha sessiz ve daha utangaçtılar. Bu durum bu çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili oluyordu. Buradaki kızlarımda bu durum yok.”* Kız çocuklarının güven ve bağımsızlığının öğretmenler tarafından desteklenmesi son derece önemlidir.

Öğretmen 12 işitme engelli olduğu için arkadaşları arasında ve çevresinde yeterince iletişim kuramayan öğrencisiyle ilgilenerek şu ifadeleri kullanmıştır. *“Burada ise örneğin işitme engelli bir öğrencim var. Bazı kavramları yeni yeni tanıyor. Ona anasınıfı materyallerinden örnekler yardımıyla yardımcı oluyorum. Tenefüslerde ayrıca birlikte vakit geçirip sohbet ederek derse katılımını artırmaya çalışıyorum.”* İlgili öğretmenin sınıf içi gözlemine göre Öğretmen 12, ders verdiği birinci sınıf işitme engelli öğrencisiyle yakından ilgilenmektedir. Onun sevdiği renkli kalemleri masasına koyarak ders bitiminde götürmesine izin vermiştir (Gözlem 12).

*Öğrenmede ilişkisel bağları kullanma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin içinde bulunduğu toplumun geliştirdiği ilişki türlerini bilmeleri, öğrencilerinin tutum ve tepkilerine yansımalarını görmeleri, güven ve bağımsızlığa vurgu yapan öğrenme odaklı bir ilişki türü geliştirmeleridir.

Hoy'a (2010) göre diğerleriyle iletişim kurmak öğrencilerin kendi düşünme yeteneklerini kullanmalarını, test etmelerini ve bazen de değiştirmelerini sağlar. Çocuğun öğrenmesine yardım etme düzeni içinde öğretmen, öğrencisinin kültürel çevresini ve kültürel motivasyonundaki anlamlı noktaları keşfetmek zorundadır (Karakaya, 2007). Öğrencilere verilen görevler ve yapıları istenen çalışmalar, öğrencilerin mevcut hayatlarında bir önem ve anlama sahip olmalı ve önem verdikleri sonuçlarla ilişkili olmalıdır (Schlechty, 2011). Sayar ve Bağlan'a (2011) göre toplumsal koruyucu faktörlerin insan hayatındaki etki alanı, risk faktörlerinden çok daha fazla olup, üstelik bu koruyucu faktörler ırk, dil, kültür farkı gözetmezler. Dolayısıyla çocuklara karamsar yaklaşımlar üretmek yerine daha kapsayıcı kavramları aktifleştirmek yerinde olacaktır.

Töremen ve Pekince'ye (2011) göre öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme iklimi, öğrenmeye karşı hazır oluşları, aralarındaki iletişimin niteliği ve deneyimler, takım öğrenmesini başarıya ulaştıran temel katalizörlerdir. Bilgiç ve Sarı'nın (2010) çalışması öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak Viau (2015) bazı araştırmaların, yeterlilik algısı düşük öğrencilerde örneğin Asya kültüründe kendi algılayışları doğrultusunda çalışma seçeneği verilmesinin bilişsel yarardan çok kaygıya yol açmakta olduğunu ve bu yüzden kültürel farklılıklar konusunda duyarlı olmak gerektiğini ifade eder.

Kuram, öğrencilerin diğerleriyle iletişim halinde yaşantılarında edindikleri ilişkisel bağları kullandıklarını, dolayısıyla öğrencilere verilen görevlerin bu değişkenleri gözetmeleri gerektiğini iddia eder. Araştırmalar ise, iletişim niteliği ve deneyimlerin nasıl bir bağlamla kazandırıldığına odaklanarak, kültürel gerçekliklerden bağımsız hareket edilmemesini öğütlemektedir.

Bu çalışmada öğrenme stillerinin dayanağı boyutunda *öğrenmede ilişkisel bağları kullanma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürlerinde var olan ilişki biçimlerini gözlemledikleri, kavramsallaştırdıkları, bazı öğretmenlerin bu ilişki türlerindeki söylemlerin benzerlerini kullandıkları ve engelli öğrencilerle yakından ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin genel olarak toplumsal ilişki bağları hakkında bilgi sahibi olduklarını ve yeri geldiğinde sınıf içinde kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenme stillerinin dayanağı boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin iletişimsel farklılıklarını gözlemleyip kavramsallaştırdıkları, sınıflarındaki öğrencilerin

demografik değişkenleriyle ev ortamlarının etkili olduğunu, uygun iletişimsel davranışı belirlemek için de empati yapılması gerekli olduğuna vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Bir başka nokta ise, öğretmenlerin öğrencilerin kùltürlerinin anlatım yapıları ve hassasiyetlerine uydukları, ayrıca düşük statùlü öğrencilerine karşı beklentilerini düşürüp daha temel konulara eğildikleri, öğrencilerin yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi oldukları, ev ziyaretleriyle aile ve öğrenci hakkında bilgi edindikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerinin kùltürlerinde var olan ilişki biçimlerini gözlemledikleri, kavramsallaştırdıkları, bazı öğretmenlerin bu ilişki türlerindeki söylemlerin benzerlerini kullandıkları ve engelli öğrencilerle yakından ilgilendikleri anlaşılmıştır.

#### 4.4.1.2. İşbirlikli Öğrenme

İnsanların birbirine bağlılığı ve işbirliği içerisinde problemlerini çözmeleri, ayrıca beraber çalışmanın öğrenme stillerinde çok önemli bir yere sahip olması, işbirlikli öğrenmenin gerekliliğini ortaya koyar. Düşük başarı seviyesine sahip öğrencilerle; birlikte alınmış kararlar ve planlanmış çabalarla ortaya sergilenen grup çalışmaları başarıda oldukça etkili olmaktadır (Gay, 2014). İşbirlikli öğrenme değişik becerilere sahip öğrencilerin gruplar halinde çalışarak ortak hedefe ilerlemelerini betimler (Johnson ve Johnson, 1994).

Tablo 14

#### *İşbirlikli Öğrenme Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, grup çalışmaları yapmak
Öğretmen 2	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, zaman ve fırsat vermek
Öğretmen 3	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, zaman ve fırsat vermek, grup çalışmaları yapmak, sorumluluk verme
Öğretmen 4	Zaman ve fırsat vermek, grup çalışmaları yapmak
Öğretmen 5	Zaman ve fırsat vermek, sorumluluk verme
Öğretmen 6	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, zaman ve fırsat vermek, grup çalışmaları yapmak, sorumluluk verme
Öğretmen 7	Aşamalı uygulama, zaman ve fırsat vermek, grup çalışmaları yapmak
Öğretmen 8	Aşamalı uygulama, işbirlikli ortam ve iklim oluşturmak
Öğretmen 9	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, grup çalışmaları yapmak, sorumluluk verme
Öğretmen 10	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, aşamalı uygulama, zaman ve fırsat vermek, sorumluluk verme
Öğretmen 11	Aşamalı uygulama, grup çalışmaları yapmak
Öğretmen 12	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, sorumluluk verme
Öğretmen 13	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, zaman ve fırsat vermek
Öğretmen 14	İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, zaman ve fırsat vermek
Öğretmen 15	Aşamalı uygulama, zaman ve fırsat vermek, karmaşık görevler vermek



Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *işbirlikli öğrenme* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak, zaman ve fırsat vermek, grup çalışmaları yapmak, sorumluluk verme, aşamalı uygulamadır.

#### 4.4.1.2.1. *İşbirlikli Ortam ve İklım Oluşturmak*

Öğretmen 1 *“Herkesin fikrini alırım. “Sen ne dersin derim?”. Farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilere özellikle “Sen ne dersin?” derim, bazen “Siz bilirsiniz” bazen de fikrini açıkça ifade etmektedir.”* ifadeleriyle öğrencilerinin görüşlerini aldığı ve onları önemsemediğini anlatmaya çalışmıştır.

Öğretmen 2 *“Çocuklarla her zaman yanıma gelebileceğini, sıkıştığı zaman ya da yanlış bir anlama meydana geldiği zaman yanıma geleceklerine dair sözleşiyoruz. Aileyi çağırdığımız zaman rahatlıkla paylaşılabilirceğini her zaman burada olduğumu söylüyorum. Bu aldığımız kararlar aileye ve çocuğa güven veriyor.”* bu ifadeleriyle öğrenci ve velilere güven telkin etmiştir.

Öğretmen 3’ün kullandığı şu ifadeler *“Bu çocuklar okulu seviyorlar koşa koşa benim odaya geliyorlar. Onlara ikramda bulunuyorum. Beraber konuşuyoruz. Sürekli iletişim halinde oluyoruz.”* Olumlu bir iklim oluşturmayı sağladığını göstermektedir.

Öğretmen 6 ise *“Sıkıldıklarıını anladığımda dersin işleme metodunu çocuklara sorarak beraberce karar alarak değiştirebiliyoruz. Hatta bazen sınıf yerine bahçeye bile geçebiliyoruz.”* Dersin işlenişi sırasında öğrencilerin görüşlerine başvurduğunu belirtmiş ve kararların birlikte alındığına vurgu yapmıştır.

Öğretmen 8 *“Örneğin bir öğrencimiz arkadaşlarını sürekli merdivenden itekliyordu. Arkadaşlarına zarar veriyordu. Doğudan gelmişti çocuğun çok geniş bir ailesi vardı. Sadece anneyi çağırđık birçok kişi beraberinde gelmişti. Sonra yoğun görüşmeler ve sözleşmeyle daha sonrasında iletişimde kalarak düzelttik. Sonrasında verdiği bu sözü takip ediyorum. “Bak hepimize söz verdin” diyorum.”* ifadeleriyle öğrencisiyle problem çözmeye dönük yaşadığı diyalogu işbirlikli bir ortamla çözdüğünü anlatmıştır.

Öğretmen 13 öğretim yöntemi seçiminde öğrencilerinin görüşlerini önemseydiğini ifade etmiş “*Öğretici yöntemleri belirleme de muhakkak öğrencilerime soruyorum. Örneğin “bununla ilgili bir film izleyelim mi, bunu hikâyeleştireyim ya da dramayla anlatalım mı?” gibi öğrencilerime sorular yöneltirim ve onların kararlarına saygı duyarım ve uygularım.*” ve işbirlikli bir iklim oluşturmuştur.

Öğretmen 14’de öğrenci görüşlerini almayı “*Öğrencilerime her zaman sorarım. Onlara “şunu nasıl yaparız, bunu nasıl yapalım” diye sürekli sorular yönelttik onlara da sorumluluk paylaşıyorum.*” alışkanlık haline getirdiğini ifade etmiştir.

*İşbirlikli ortam ve iklim oluşturmak:* Öğretmenlerin bütün öğrencilere yapmaları gerektiği gibi farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere de iletişimde kalabilecekleri, birlikte karar alabilecekleri ve güvenle kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam ve iklim oluşturma çabalarıdır.

İşbirliği farklılıklara saygı duyan, bir otoriteyi paylaşan ve kişiler arasında dağıtılmış bilgiyi temellendiren insanlarla birlikte çalışmadır (Hoy, 2010). Çocuklar aile ve yetişkinler çevresinde ikincil konumdayken, akran gruplarında yaşlılarıyla eşit konumdadırlar (Tezcan, 2016). Öğretmenler öğrencileri arasında bir işbirliği ve yardımlaşma anlayışının gelişmesi için çabalamalı, öğrencilerin diğer arkadaşları tarafından dışlanmasını da kaçınılması gereken bir tehlike olarak görmelidir (Viau, 2015). Peterson (2011) ekip oluşumunda işbirliğine dayalı karma grup ve sınıftaki disiplini kendi aralarında sağlayan temel grup yaklaşımının bir arada kullanmanın verimi arttırdığını ifade etmektedir. Burada öğrenci gün içerisinde öğrenme ihtiyacına göre grup değişimi yapabilmekteyken, sorumluluk duygularını geliştiren temel grubu değiştirmemektedir.

Yapılan araştırmalar sosyoekonomik açıdan ne kadar zor ve karmaşık şartlarda yaşamış olsalar da çocukların kendi aralarında esnek oldukları ve hemen iletişime geçerek oyun ve sınıf arkadaşları edindiklerini göstermektedir (Sayar & Bağlan, 2011). Ayrıca öğrenciler başkalarıyla yardımlaşma konusunda arzulu, onlara yardımcı olma ve onları cesaretlendirme konusunda da isteklidir (Kutlu & Bozkurt, 2003).

Öğrencilerin içinde buldukları kültürleri işbirliğinin oluşum sürecini de etkilediğine örnek olarak; Tutar’a (2012) göre kültürlerarası benlik karşılaştırmaları araştırmaları, Doğu kültüründe yoğun olarak gözlenen ilişkili benlikler için sosyal ve kişiler arası ilişkilerde uyum gösterebilmek ve o ilişkilerin parçası olabilmek özgüven ve öz değerini temelini

oluşturur. Gay burada Matematik Öğretmeni Jamie Escalante'nin düşük statülü Latin kökenli öğrencilerin gittiği Garfield Lisesi'ndeki değişimi sonrasındaki başarıya değinir. Filmlere (Stand and Deliver) de konu olan Escalante'nin başarısının kaynağı, öğrencilerinde öğretimsel bir kültür ve toplumsal bir şefkati olmazsa olmaz kılmasıdır (Gay, 2014). Öğretmenlerin oluşturduğu işbirlikli ortam ve iklime örnekleri Türkiye'de de görebilmekteyiz. Örneğin Adıyaman'da iki müzik öğretmeni “Sözlerimi geri alamam” şarkısıyla okulunun (Adıyaman Fevzi Çakmak Ortaokulu) tamamını bir etkinliğe katarak müziğin sevgiyle nasıl büyüdüğünü göstermiştir (İhlas Haber Ajansı, 2016). Bir başka öğretmen ise İstanbul'da kalabalık bir devlet okulunda Sınıf Öğretmeni olan Ahmet Naç'tır. Öğretmen öğrencilerinin kendi istekleriyle derse katılmaları için rap müzikle ders anlatıyor, okul bahçesini resim atölyesine çeviriyor, öğrencilerini daha 1.sınıfta tenis ve basketbol ile tanıştırmıştır (Salman, 2016).

Kuram, öğretmenlerin öğrenciler arasında bir yardımlaşma anlayışının geliştirilmesi gerektiğini ve kültürün bu işbirliği geliştirme süreçlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ise, öğrencilerin kendi aralarında esnek olduğunu, başkalarına yardımcı olma konusunda ise istekli olduklarını göstermektedir. Uygulamada ise, işbirliğini ve ortak duyguya vurgulayan çalışmaları öğrencileriyle başaran öğretmenlerin etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme boyutunda *işbirlikli ortam ve iklim oluşturmak* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin işbirlikli ortam ve iklim üretme çabaları, öğrenim sürecinde öğrencilerinin görüşlerini alma, birlikte karar alma, problemlere ortak çözümler bulma, öğrenci ve velilere güven telkin etme şeklinde kendini göstermiştir.

#### 4.4.1.2.2. Zaman ve Fırsat Vermek

Öğretmen 3 “Her öğrencinin kendi yeteneğine göre yönlendirilmesine ve kendi tercihlerine saygılı oldum. Hiçbir zaman tek tip bir öğrenci yetiştirmek istemedim.” İfadelerini kullanarak tekçi bir anlayışa karşı olduğunu ve öğrencilere fırsat verilmesini savunmaktadır.

Öğretmen 4 ise öğrencilere gösterilen yakın ilgi ve sabırla öğrenme sürecinde işbirlikli bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmeye çalışmıştır. “Eğitim sürecinde yazılarında

*ciddi hatalar yapan öğrencilerimle birebir görüşerek halletmeye çalıştım. Ona mükemmel bir öğrenci olduğunu yazısının da çalışarak mükemmel hale gelebileceğini benim de yazısından dolayı çok üzüldüğümü ifade ettim. Sonrasında beraber biraz çalışarak yazısını çok hızlı bir şekilde düzelttiğini gözlemledim.”*

Öğretmen 6 “*Örneğin Hayat Bilgisi dersinde güneşin doğuşunu anlatıyorsunuz. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek için karar alarak bahçeye geçiyoruz. O anda iki üç kişinin anladığı dersi belki tamamı anlayabiliyor.”* ifadeleriyle öğrencilerine uygulamalı ders işleme fırsatı oluşturarak birlikte öğrenmeyi sağlamış olmaktadır.

Öğretmen 7 ödev seçiminde birlikte karar almayı sağlamanın motivasyona etkisini anlatmıştır. “*Ödevlere karar verirken birlikte değerlendiriyoruz. Çocuklar istedikleri ödevi aldıklarında motivasyonları daha yüksek oluyor.”*

Öğretmen 10 ise öğretim sürecinde katılımın etkisini “*Ders anlatırken katılımı sağlarım. Hikâyeleştirme, somutlaştırma oyun taktiğiyle öğretiyorum. Onları işin içine sokarım. İşbirliğinin çok etkisi var. Her şeyden tat alırız. Her şeyimiz beraberce oluyor. Beraber çok geziler düzenleriz.”* ifadeleriyle anlatmaya çalışmıştır. Ayrıca Öğretmen 10’un “*her şeyden tat alırız*” ifadesiyle öğrenmeden alınan hazzı anlatmaya çalışmıştır.

Öğretmen 12 “*Projeleri seçimi ve dağıtımında beraber karar alıyoruz. Drama çok etkili oluyor. Beraber oynuyorduk.”* ifadesiyle birlikte karar almaya ve birlikte drama yapmanın önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmen 13 öğrencilere serbest zaman etkinliği fırsatı tanıyarak gözlem yapmış ve kendi aralarında güçlü iletişim yollarını kolaylıkla buldukları tespitini yapmıştır. “*Örneğin geçenlerde bu sınıfımı Beden Eğitimi dersine çıkardım. Bir oyun öğrettim onu oynadık bir ara verdik bir de baktım bir araya gelmişler kendi oyunlarını oynuyorlar. Ben de böyle şaşkınlıkla baktım. Çok da hoşuma gitti. Anında böyle bir gruplaştıklarına şahit oldum.”*

Öğretmen 14 öğrenci katılımıyla karar alarak birlikte gezi yaptıklarını anlatmıştır. “*Onlara sordum nereye gitmek istersiniz diye. Bir de baktım çok yakın olmasına rağmen hiç biri il merkezini görmemiş. Onları topladım bir gün akşama kadar Muş merkezini hep beraber gezdik. Onları orada bir pastaneye götürdüm. Onlara tatlı ısmarladım. Tabi ben orada onları gözlemledim. Onların mutlu olması beni de mutlu ediyordu.”*

Öğretmen 15 öğrencileriyle birlikte bir problem çözme yöntemini uygulamıştır. “*Örneğin sınıfta iki öğrenci arasında bir sorun yaşıyorsa bu çocuklarıma “sıcak sandalye” yi*

*uyguluyorum. Örneğin bir öğrencim sınıfta sürekli diğer arkadaşlarını rahatsız ediyordu. Arkadaşlarına vuruyor, saçını çekiyor itiyor ve devamlı sorun oluşturuyordu. O öğrencimi sandalyeye oturttuk bütün sınıf ona sorular sorduk. Bu sorular örneğin “benim saçımı çekerken ne düşündün?” şeklinde oluyor.” Burada öğrencilerin arkadaşlarını davranışlarının nedenlerini öğrenmeye iten çaba ve özeleştiri tutumları ayrı bir kazanım olarak yansımıştır.*

*Zaman ve fırsat vermek:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerine birlikte öğrenme fırsatı ve zamanı sunmalardır.

Çocuklar yapmaya ihtiyaç duyduklarının değerini bilir ve öğrenmek için zaman, çaba ve motivasyon gerekir (Karakaya, 2007). Viau’ya (2015) göre öğrenme sürecinde kullanılacak bir etkinlik, yeterli bir zaman diliminde yapılmalı ve öğretmen ders süresi içine yerleştirme amacıyla sıkıştırmadan kaçınılmalıdır. Çünkü öğrenciler hemen yargılandığını hissederse, irdeleyici bakışlar altında çalışırsa veya öğretmenler ona nedenini açıklaması için zaman tanımadan söylediği şeyi reddederse öğrenci öğrenmeyecektir (Giordan, 2008). Bunun olmaması için, Sabancı (2014) öğretmenlerin öğrencilerine zaman yönetimi becerisi ve alışkanlığı kazandırması gerektiğini savunur.

Ayrıca Levine’e (2003) göre okulun ilk yıllarında öğrencilerin zihinsel enerjilerinin üzerinde tam olmasını bekleyen öğretmenlerin, bu öğrencilerin farklı yaşlarda farklı gereksinime ihtiyaç duyduklarını da bilmeleri gerekir. Evertson ve Emmer (2013) ise bağımlılık ve sorumluluk gelişimine vurgu yaparak, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde grup üyelerinin birbirine bağımlılığı ile bireysel olarak öğrenci sorumluluğunun dengelenmesinin önemli olduğunu savunur.

Kuram ve araştırmalar öğrencilere yaşları ve gelişimleri dikkate alınarak bağımlılık ve sorumluluk gelişimi dengesi göz önünde tutularak öğrenim için zaman ve fırsat verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme boyutunda *zaman ve fırsat vermek* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin bu kapsamda öğrencilerine sabırla yakın ilgi gösterdikleri, birlikte hareket etmekle keyif almayı sağladıkları anlaşılmaktadır.

#### 4.4.1.2.3. Grup Çalışmaları Yapmak

Öğretmen 1 öğrencilerini grup çalışmalarına yönlendirdiğini şu ifadelerle açıklamıştır. *“Bazen görevlendirme yapıyorum, öğrencileri bir araya getirmeye beraber çalışmaya teşvik ediyorum.”*

Öğretmen 3 *“Ekip çalışmasını bütün derslerde yaptırırım. Ekip içinde herkes kendi yeteneğine göre görev alır. Örneğin resme ilgisi olan resim, kısmını mekaniğe ilgisi olanlar proje kısmı ve deneyleri alır. Konuşma kabiliyeti olan ekibin yaptığı çalışmaları sunar.”* İfadesiyle grup çalışmalarında öğrencilerini yeteneklerine göre yönlendirdiğini anlatmaya çalışmıştır.

Öğretmen 6 grup çalışmalarında öğrencilerini özgür bıraktığını şu ifadelerle anlatmıştır. *“Örneğin diyafram konusunu işlemek için sınıfı gruplara ayırdık. Tamamen onlara bırakarak kendi aralarında işbölümü yaparak birçok yapıyı ortaya çıkardılar. Model hazırladık.”*

Öğretmen 7 ise öğrencilerinin grup çalışmalarında davranış biçimlerinin olumlu olarak değiştiğini ifade etmiştir. *“Grup çalışmalarını kendilerine bırakıyorum. Çocukların yeteneklerine göre grup çalışması yaptırıyorum. Bu çalışmaların çok faydası oluyor. Daha özenli davranılıyor.”*

Öğretmen 10 ise birlikte yürütülen eğitim faaliyetlerin paylaşımı arttırdığını ve öğretimde etkili olduğunu anlatmıştır. *“Geziler kültürel açıdan çok etkili oluyor. Ankara’da Anıtkabir’e gezi düzenliyoruz. Orada Sakarya ve Çanakkale savaşlarını anlatan bölümler canlandırılmış şekilde var. Seslendirmeler ve gösterimler çok etkili oluyor. Ayrıca farklı olarak piknik alanlarına gidiyoruz. Çocuklar bir arada olduğunda birbirleriyle çok şey paylaşıyorlar.”*

Öğretmen 11 İngilizce derslerinde ikili konuşmaları yaptırdığını ifade etmiştir. *“Diyalog halinde birbirleriyle konuşmalarını sağlıyorum ve bu genelde iki kişi oluyor. Merhaba nasılsın gibi selamlama konuşmaları yaptırıyorum.”*

*Grup çalışmaları yapmak:* Öğretmenlerin öğretim sürecini öğrencilerinin birlikte öğrenebilecekleri, karar alabilecekleri, paylaşımından mutlu olabilecekleri, yüksek verimin elde edileceği, farklılıklarını zenginlik olarak sunabilecekleri bir araya getirmeleri sağlamalarıdır.

Grup çalışmaları ortak bir çalışma için birkaç öğrencinin bir araya gelerek çalışmasıdır (Hoy, 2010). Kant'a (2009) göre bir çocuğun kişiliğinde önemli özelliklerden birisi gerginlik (sokulganlık) olduğundan arkadaşlık kurma ve her zaman yalnız kalmama tavsiye edilmelidir. Viau'ya (2015) göre ise öğrenme sürecinde kullanılacak bir etkinlik, öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşim ve işbirliğine uygun olmalıdır. Schlechty (2011) ise lider olarak öğretmenin değişim girişimini yönlendirecek koalisyonun üyelerini belirledikten sonra yapacağı iş, bu grubun takım olarak çalışmayı öğrenmesine yardım etmektir.

Evertson ve Emmer'a (2013) göre grupların kompozisyonu önemli olup, öğrenciler grupta birlikte yapıcı bir biçimde çalışabilmeli ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olabilmelidir. Çünkü öğrencilerin öğrenme sürecinde tecrübeye etki eden derin etkileşim yolları vardır ve bunun için de geri bildirim, proje çalışmaları ve talepleri önemli rol oynar (Karakaya, 2007). Grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin etkisizliğine dikkat çeken Hoy (2010) işbirliği ya da grup çalışması yerine detaylandırma, algılama, açıklama ve tartışma ortamlarının olduğu işbirliğine dayalı öğrenmeyi tavsiye eder.

Kuram ve araştırmalar, grup çalışmalarının ortak bir çalışma duygusu kazandırdığını, grup davranışının bir çok değişkene bağlı olduğunu, ancak öğrenmede verim alınabilmesi için de daha derin ve detaya yönelten ortak çalışmaların yapılması gerektiğine vurgu yapar.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme boyutunda *grup çalışmaları yapmak* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin bu kapsamda öğrencilerinin yeteneklerine göre grup çalışmalarına yönlendirdiği, bazı öğretmenlerin bu çalışmaların görev ve sorumluluklarını da öğrencilere bıraktığı anlaşılmaktadır. Ancak daha derin ve detaya yönlendiren ortak çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir.

#### 4.4.1.2.4. Sorumluluk Verme

Öğretmen 3 öğrencilerine sorumluluk yüklerken motive ettiğini şu ifadelerle açıklamıştır. *“Bazen bilgisayarda yeteneği olan öğrencileri yönlendirmek için “Bak ya çocuklar yine başaramadım, bunu siz iyi biliyorsunuz bana bir yardımcı olun” diyerekten onları ekipçe yönlendiririm. Daha sonra “Harikasınız nasıl hallettiniz bana da öğretin “derim. Onlarda bir kahraman edasıyla otururlar.”*

Öğretmen 5 ise planlama ve karar alma süreçlerinde öğrencilerine sorumluluk verdiğini ifade etmiştir. *“Planlamada da öğrenciyi işin içine katıp kararları beraber alıyoruz. Öğrenciyi işin içine kattığımda öğrencilerim daha hevesli ve daha dikkatli ders dinlemektedirler. Öğrencilerime serbest etkinliklerde “Yaptığımız resimleri nereye asalım?” diye soruyorum. Onlarda “Koridordakine asalım” diyorlar. Çünkü orayı bütün okul görüyor.”* Öğrencilerin sorumluluk yüklendiklerinde görevleri sahiplendikleri ve motive oldukları görülmektedir.

Öğretmen 6 *“Birçoğunu kendileri yaptı. Yaptıkları modeli kendi evlerine sırayla götürdüler ben tamamen onlara bıraktım.”* ifadeleriyle yapılan ekip çalışmalarında sorumluluğu öğrencilerine aktardığını anlatmıştır.

Öğretmen 9 birlikte yürütülen görevlerde kararları ve görev dağılımlarını öğrencilerine bıraktığını anlatmıştır. *“İçinizde karar verin diyorum ve kim ne yapacaksa çocuklara bırakıyorum. Bunu severek yaptıkları için daha başarılı oluyorlar ve katkısı daha fazla oluyor.”*

Öğretmen 12 bir başka konuya değinerek velilere de sorumluluk yüklemenin eğitime katkılarını anlatmıştır. *“Birlikte beraber karar aldığımız velilerin katılımı da gerçekleşiyor. Birlikte yürütülen işlerde velilerin de katkısı ve olumlu tavırlarını gözlemliyorum.”*

*Sorumluluk verme:* Öğretmenlerin öğrenci ve velilerine öğrenme süreçlerinde daha etkin ve aktif olmaları yönünde görev paylaşımında bulunmalarıdır.

Sorumluluk, durumdan vazife çıkarma, işleri tam yapma ve zaman konusunda duyarlı olmayı gerektirir (Tutar, 2012). Schlechty (2011) sınıftaki değişim girişiminin en tepedeki lideri olan öğretmenin takım üyelerini değişim girişimine rehberlik edecek inançları incelemeye ve girişimin temel varsayımlarını irdelemeye cesaretlendirmesi gerektiğini ifade eder.

Viau’ya (2015) göre öğrenme sürecinde kullanılacak bir etkinlik, öğrenciye seçim tercihi sunarak onu sorumlu kılmalıdır. Kutlu ve Bozkurt’a (2003) göre ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta sorumlulukların açıkça belirlenmiş olması, kimin, kiminle, ne zaman ve neyi yapacağı öğrencilere ifade edilmiş olması gerekir.

Farklı aile yapılarındaki süttan kesme, itaat, alışkanlıkların ve sorumlulukların erken kazandırılması, eğitimde etkili olan unsurlardandır (Karakaya, 2007). Viau’ya (2015) göre ise öğrencilerde özerkliğin desteklenmesinin, sadece öğrencilere seçenek sunmaktan ibaret



olmayıp, aynı zamanda empatiye dayalı insan ilişkileri, yardım ve cesaretlendirmeyi de gerektirir.

Kuram ve araştırmalar öğrencilerin özerkliğinin desteklenerek sorumluluk gelişimlerini geliştirmek öğretmenin önemli görevlerinden saymaktadır.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme boyutunda *sorumluluk verme* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine planlama, karar alma ve görev paylaşımlarında sorumluluk aktardığı görülmektedir.

#### 4.4.1.2.5. Aşamalı Uygulama

Öğretmen 7 öğrencileriyle birlikte karar alırken ev yaşamlarında alınan kararları ve öğrenme geçmişlerini dikkate aldığını ifade etmiştir. *“Alınan kararlardan önce ev yaşamlarında alınan kararların nasıl alındığını soruyorum. Bunu evdeki durumla ilişkilendirmeye çalışıyorum. Farklı bir karar alma var ise herkese doğru gelen kuralı almaya çalışıyorum.”* Dolayısıyla kararların alınmasında aşamalı bir yol izlediği anlaşılmaktadır.

Rehber Öğretmen olan Öğretmen 8 problem çözme sürecinde küçük küçük adımlarla kararlı bir tutum geliştirerek ilerlediğini ifade etmiştir. *“Örneğin öğretmenlerin davranışlarında olumlu gelişme gösterebilir diye gönderdikleri öğrencilerime sözleşme doldurarak, telkinlerde bulunarak, velilerle iletişime geçerek birlikte kararlar alarak ilerleme kaydediyoruz. Korkutmadan ziyade buna dair söz alma oluyor.”* Aşamalı bir uygulama çocukların öğrenme gelişimlerinin de gerektirdiği bir süreçtir.

Öğretmen 10'un öğrencileriyle sınıf kurallarını oluşturmada aşamalı bir uygulama geliştirdiği anlaşılmaktadır. *“Ama bazen benim olmazsa olmaz bazı maddelerim de oluyor. Ama bunları “örneğin ders sırasında mazeretsiz ayağa kalkılmaması gerektiğini” yazdırırım. Ama bunları herkesin mutabık kalmasını sağlamaya çalışırım. Onları ikna ederim.”*

Öğretmen 11 ise öğrencilerinin dönemsel hassasiyetlerini dikkate alarak ekip çalışmalarının riskli yanlarına dikkat çekmiştir. *“Bu yaş grubunda kıskançlıklar ve birbirlerinin hatalarını dillendirme daha sık oluyor. Bu yüzden bireysel çalışmaları daha fazla uyguluyorum. Ekipte genelde karmaşa çıkıyor.”*

Öğretmen 15 farklı bir konuyu ele almıştır. “*Sınıf kuralı olarak kararları ortak alıyoruz. Ama ben çocukların öğretimde olaylara hâkim olma, bilgisi, güven aşılması için öğretimdeki sınıf yönetimi gücünü görmesi gerektiğine inanıyorum.*” Dolayısıyla birlikte yürütülen çalışmalarda öğretmenin konumuna değinerek kontrollü bir serbestliğin daha yararlı olacağına değinmiştir.

*Aşamalı uygulama:* Öğrenci seviyesinin öğrenme sürecinde küçük küçük başlayarak hem sıklık hem de büyüklük düzeyinde göz önünde tutulmasıdır.

Peterson’a (2011) göre öğrencilerin sorumlu bireyler olarak hareket etmelerini istediğimiz geleceğe geçişte öğrencilere aşamalı ve bilinçli bir şekilde yardım edilmesi gerekir. Öğrenim birey için bir anlam taşıdığında kolaylaşır ve bu süreç birden bire gelişmeyen ilgi ve sorgulamanın bir arada olmasıyla ilerlemektedir (Giordan, 2008). Hoy’a (2010) göre öğrencilerde güven ve olumlu beklentilerin oluşturulması için çalışmaya öğrencilerin seviyesinden başlanmalı ve küçük adımlarla ilerlenmelidir. Uluğ’a (2012) göre zihnin basite indirgeme ve yalınlaştırma eğilimi göz önünde tutularak mantık ve bağıntı içinde olan kavramların kolay öğrenildiği bilinmelidir.

Kuram ve araştırmalar, öğrenmede güven ve olumlu beklentiler kazandırılarak, ancak öğrenme gelişimleri dikkate alınarak küçük adımlarla başlanmasının etkili olacağına vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme boyutunda *aşamalı uygulama* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin bu kapsamda genel itibariyle öğrencilerinin öğrenme gelişimlerini dikkate alarak basit ve küçük adımlarla öğretimi başlatıp sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Az sayıda öğretmen öğrencilerin öğrenme geçmişlerine göre öğretimi aşamalı olarak sürdürmektedir.

İşbirlikli öğrenme boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin işbirlikli ortam ve iklim üretmek için, öğrenim sürecinde öğrencilerinin görüşlerini alma, birlikte karar alma, problemlere ortak çözümler bulma, öğrenci ve velilere güven telkin etme şeklinde kendini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine sabırla yakın ilgi gösterdikleri, birlikte hareket etmekle keyif almayı sağladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri yeteneklerine göre grup çalışmalarına yönlendirdiği, bazı öğretmenlerin bu çalışmaların görev ve sorumluluklarını da öğrencilere bıraktığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine planlama, karar alma ve görev paylaşımlarında sorumluk aktardığı, öğrencilerin öğrenme

gelişimleri dikkate alınarak basit ve küçük adımlarla öğretimi başlatıp sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Ancak az sayıda öğretmen öğrencilerin öğrenme geçmişlerine göre öğretimi aşamalı olarak sürdürmektedir.

#### 4.4.1.3. Aktif ve Duygusal Katılım

Duygusalılık, değişkenlik, yenilik ve aktif katılım bazı kültür gruplarının karakteristik özelliği olup öğrenme stillerinin önemli boyutlarından. Ayrıca öğrenme ve öğretme bilişsel ve mekanik görevlerden daha fazlası olup aktif ve duygusal süreçlerdir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde değişken davranış kalıplarını ve çoklu duygusal uyarım yöntemlerini bilmeleri ve kullanmaları gerekir. Drama, müzik, şiir, görsel danslar, hareketli ritimler dolayısıyla tanınmış motifler öğrenmede etkili olmaktadır (Gay, 2014).

Tablo 15

#### *Aktif ve Duygusal katılım Boyutuyla İlgili Fenomenler*

Katılımcılar	Beliren Fenomenler
Öğretmen 1	Duyusal uyarımda bulunma, müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 2	Duyusal uyarımda bulunma, müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 3	Drama performansı, sözel ve işitsel iletişim sağlama, müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 4	Duyusal uyarımda bulunma, görsel iletişim sağlama
Öğretmen 5	Değişken öğretim ortamı üretme, yaşama atıf yapma, müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 6	Sözel ve işitsel iletişim, duygusal uyarımda bulunma, müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 7	Değişken öğretim ortamı üretme, müziği ve hareketi kullanma, sözel ve işitsel iletişim
Öğretmen 8	Sözel ve işitsel iletişim
Öğretmen 9	Değişken öğretim ortamı üretme
Öğretmen 10	Drama performansı, müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 11	Müziği ve hareketi kullanma, duygusal uyarımda bulunma, değişken öğretim ortamı üretme, yaşama atıf yapma
Öğretmen 12	Drama performansı, değişken öğretim ortamı üretme, davranışsal ifadelerle yönlendirme
Öğretmen 13	Müziği ve hareketi kullanma, davranışsal ifadelerle yönlendirme
Öğretmen 14	Müziği ve hareketi kullanma
Öğretmen 15	Drama performansı, müziği ve hareketi kullanma, duygusal uyarımda bulunma, değişken öğretim ortamı üretme

Bu araştırmada öğretmen deneyimlerine göre, *aktif ve duygusal katılım* boyutunda beliren fenomenlerden veri içinde değişmeyen fenomenler belirlenmiş olup bu fenomenlerden boyutla ilgili olan ve tekrarlanan fenomenler detaylandırılmak için alt fenomenler şeklinde başlıklar halinde sunulmuştur. Bunlar; müziği ve hareketi kullanma, duygusal uyarımda bulunma, drama performansı, sözel ve işitsel iletişim, davranışsal ifadelerle yönlendirme ve değişken öğretim ortamı üretmedir.

Öğretmenler öğrencilerinin başarı ve gurur duygularını yaşamalarına destek olarak, onların gerçekten önemli bir şey yaptıklarını hissetmelerini ve bu başarılarının neye delalet ettikleriyle ilgili değil, aynı zamanda kendilerini şimdi nasıl gördükleriyle de ilgilenirler (Schlechty, 2011).

#### 4.4.1.3.1. Müziği ve Hareketi Kullanma

Öğretmen 1 müzikte yerel motiflerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir. *“Örneğin Âşık Veysel’in “Uzun İnce Bir Yoldayım” türküsünü bir Âşık Veysel bir de Tarkan’dan dinlettim. Çocuklara sordum çocuklar hangisi güzel söyledi onlar da Âşık Veysel dediler.”*

Rehber öğretmen olan Öğretmen 2 okulda bulunan Suriyeli öğrencilerin kendisiyle iletişimini kolaylaştırmak için yaptığı uygulamayı şu ifadelerle anlatmıştır. *“Bilgisayarında Arapça müzik var. Teneffüslerde bazen bu müzikleri açıyorum. Onlar teneffüslerde geldikleri zaman çok mutlu oluyorlar. Kendilerini güvende hissediyorlar.”*. İlgili öğretmenin gözleminde Suriyeli öğrencilerle yaşanan bu durum tekrardan gözlenmiştir (Gözlem 2).

Öğretmen 3 ise farklı kültürel geçmişi olan öğrencisinin öğrenmeye aktif ve duygusal katılımını sağlamak için müzik ve oyun bilgisini sınıfa taşıdığını anlatmaya çalışmıştır. *“Örneğin Rus öğrencimizin bildiği ninniler vardı. Anneannesi öğretmiş. Sonra diğer arkadaşları söyler oldu. Çizgili bir oyunları vardı, arkadaşları ondan öğrendi. Ben ona bunları ninni ve oyunu “a çok güzelmiş bize de öğret göster” şeklinde telkinlerimle daha rahat bize gösterdi.”*

Öğretmen 5 müzik ve hareketin olduğu derslerinde evrensel kazanımı hedeflemiştir. *“Beden Eğitimi ve Müzik derslerinde “Bütün dünya çocukları” şarkısını söyletiyorum.”*

Öğretmen 6 sınıfında bulunan Iraklı öğrencilerinin duygusal katılımlarını güçlendirmek için kendi dillerinde şarkı söylemeleri konusunda desteklediğini ifade etmiştir. *“Bazen müzik dersi dışında da çocukların sıkıldıklarını gördüğümde o çocuklarıma hadi bize bir şarkı söyle diyorum. Onların şarkı söylemesi diğer çocuklarında hoşuna gidiyor.”*

Öğretmen 7 öğrencilerine kendi dillerinde şarkılar söyletmenin aktif ve duygusal katılımlarını arttırdığını yaptığı uygulamayı anlatarak ifade etmiştir. *“Tatvan’da sınıfta Kürtçe türküler söyletiyordum. Bunun çocukları kendini iyi hissetme ve güven açısından olumlu etkisi oluyordu.”*

Öğretmen 10 ise Ankaralı olan öğrencilerinin yerel şarkılarla motive olduklarını belirtmektedir. *“Ankara Havasını müzik derslerinde çalarız. Özel günlerde ve bayramlarda tören biterken çalar oynarız.”*

İngilizce öğretmeni olan Öğretmen 11 derslerinde dinlettiği şarkılara gösterilen tepkilerdeki farklılıkları gözlemlemiş ve yerel şarkıların daha etkili olduğunu şu ifadeleriyle açıklamıştır. *“İngilizce şarkılar söylüyoruz. Çocuklarla hep beraber dans ediyoruz. Sonrasında bir de Ankara Havası çalıyorum. Ardından hiç kalkmayan çocuklar bile kalkıp oynuyorlar. Şarkının ne olduğu bile çocuklar üzerinde etkili oluyor.”*

Öğretmen 13’de Suriyeli öğrencilerini kendi dillerinde şarkılarını söylemeleri konusunda özgür bıraktığını ifade etmiştir. *“Örneğin müzik dersinde öğrencime kalk Arapça şarkını söyle diyorum. Kesinlikle sen bunu söyleyemezsin demiyorum. Türkçe söylemeye zorlamıyorum.”* Ayrıca yapılan sınıf içi gözlemde halka oyunu çocuk şarkısı “Melemen” eşliğinde oynanmıştır (Gözlem 13). Bu sayede şarkı ezberlenip kavramlar öğreniliyor ve şarkıda geçen, “otur dersem oturur, kalk dersem kalkar” sözleriyle aynı anda bu hareketler yaptırılmaktadır.

Öğretmen 14 *“Ben kendi sınıflarımda Halk Eğitim Müdürlüğünden halkoyunları kurs öğretmeni ayarlayarak öğrencilerimi farklı yörelerde halkoyunları kursları aldırıyorum. Öğrencilerim bu şekilde Türkiye’deki farklı yöreleri türkülerini yemeklerini giyimleri öğrenmiş oluyorlar. Bunların içinde Gambiyalı, Suriyeli, Iraklı ve Rus öğrencilerim de var.”* İfadeleriyle öğrencilerine Türkiye’deki farklı yörelerin tanıtımını müzik, oyun, giyim ve yemekler üzerinden uygulamalı olarak yaptırdığını anlatmıştır.

Öğretmen 15 ise oyun ve müziğin bir arada olduğu etkinliklerle öğrencilerinin katılımını güçlendirdiğini ifade etmiştir. *“Ritim müziği de kullanıyorum. Ritim müziği “ateş topu” diye bir oyunumuz var. Bu oyunda top kimin elinde kalırsa o yanar. Müzik durduğu an kimin elindeyse o yanar.”* Ayrıca ilgili öğretmenin ses çalışmalarında müzikli sunumları kullandığı görülmüştür (Doküman İncelemesi 15).

*Müziği ve hareketi kullanma:* Her bir öğrencinin eğitim öğretime aktif ve duygusal katılımını sağlamak için onların tanıdığı müziği ve hareketli ritimleri öğrenmenin aracı haline getirmeleridir.

Her kültürdeki insanların kendi kimliklerini yaşatmak için kullandıkları araçlardan biri olan müzik, azınlıkların, küçük grupların ve etnik kültürlerin kendilerini ifade etme aracı olarak kullanılır (Özmenteş, 2005). Bu açıdan farklı etnik grupların müzik ve dansları güçlü bağları oluşturacak bir eğitimsel araç olarak kullanılabilir (Sleeter, 2005). Çünkü

müzik çocuklara çok büyük bir haz verir. Çocuklar müzik aletlerini dinleme ve çalma sayesinde, hem düşüncelerini, hem de duygularını ifade edebileceği ve hissedebileceği, dolayısıyla işitsel zekâyı zenginleştireceği özgün bir deneyim yaşarlar (Bloomfield'den (2000) aktaran Akyüzlür, 2007). Ayrıca Russell'a (2004) göre çocuklarda oyun ve rol yapma yaşamsal bir gereksinim olup, eğer çocukların mutlu ve sağlıklı olmaları isteniyorsa bu etkinliklerin başkaca yararları olup olmadığına bakılmadan oyun ve rol yapma fırsatları zenginleştirilmelidir. Çünkü çocuklar oyun deneyimleriyle, planlar ve organize eder, tahmin eder ve öngörür, risk alır, düşünür ve denerler (DeGaetano, 2007).

Erdal'a (2012) göre müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırmayı sağlarken, müziğin temel elemanları (melodi, ritim, armoni) aracılığıyla çocuğun müziksel ve müzik dışı becerilerinin geliştirilmesini (Dikkat ve konsantrasyon, koordinasyon, disiplin, özgüven, beyin-kas koordinasyonu vb.) sağlar. Yener (2011) ise bu aletlerin kullanımının çocuklardaki yararlarına dikkat çekerek, müzik aletlerinin kullanımının öğrenilmesinin, çocuğa, disiplinli olma, hızlı problem çözme, kendine güvenme, her konuda sistematik çalışma ve kendini kritik edip geliştirme isteği gibi çok değerli alışkanlıkları kazandıracağını savunur.

Ayan ve Kaya'nın (2016) çalışmasında, müzik ve hareket destekli, çocukların aktif katılımıyla gerçekleştirilen eğitim ile soru-cevap, sunuş, gösteri gibi pasif yöntemlerin kullanıldığı eğitimin, öğrenme üzerinde farklı etkileri olduğu görülmüştür. Bu açıdan öğretmenlerin çocuklarda tercih edecekleri oyunlar o oyunun tekerlemesi ya da ritmine uygun müzik ve rontlarla desteklenmeli ve dikkat gerektiren bir oyun için yumuşak bir müzik çalınacaksa, hareket gerektiren oyun için ise hızlı ritimli bir müzik seçilmelidir (Yalçinkaya & Çağlak, 1998). Önder (2005) ise cinsiyet değişkeninin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade eder. Ona göre kız ve erkek çocukların hareketlilik oranlarında farklılıklar vardır. Erkekler büyük motor hareketlerle oynamaya eğilimli iken, kızlar ise daha az hareketli oyunları tercih ederler (Önder, 2005).

Toksoy'a (2012) göre yaratıcı drama tekniklerinden de yararlanarak kurgulanan müzik ve hareket eğitimi dersinde; öykü oluşturup, dil-müzik-hareket birlikteliği çerçevesinde performanslar sergilenebilir. Güney, Aytan ve Şengül'ün (2014) çalışması bunun yararlı olduğunu göstermiştir. Çalışmaya göre dilbilgisi öğretiminde; kip ve zaman konusunun müziksel-ritmik zekâyı dönük etkinliklerle öğretme yönteminin uygulandığı deney grubuyla öğrenci çalışma kitabını temel alan kontrol grubu arasında başarı yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kalender (2011) ise öğretmenlerin her tür müziğe ait

genel özellikleri bilmesinin, farklı tür müziklerden de öğrencileri için bir dinleme dağarcığı oluşturmasının önemli olduğunu savunur. Son olarak Selçuk (2006) Türkiye’de okullarda oyun ve etkinlikleri uygulamak, okul yönetimleri ve öğretmenlerin sıcak karşılamaması, materyal ve uygun ortam eksikliği gibi nedenlerle zor olsa da sembolik araç gereçlerle, birlikte üretilen oyuncaklarla, aile ve çevresel kaynaklar devreye sokularak şartların zorlanılmasını tavsiye eder.

Kuram, farklı kültürlere ait müzik, dans, oyun ve ritimler öğrencilerle güçlü bağları oluşturacak birer eğitimsel araç olarak kullanılabilceğini savunur. Araştırmalar ise, müzik ve hareketin ruhsal ve bedensel yararlarının yanında öğrenmeyi başlatma ve sürdürmede araç olarak kullanıldığında etkili olduğunu, kazanıma göre uygun müzik, oyun ve hareketin seçilmesinin önemli olduğunu gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bu çalışmada aktif ve duygusal katılım boyutunda *müziği ve hareketi kullanma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye katılımlarını arttırmak için onların tanıdığı müziği ve yerel motifleri etkili biçimde kullandıkları, ancak müzik ve hareketi eğitimsel araç olarak ele almadıkları anlaşılmıştır. Oyunlar ise yine benzer güdüyle çok az öğretmen tarafından katılımı arttırmak için kullanılmaktadır.

#### 4.4.1.3.2. Duyusal Uyarımda Bulunma

Öğretmen 1 farklı kültürel geçmişi olan öğrencilerinin öğrenmeye aktif ve duygusal katılımlarını sağlamak için onlara uyarılarda bulunmuştur. *“Halkoyunlarında sınıftayken Urfalı öğrenciye sesin güzeldir senin deyip türkü söyletirim.”*

Rehber öğretmen olan Öğretmen 2 farklılığın yoğun olduğu okulunda duyusal uyarılarda bulunduğunu şu ifadelerle açıklamıştır. *“Genelde benim odam farklı motiflerle süslenmiştir. Herkesin dikkatini çeker. Hem kültürel hem de estetik anlamda olsun derim. Ben Suriyeli ve Afganlı öğrencilerin de kültürel motiflerini yansıtan birkaç motif odama koydum. Onların çok dikkatini çekiyorlar. Geldikleri zaman doğrudan gözleri o motiflere kayıyor ve beni ve okulu daha rahat benimsemektedirler.”* İlgili öğretmen ziyaret edildiğinde odasındaki kültürel motifler görülmüştür(Gözlem 2).

Öğretmen 4 öğrencilerinin farklı ezgi ve tınılara karşı duyarlılıklarını gözlemlemiş ve bunu zenginlikleri olarak değerlendirdiği öğrencilerin mutluluğu için de bir kazanım olarak değerlendirmiştir. *“Kendi dillerinde şarkılar mutlaka söylettiririm. Bu zenginliğini*

*arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlarım. Genellikle de diğer arkadaşları bu durumdan çok hoşnut olurlar. Çünkü onlara çok farklı geliyor. Farklı bir ezgi ve tını çocukların hoşuna gidiyor. Bu öğrencilerim şarkıları kendine güvenle söylüyorlar. Çok mutlu oluyorlar. Öz güvenleri bu durumda artıyor.”*

Öğretmen 6 savaş dolayısıyla göç etmek zorunda kalan öğrencilerinin yaşamışlıklarının öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını şu ifadelerle anlatmıştır. *“Iraklı çocuklarda resimlerde yaşadıkları acının izlerini görebiliyorsunuz. Müzik ya da resimde kendilerini daha rahat hissediyorlar. Onların sesleri yanık oluyor. Çok güzel türkü söylüyor.”* Dolayısıyla benzer geçmişe sahip öğrencilerde müzik ve görselliğin kullanımı öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır.

Öğretmen 11 okullarında yaptıkları etkinliklerde öğrencilerinin geçmişlerinin duysal uyarım için dikkate alındığını anlatmaya çalışmıştır. *“Törenlerimizde folklor çalışmalarını farklı yörelerden yaptırıyoruz. Genelde öğrencilerimiz Gaziantep tarafından geldiği için daha çok o yörelerden halk oyunları çalıştırıyoruz.”*

Öğretmen 11 bir başka uygulamasıyla da yaşamışlığın öğrenci üzerindeki etkisine değinmiştir. *“Öğretmenim diyorlar Mehmet’in sesi çok güzel o bir türkü söylesin. Mehmet’te başlıyor yanık yanık türkü söylüyor. Bu onun kültürünün yaşamışlığının etkisinden kaynaklanıyor. O kadar çok dertlenmiş ki başka türlü bir duyguya kendini veremiyor.”*

Öğretmen 15 okullarında yapılan toplu etkinliklerle Suriyeli öğrencilerin kendi dillerinde ilahiler söylediğini ifade etmiş ve bununda duysal uyarımla aktif ve duygusal katılımlarını arttırmak için yapıldığı anlaşılmaktadır. *“Geçen yıl okulumuzda 23 Nisan töreninde Suriyeli çocuklar kendi etkinliklerini yaptılar bizde başka bir etkinlik yapmıştık. Suriyeli öğrenciler kendi dillerinde ilahiler söylediler.”*

*Duysal uyarımda bulunma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin aktif ve duygusal katılımını sağlamak için duysal uyarım yoluyla onların tanıdığı yerel ifadeleri öğrenmenin aracı haline getirmeleridir.

İnsan ruhu içinde, tutarlı benlik durumlarının varlığının sürdürülebilmesi duysal “uyaran akışına” bağlı olup, yapısal terimlerle belirtmek gerekirse; uyaran, çocuk benlik ve yetişkin benliğin bütünleşmesi için gereklidir. En temel ve en etkili duysal uyarım ise “sosyal dokunma” ve “fiziksel samimiyettir” (Berne’den (1961) aktaran Olgun, 2007). Skinner’e göre sosyal ödüller davranışın devamlılığını sağlar. Örneğin çocukların sesleri tekrar



etmesi, aldıkları tatmin ile oluşturulur (Karakaya, 2007). Taşdemir (2015) öğrencinin çoklu duyuya dayalı deneyim yaşamasını sağlayan durumların, öğrenende uyarımın en büyük derecesini gösterdiğini savunur.

Russell (2004) öğretmenlerde sevgi eksik ise öğrencilerde ne kişiliğin ne de zekânın yeterince ve özgürce gelişemeyeceğini iddia ederek bu tür bir sevginin çocuğun kendi içinde bir değer olarak görülmesi demek olduğunu ifade eder. Öğretmenin sınıf içi davranışına değinen Evertson ve Emmer'a (2013) göre ise öğrencilere problemi tanımlarken, davranış değişikliği isterken ve öğrenciye hitap ederken göz teması, dik duruş, vücudun öğrenciye dönük olması ve yüz ifadesinin söylenen içerikle uyumlu olması gerekir.

Peeters, Backer, Kindekens, Triquet ve Lombaerts'in (2016) çalışması öğrencilerin öğrenme ortamlarını kendilerinin düzenlemesinin motivasyon ve akademik performans üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerin farklı yaklaşımlarına tepki göstermelerinin de onları sınırlandırabileceğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışma öğrencilerin kendilerini söylesel olarak ifade etmelerinin yararlı olduğunu açıklar. Buna göre Hilppö, Lipponen, Kumpulainen ve Virlander(2016) dört çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, röportajla çocukların hayatlarını paylaşmaları ve kendi ortak bağlamlarını keşfetmeleri sağlanmış, bu yöntemin oldukça etkili savunulmuştur. Farklı olarak görsel ve sözel sunumların etkisinin dikkat testleri ile değerlendirildiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmında görsel ve sözel sunumların birlikte verilmesinin başarıyı ve dikkati artırdığı belirtilirken; bir kısmında da görsel ve sözel sunumların birlikteliğinin dikkat bölünmesi sebebi ile başarıyı düşürdüğü gözlenmiştir (Güven, Dolu, Batbat ve Demir, 2015).

Kuram, duylara dayalı öğrenme deneyimlerinin fazlasıyla etkili olduğunu, bunun sınıf içi öğretmen davranışına yansması gerektiğini savunur. Bu konuda yapılan araştırmalar ise aktif ve duygusal katılım için öğrencilerin motivasyon değişkenlerinin bilinmesinin etkili olacağı üzerine yoğunlaşmaktadır.

Bu çalışmada aktif ve duygusal katılım boyutunda *duyusal uyarımda bulunma* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Öğretmenlerin bu kapsamda öğrencilerin yaşanmışlıklarının resim ve müzik faaliyetlerine yansıdığını gözlemledikleri, bazı öğretmenlerin duygusal katılımı güçlendirmek için bu öğeleri kullandıkları

gözlenmiştir. Ayrıca okullardaki genel faaliyetlerde ve resmi törenlerde bazı öğretmenlerin çabalarıyla Suriyeli ve yerel unsurlar sınırlı da olsa kendine yer bulmuştur.

#### 4.4.1.3.3. Drama Performansı

Öğretmen 3 aktif ve duygusal katılımı dramayla sağladığını, araç olarak yöresel kostümlerin ve oyunların kullanıldığını ifade etmiştir. *“Farklı kültürlerin yerel kıyafetlerini kullanırım. Örneğin bir yıl “Çiğdem çiçekleri” diye bir oyunu özellikle seçtim. Oradaki oyunda en önemli olan şey Anadolu’da olan çiğdemler çıktığında çocuklar köylerde ev ev dolaşır un yağ bulgur toplarlar. Bunu anlatan tiyatral bir çalışma yaptım.”*

Öğretmen 10 farklı dil ve şivelerin dramayla sunumunu yaptıklarını ifade etmiştir. *“Dramaya çok önem veriyorum. Canlandırmaları oradan yapıyoruz. Dramada farklı dil veya şiveyle canlandırmalarını sağlıyorum.”*

Öğretmen 12 ise katılımı güçlendirmek yönüyle dramanın derslerde etkili olduğunu anlatmıştır. *“Dramayı çok kullandım. Sosyal Bilgiler dersinde özellikle çok işe yarıyor. Ben şarkı öğretmekten daha çok onların şarkılarını dinliyorum.”*

Öğretmen 15 öğrencilerin hayatına dokunacak hikâyeleri seçip onların yaratıcılığına bıraktığı doğaçlamaların etkili olduğunu ifade etmiştir. *“Okulumuzda bir drama sınıfımız var. Ben Yaratıcı Drama kitabından bir doğaçlama seçerek çocuklarla bunu oynuyorduk. Bu doğaçlamaları çocuğun hayatından seçiyordum. Örneğin zengin fakir gibi zor bir durum oluşturup onun ne düşüneceğini hangi diyalogları gerçekleştireceğini tamamen öğrenciye bırakıyorum.”*

*Drama performansı:* Öğretmenlerin sınıfındaki her bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesini dramayla sağlama çabasıdır.

Piaget’e (2011) göre çocukların davranışa dayalı diyaloglarında, birbirlerini tam olarak anladıkları izlenimi edinilir. Ona göre eğitimde kullanılan eğitsel oyun malzemeleriyle yapılan açıklamalara jest ve eylem katma öğretimi kolaylaştırmaktadır. Giordan’a (2008) göre öğretmenler sınıf içerisinde ses, dil ve bedensel ifadeleri aşırıya kaçmadan etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Karakaya’ya (2007) göre soyut analize ve detaylı somutluğa yönelik çalışmalarda öğrencilerin düşük seviyedeki çalışma merakları ve yönelimleri katılımlarını düşük seviyede tutacaktır. Bu açıdan böyle durumlarda öğrenme sürecinde dramanın kullanımı daha da önemli hale gelmektedir.

Okvuran'a (2002) göre dramada, öğrenenin önceki öğrenmeleri önemlidir ve öğrenme öğrencilerin öğrenme geçmişi, yaşantı, bilişsel/duyuşsal boyutlarla ilişkilendirilmelidir. Aytaş'a (2013) göre yaratıcı dramayla sağlanan en önemli kazanımlar; ekip olma, bir işi birlikte başarma ve her bireyin bu etkinlikler aracılığı ile kendini ifade etme yeterliliğine sahip olmasıdır. Toivanena, Komulainen ve Ruismäkia'ya (2011) göre ise drama çalışmaları ve doğaçlama egzersizleri etkileşim becerilerini geliştirirken, öğretimde güven, zengin etkileşim ve yaratıcılık tutkuyla temellendirilir.

Drama eğitiminin ilkökul öğrencilerindeki psikolojik gelişime etkisini araştıran Hui ve Lau (2006) 16 hafta süreyle uygulanan drama eğitiminin yaratıcılık açısından, uygulanan deney grubunun verileri, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Katrancı'nın (2013) çalışması sınıf öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı drama yöntemini uygulamada yetersiz gördükleri, ancak yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilere sağlayacağı katkıların farkında olduklarını ve Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının drama etkinlikleri konusunda yetersiz olduğu kanısında olduklarını göstermektedir. Güven'in (2012) araştırmasında ise, öğretmenlerin yarısı dramayı dersin güdüleme basamağında, diğer yarısı ise normal akışı içerisinde kullandıklarını vurgulamışlardır. Ceylan (2006) ise geleneksel din eğitiminde hâkim olan ezber yerine anlamlı öğrenmenin oluşumunda dramanın etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı drama eğitimlerine değinen Erbay ve Doğru'nun (2010) çalışması ise, yaratıcı drama eğitiminin, öğrencilerin sosyal iletişim becerileri üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Kuram, öğrenme ve ifade yeterliliğinin kazanılması için dramanın etkili bir eğitsel araç olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ise, dramanın çocukların gelişimini desteklediği, Türkiye'de öğretmenlerin dramanın etkisinin farkında oldukları, söylemsel olarak kullandıkları, ancak sınırlı sayıda öğretmenin sınıf içerisinde kullandığını göstermektedir.

Bu çalışmada aktif ve duygusal katılım boyutunda *drama performansı* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin yöresel oyun ve kostümleri, farklı şiveleri kullandıkları ve hayatın içinden örneklerle doğaçlama şeklinde drama yaptırdığı anlaşılmaktadır. Ancak bu durum öğretmenlerin genelinde görülmemiştir. Bu durum Türkiye'de yapılan benzer araştırmalarla uyumluluk göstermektedir.

#### 4.4.1.3.4. Sözel ve İşitsel İletişim

Rehber öğretmen olan Öğretmen 2'nin gözleminde, kalabalık sayıda Suriyeli öğrencinin her teneffüste ilgili Rehber Öğretmenin odasına geldikleri görüldü. Öğretmen bu öğrencilere Arapça “keyfe hal” diyerek nasıl olduklarını sordu. Öğrencilerin yüzlerinden çok mutlu oldukları görüldü.” Buradan ilgili öğretmenin öğrencilerini kendine ve okula bağlamak için iletişim halinde olduğu görülmektedir (Gözlem 2).

Öğretmen 3 öğrencilerini kendi yörelerine ait ödevlendirerek onlarla ve aileleriyle aktif ve duygusal bir katılım amaçlamıştır. Bunu şu ifadeleriyle anlıyoruz. “Herkes kendi yöresinin bir türküsünü manisini öğrenecek diye ödev veririm. Çocuklar bunu aileleriyle de çalışırlar. Bunları gelip sınıfta sunarlar.”

Öğretmen 6 ise öğrencilerinin etkinlikler üzerinden verdikleri mesajları gözlemlemiş ve bu konuda öğrencilerini özgür bıraktığı anlaşılmaktadır. “Bazı öğrencilerim müzikle, bazıları resimle bazıları dramayla gösterim yapıyor. Bunu yaparken kendi kültürlerini yansıttıklarını görüyorum. O konuda bir kısıtlamam olmuyor.”

Öğretmen 7 ise öğrencileriyle iletişim kurduğunda onlara ait sözel iletişim kalıplarını kurduğunu anlatmıştır. “Onları her koşulda sevdiğimi zaman zaman bir iki kelime Kürtçe konuşarak da belirtiyordum.”

Öğretmen 8'in “Hikâyeler üzerinden kültürlerini somutlaştırıyorum.” ifadesiyle öğrencilerinin ait olduğu kültürün içinde yer aldığı hikâyeleri kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen 15 birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma çalışmalarında farklı bir uygulama yaptırdığını şu ifadelerle anlatmıştır. “Çocukların tanıdığı müziği de kullanıyorum. Örneğin Ankara Havaları ile sesi hissettirmeyi uyguluyorum. Altta müzik çalarken sesin slaytları projeksiyonda dönüyor.” Öğrenciler tanıdıkları müzik sayesinde daha hızlı okuma yeteneği elde ettikleri sınıf içi gözlem sonucu anlaşılmıştır (Gözlem 15-4).

*Sözel ve işitsel iletişim:* Öğretmenlerin öğrenme sürecinde katılımı güçlendirmek için sözel ve işitsel araçları zenginleştirerek kullanma çabasıdır.

Sözlü iletişim, toplumsal kültür ve yaşantılar aracılığıyla öğrenilir ve yeni kuşaklara aktarılır (Hamedoğlu, 2014). Öğretmenler kendi dil kullanımına ait bilgi, anlayış ve uygulama süreçlerini öğrencilerinin bildiğini bilmek, kendi konularını ve öğrencilerin konuları öğrenmelerine yardım eden öğrenme yollarını bilmeleri gerekir (Karakaya, 2007). Sokolove, Garrett. Sadker ve Sadker (1986) aktif dinlemenin unsurlarını; dışsal uyarıcıyı bloke etme, sözel ve sözel olmayan mesajlara eğilme, mesajın zihinsel ve duygusal içeriğini ayırt edebilme ve son olarak konuşmacının duygularından çıkarımlarda bulunma

şeklinde özetlemiştir (Hoy, 2010). Burada aktif dinlemenin amacı, çocuğa derin anlayış ve kabul duygusunu iletmektir (Whirter & Voltan-Acar, 2005). Morgan (2011) iletişimde bulunup konuşulurken dört amacı tavsiye eder. Bunlar; dinleyicilere karşı açık olmak, dinleyicilerle aranızda bağ kurmak, konu hakkında tutkulu olmak ve dinleyiciye kulak vermektir.

Bireylerin konuşma tarzı, kimin işitildiği, kimin takdirleri topladığı ve neyin halledildiğini etkilemekte ve bu nedenle de çoğu kez nasıl söylediğimiz ne söylediğimizden daha önemlidir (Tannen, 2011). Duta, Panisoara ve Panisoara'ya (2015) göre iletişim olmadan öğretme ve öğrenme sürecinin gerçekleşmeyeceği, bu nedenle, iyi iletişim becerisine sahip öğretmenler, öğrenciler için daha başarılı bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturacaklardır. Doğan'a (2012) göre ise okuma ve yazma becerileri etkileşim gerektirmezken, dinleme ve konuşmada genellikle bir etkileşim var olup, konuşma olduğunda dinlemenin, dinleme olduğunda da bir konuşmanın var olduğu düşünülmelidir. Şengül'e (2009) göre dil kullanımındaki farklılıklar (telaffuz, kelime bilgisi ve belirli dil bilgisi öğelerinin kullanımı) farklı işitsel etkiler yaratır.

Bir iletişim anında kullanılan sözcüklerin bir doğrudan anlamı ve bir de dolaylı anlamı olup, durum, zaman ve ortama bağlı olarak kişilerin kullandıkları anlamlar değişebilmektedir. Bu açıdan öğrencilerle konuşulurken hangi anlamın kullanıldığının bilinmesi gerekir (Önder, 2005). Bu açıdan Tunçel (2014) dil öğreniminde sözcüklerin kültürel bağlam içinde verilmesini savunan *işitsel sözel yaklaşımın* ne kadarda popülerliğini yitirmiş olsa da sınıf ortamı yerine birebirde öğretmenlerin bunu kullanmasının daha yararlı olacağını savunmaktadırlar. Son olarak Evertson ve Emmer'a (2013) göre öğretmenlerin dinleme becerileri (başını sallama, göz teması, sözel cesaretlendirme ifadeleri), öğrencinin hislerini ve fikirlerini kabul etmesini mümkün kılar ve öğrencileri konuşmaya devam etmesi konusunda cesaretlendirir.

Kuram ve araştırmalar, sözel ve işitsel iletişimin öğrenmede etkili olduğunu, öğretmenlerin kendi dil birikimi yerine kaynağı öğrencilerin kültürü ve yaşantısı olan dil gelişimleri, anlama beceri ve iletişim kalıplarına göre hareket edilmesini savunur.

Bu çalışmada aktif ve duygusal katılım boyutunda *sözel ve işitsel iletişim* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin genelinin kültürel geçmişleri farklı olan öğrencilerin sözel ve işitsel iletişim kalıplarının farkında oldukları, bazı öğretmenlerin öğrencilerin aktif ve duygusal katılımlarını

güçlendirmek için onların ana dillerinde birkaç kelimeyle iletişime geçtikleri, onların hikâyelerinden örnekler verdiği ve bireysel çalışmalarında öğrencilerin kültürel kodlarını sergilemelerinde serbest bıraktıkları gözlemlenmiştir.

#### 4.4.1.3.5. Değişken Öğretim Ortamı Üretme

Öğretmen 5 öğrencilerin farklılıklarının kitapta ve çalışma kitabında uygulamalı olarak yaptırdığını anlatmıştır. *“Bizim yeni kitaplarımızda bu motiflere yer veriliyor. Örneğin iki gün önce “Farklılıklarımız” diye bir konumuz vardı. Bu uygulamaları sınıfta yaptırıyorum.”* Bu uygulamalar Ek-2’de yer alan Fotoğraf 15 ve Fotoğraf 16’da görülmektedir.

Öğretmen 7 sınıfına farklılıklara ilişkin materyali getirterek öğrenme ortamını zenginleştirmiş ve duygusal katılımı güçlendirmiştir. *“Örnek verecek olursam yöreleri işlerken Adıyamanlı bir öğrencim kendi memleketine ait yöresel yemekleri ailesine yaptırıp sınıfa getirmişti. Çiğköfteden bahsetti. Ben Erzurum yemeklerini anlattım.”*

Öğretmen 9’da öğrenme sürecinde sunum yardımıyla öğretim ortamını zenginleştirmiştir. *“Farklı yörelerden şarkılar, halkoyunları yemekleri düğünleri sunumla gösteriyorum. Bunu kendilerinden de örnek veriyorum.”*

Öğretmen 12’nin *“Bir oyunla derse başlamayı çok seviyorum. Benim de öğrettiğim oyunlar vardı. Onların yöresel oyunları vardı. Dışarı çıktığımızda okul bahçesinde örneğin Şemame (Doğu Anadolu’da yaygın olarak oynanan bir halk oyunu) oynatıyordum.”* bu ifadelerinden sınıfını öğrenme açısından çeşitlendirdiğini anlamaktayız.

Ayrıca Öğretmen 12 çalıştığı bölgelerde o yörenin çocuk oyunlarını öğrenmenin aracı haline getirmiştir. *“Beden Eğitimi derslerinde onların yöresel çocuk oyunlarını oynatıyordum. Bazen bu oyunlar araç gereç gerektiren oyunlarsa çocukların onları getirmesine de izin verip hep beraber oynuyorduk.”* Bu sayede öğrencilerin aktif ve duygusal katılımı güçlendirilmiştir.

Öğretmen 13 ise Suriyeli öğrencilerinin serbest zamanlarında kültürlerinin bir parçası olan çocuk oyunlarını gözlemlemiş ve bu konuda toleranslı olduğu anlaşılmaktadır. *“Örneğin Beden Eğitimi dersinde kendi başlarına boş zaman verdiğimde kendi oyunlarını oynuyorlar. Ben de onları hayran hayran izliyorum.”* Dolayısıyla öğretim süreci farklı yöntemlerle aktif hale getirilmiştir.

*Değişken öğretim ortamı üretme:* Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını zenginleştirerek sınıflarındaki her bir öğrencinin aktif ve duygusal katılımını güçlendirme çabasıdır.

Çocukların başarısı, geleneksel sınıfa karşı açık sınıf gibi ortam türlerini çoğaltma, öğretmenin türü ve kitaplarda sunulan malzeme gibi etkenlere bağlıdır (Gander & Gardiner, 2007). Teyfur ve Çelikten'e (2014) göre sınıfın fiziksel ortamı ve düzeni öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını etkilemektedir. Cırık'a (2008) göre çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin emrine verilen dokümanlar (kitaplar, dergiler, kültürel yayın yapan televizyonlar, internet vb.), ufuklarını genişletmeleri için sağlanan olanaklar (kültürel geziler vb.) ve entelektüel meraklarını gidermek için girdikleri mekânlar (hayvanat bahçesi, kütüphane vb.) öğrenme başarısına etki eden değişkenlerdir (Viau, 2015). Benzer bilgiyi Giordan'da (2008) vererek öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurmak amacıyla yapılan etkinliklerin, gerçek nesnelere gözlenmesinin, deneyler, görsel ve işitsel araçların kullanılmasının gibi farklı yaklaşımların yararlı olduğunu ifade etmiştir.

İnci, Zorlu ve Çil'e (2009) göre öğrencilerin kavramları öğrenirken tüm yanılgılardan sıyrılıp sağlam bilgi ve kavram temeli oluşturabilmeleri için öğretmenler bir rehber gibi yol gösterebilmeli ve öğrencilere farklı öğrenme ortamları oluşturabilmelidirler. Salkovsky, Romi ve Lewis (2015) ise öğretmenlere bireysel başa çıkma stratejileri ve öğrenmede çevresel faktörleri dikkate alarak öğrenme ortamlarında değişiklik yapmayla ilgili yardımcı olunması gerektiğini savunur.

Akyol ve Fer'in (2010) çalışması küçük işbirlikli gruplar halinde öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üstlendiği *sosyal yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı*nın öğrenenlerin akademik başarılarına anlamlı düzeyde etkisi gözlenmezken öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Akınoğlu ve Bakır'ın (2003) çalışmasına göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmedikleri ve bunun bir öğrenme güçlüğü olduğu, bu güçlüğü nedenleri arasında öğretmenlerin; farklı öğrenme ortamları yaratmama da sayılmıştır. Bunu destekleyen Kaymakçı vd.'nin (2015) çalışması öğretmenlerin sınıftaki tüm öğrencilere ulaşma ve onları başarılı kılmanın mümkün olmamasını %51.4 oranında “okul ve sınıf ortamı” nı gördüklerini ortaya koymuştur.

Sanal gerçeklik ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştıran Jou ve Wang (2013) bu yöntemin öğrencilerin teknik becerilerini güçlendirmek için oldukça etkili olduğunu

saptamışlardır. Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır (2011) Türkiye’de son yıllarda aktif olarak kullanılan akıllı tahtaların eğitim ortamını zenginleştirmesi ve dersin etkinliğini arttırması açısından çok faydalı olduğunu savunmuşlardır. Benzer bir araştırma, Karaman, Özen ve Yıldırım’a (2007) göre öğrenme nesnelere bir araya getirilerek özgün öğrenme ortamları geliştirilebilir ve içeriklerdeki gezintilerin öğrenci tercihinin bırakıldığı bağımsız öğrenme modülleri hazırlanabilir. Usta ve Mahiroğlu’nun (2008) çalışması, harmanlanmış (çevrimiçi eğitimin ve geleneksel eğitim yönteminin birleştirildiği bir eğitsel sunum modeli) öğrenme ortamında elde edilen öğrenmenin çevrimiçi öğrenme ortamına göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Bayırtepe ve Tüzün’ün (2007) çalışması oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin hoşuna gittiği, kaygılarını azalttığı, bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği ortaya çıkmıştır. Çömek, Akinoğlu, Elmacı, ve Gündoğdu’nun (2016) çalışmasına göre ise fen eğitiminde kavram haritaları kullanmak, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilecek etkili bir yöntem olarak kullanılabilirliği görülmektedir. Kılıç ve Sağlam’a (2009) göre öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri laboratuvar çalışmaları, uygulamaya ve araştırmaya dayalı öğrenme ortamları düzenlenmesi sayesinde bu yeteneklerin gelişimine olanak sağlanmış olmaktadır.

Kuram, geleneksel sınıf ve geleneksel materyal olan ders kitaplarının dışında öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve şimdiki yaşantıları arasında güçlü bağları kuracak yeni eğitim ortamları ve materyallerinin devreye sokulmasını savunur. Araştırmalar ise, akıllı tahtaları, sanal gerçeklik uygulamaları, oyun tabanlı ders uygulamalarını, çevrim içi ve uzaktan öğrenme ortamlarının eğitsel araç olarak kullanılabilirliğine değinmektedir. Ancak bu durum, eğitimin ulus ve yerel işlevlerinin yerine evrensel ve tüketim toplumunun aracı haline gelmesinin risklerini de barındırmaktadır.

Bu çalışmada aktif ve duygusal katılım boyutunda *değişken öğretim ortamı üretme* öğretmen deneyimlerine göre bir fenomen olarak açığa çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin geneli olmasa da bazılarının farklılıklara ilişkin değerleri bilgisayarlı sunum yardımıyla gösterdikleri, somut kültürel öğeleri sınıfa taşıdıkları ve yöresel oyunları oynadıkları gözlenmiştir. Fatih Projesinin ilkokullarda faaliyete geçmemesi nedeniyle bu konudaki veriler alınamamıştır.

Aktif ve duygusal katılım boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye katılımlarını arttırmak için onların tanıdığı müziği ve yerel motifleri etkili



biçimde kullandıkları, ancak müzik ve hareketi eğitimsel araç olarak ele almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşamışlıklarının resim ve müzik faaliyetlerine yansıdığını gözlemledikleri, bazı öğretmenlerin duygusal katılımı güçlendirmek için bu öğeleri kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca okullardaki genel faaliyetlerde ve resmi törenlerde bazı öğretmenlerin çabalarıyla Suriyeli ve yerel unsurlar sınırlı da olsa kendine yer bulmuştur.

Bazı öğretmenlerin yöresel oyun ve kostümleri kullanarak drama yaptırdığı, farklı şiveleri kullandıkları ve hayatın içinden örneklerle doğaçlama şeklinde drama yaptırdığı anlaşılmaktadır. Ancak bu durum öğretmenlerin genelinde görülmemiştir. Bu durum Türkiye’de yapılan benzer araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Öğretmenlerin genelinin kültürel geçmişleri farklı olan öğrencilerin sözel ve işitsel iletişim kalıplarının farkında oldukları, bazı öğretmenlerin öğrencilerin aktif ve duygusal katılımlarını güçlendirmek için onların ana dillerinde birkaç kelimeyle iletişime geçtikleri, onların hikâyelerinden örnekler verdiği ve bireysel çalışmalarında öğrencilerin kültürel kodlarını sergilemelerinde serbest bıraktıkları gözlemlenmiştir. Geneli olmasa da bazılarının farklılıklara ilişkin değerleri bilgisayarlı sunum yardımıyla gösterdikleri, somut kültürel öğeleri sınıfa taşıdıkları ve yöresel oyunlarını teşvik ettikleri gözlenmiştir.

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1. Sonuçlar**

Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesine göre bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar amaç ve boyut bazında aşağıya aktarılmıştır. Türkiye'de Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim sistem olarak uygulamada olmasa da öğretmenlerin bu eğitim metodolojisinin gerektirdiği becerilerin ne kadarına sahip oldukları tekrarlanan fenomenlerden çıkarılabilir. Sonuç olarak bu araştırmanın verileri sayesinde Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin temel alınan 14 boyutunda toplamda 44 fenomen açığa çıkmış (EK-3), bu fenomenlerin anlamları (EK-4) ise fenomenolojik veri analizi ile ortaya çıkarılmıştır.

Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin tutum ve beklentilerine yönelik bulgular şu sonuçları çıkarmıştır.

1. İlgi gösterme boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğrencilere gösterilen ilginin yüzeysel ve sınırlı bireysel çabalardan oluştuğunu göstermektedir.
2. Beklentilerin farkında olma boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrenci beklentilerini iyi gözlemledikleri ve kavramsallaştırdıkları ancak uygulamada bu beklentilere cevap verme ve rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları anlaşılmıştır.
3. Kültürel değerlere duyarlı ilgiye yönelme boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta eşitliğini aynılaştırma etkinlikleriyle yönettikleri ve farklılıkların empatiyle anlama ve önerme şeklinde idare edildikleri söylenebilir. Ancak farklılıklara ilişkin öğretmenlerin kendi bilgi tabanlarını oluşturmaları ve öğrencilerine yansıtmaları, kültürel çeşitlilikle ilgili farkındalık oluşturacak bilgi ve etkinliklerin yetersiz olduğu gözlenmiştir.

Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin sınıf içi iletişimi nasıl ele aldıklarına yönelik bulgular şu sonuçları çıkarmıştır.

1. Sınıftaki dil çeşitliliği boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin sınıftaki dilsel çeşitliliğin ayrıntılarına hâkim oldukları, dil, şive ve aksanla ilgili önyargılarının olmadığını bilakis bu farklılıkların kabullenildiği anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki etmiştir. Bu olumlu gelişmelere rağmen öğretmenlerin yetkilerini aşan dilsel çeşitliliğin sınıfta tanınmasıyla ilgili olarak eğitim sisteminde politika değişikliği ihtiyacı da görülmektedir.

2. Söylem tarzlarındaki çeşitlilik boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrencilerin söylem tarzlarındaki çeşitliliğin sınıfa taşındığını fark ettikleri, ancak bu alışkanlıkların kültüre dayalı olmayıp daha çok sosyo ekonomik seviye ve dil yeterliliği ile ilintili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerinin iletişimde mesafe koyma yapılarını ise sınıf içinde fark etmiş ve bunu kültürlerine dayandırmışlardır. Ancak öğretmenlerin iletişimde mesafe koyma davranışlarının kültürel odaklı olduklarını fark etseler de yüksek bağlam, utanç, sosyal maske ve benzeri kavramlarla ilişkilendirmemeleri onların bu konuda yeterli kavramsal bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla yeterli bilgiye sahip olamayan öğretmenlerin de uygun müdahale araçlarını ve metotlarını sınıfta kullanmalarını beklemek yersiz olacaktır. Ayrıca farklı kültürden gelen öğrencilerin derse katılım yapıları, iletişim kurmaları, problem çözüme yöntemleri, pozisyon alma ve kendini sunma, iletişimde ikirciklilik yapılarına değinmemeleri de bunların birer fenomen olarak çıkmaması da bu konuda ciddi bir eksikliğin olduğunu göstermektedir.

3. Cinsiyet ayrımcılığını görme boyutunda öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan fenomenler öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyete ilişkin iletişim sorunlarının iletişimlerine, ilişki ve eğitim faaliyetlerine yansımalarını fark ettiklerini, bu sorunların kaynağı olarak Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerde geleneksel yargıların etkin olduğunu, mülteci konumunda olan öğrencilerde ise dini yargıların daha etkin olduğu anlaşılmıştır. Sorunları çözüme konusunda ise öğretmenlerin yeterliliklerinin eksik olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, geleneksel yargıların yoğun olduğu bölgelerde erkek egemen kültürün kız çocuklarının beklenti ve hayallerini etkileyecek kadar yoğun yaşandığını göstermiştir.

Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin program içeriği ve kültürel çeşitliliğe ilişkin bulguları şu sonuçları çıkarmıştır.

1. Ders kitaplarındaki program içeriği boyutunda ders programlarının kültürel farklılığı yansıtmadığı durumlarda öğretmenlerin hikâyeleştirme, örneklendirme ve görsel hareketli öğeleri kullanarak somutlaştırma yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mevzuat endişelerine rağmen öğrencilerine kültürel çeşitliliğin aktarılması için çaba içinde oldukları görülmektedir. Ancak yine de farklılığın yansıtılması, temsili, kabulü ve süzölmüş şekilde sunumu noktasında eksikliğin olduğu anlaşılmıştır.

2. Ders kitaplarındaki kültürel çeşitlilik boyutunda öğretmenlerin içerikteki yetersizlikleri gördükleri ve sorguladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler ders kitaplarında, içeriklerin yerel değerler ve cinsiyet eşitliğine dayalı materyal, görsel ve metinlerde yetersiz kaldığını, sürekli mükemmeliyetçi bir algı ve temsilde evrensel objelerin kullanılarak yerel değerlere karşı bir körlük oluşturulduğu noktalarında içerikleri sorgulamışlardır.

3. Standartlar ve ölçme boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin kazanımın sağlanmasında rehberlik ettikleri, kültüre duyarlı kazanımı aktarmada öğrenme yöntemlerini çeşitlendirdikleri, kavram yanılgılarını ve anlamada yaşadıkları zorlukları gözlemledikleri, ölçmede somut ve görsel ağırlıkta değişkenleri kullandıkları ve son olarak değerlendirmede öğrencilerin akademik seviyelerine göre hareket ettikleri anlaşılmıştır.

4. Edebi ve ticari kitaplarda kültürel çeşitlilik boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin bilgi edinmek ve bu sayede önyargılarını kırmak için çokkültürlü edebi ve ticari kitaplardan yararlandıklarını, riskli gördükleri için tavsiyede bulunmadıkları anlaşılmıştır.

5. Kitle iletişim araçlarında kültürel çeşitlilik boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin TV izleme alışkanlıkları hakkında bilgi sahibi oldukları, kültürel çeşitlilikle ilgili kitle iletişim araçlarını tavsiye etmedikleri ancak bazı öğretmenlerin özellikle dil yeterliliği düşük olan öğrencilere Türkçe yayınlanan çocuk kanallarını tavsiye ettiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin söylemlerinden öğrencilerin genellikle ana dillerinde yayın yapan kanallar yerine daha çok Türkçe yayın yapan kanalları özellikle diziler için takip etmekte oldukları anlaşılmıştır.

Farklı kültüre sahip öğrencileri bulunan öğretmenlerin eğitim öğretimde uyum sürecine yönelik bulguları şu sonuçları çıkarmıştır.

1. Öğrenme stillerinin dayanağı boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin iletişimsel farklılıklarını gözlemleyip kavramsallaştırdıkları, sınıflarındaki öğrencilerin demografik değişkenleriyle ev ortamlarının etkili olduğunu, uygun iletişimsel davranışı belirlemek için de empati yapılmasının gerekli olduğuna vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Bir başka nokta ise, öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerinin anlatım yapıları ve hassasiyetlerine uydukları, ayrıca düşük statülü öğrencilerine karşı beklentilerini düşürüp daha temel konulara eğildikleri, öğrencilerin yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi oldukları, ev ziyaretleriyle aile ve öğrenci hakkında bilgi edindikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerinin kültürlerinde var olan ilişki biçimlerini gözlemledikleri, kavramsallaştırdıkları, bazı öğretmenlerin bu ilişki türlerindeki söylemlerin benzerlerini kullandıkları ve engelli öğrencilerle yakından ilgilendikleri anlaşılmıştır.

2. İşbirlikli öğrenme boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin işbirlikli ortam ve iklim üretmek için, öğrenim sürecinde öğrencilerinin görüşlerini alma, birlikte karar alma, problemlere ortak çözümler bulma, öğrenci ve velilere güven telkin etme şeklinde kendini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine sabırla yakın ilgi gösterdikleri, birlikte hareket etmekle keyif almayı sağladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri yeteneklerine göre grup çalışmalarına yönlendirdiği, bazı öğretmenlerin bu çalışmaların görev ve sorumluklarını da öğrencilere bıraktığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine planlama, karar alma ve görev paylaşımlarında sorumluk aktardığı, öğrencilerin öğrenme gelişimleri dikkate alınarak basit ve küçük adımlarla öğretimi başlatıp sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Ancak az sayıda öğretmen öğrencilerin öğrenme geçmişlerine göre öğretimi aşamalı olarak sürdürmektedir.

3. Aktif ve duygusal katılım boyutunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye katılımlarını arttırmak için onların tanıdığı müziği ve yerel motifleri etkili biçimde kullandıkları, ancak müzik ve hareketi eğitimsel araç olarak ele almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşamışlıklarının resim ve müzik faaliyetlerine yansıdığını gözlemledikleri, bazı öğretmenlerin duygusal katılımı güçlendirmek için bu öğeleri kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca okullardaki genel faaliyetlerde ve resmi törenlerde bazı öğretmenlerin çabalarıyla Suriyeli ve yerel unsurlar sınırlı da olsa kendine yer bulmuştur.

Bazı öğretmenlerin yöresel oyun ve kostümleri kullanarak drama yaptırdığı, farklı şiveleri kullandıkları ve hayatın içinden örneklerle doğaçlama şeklinde drama yaptırdığı

anlaşılmaktadır. Ancak bu durum öğretmenlerin genelinde görülmemiştir. Bu durum Türkiye’de yapılan benzer araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Öğretmenlerin genelinin kültürel geçmişleri farklı olan öğrencilerin sözel ve işitsel iletişim kalıplarının farkında oldukları, bazı öğretmenlerin öğrencilerin aktif ve duygusal katılımlarını güçlendirmek için onların ana dillerinde birkaç kelimeyle iletişime geçtikleri, onların hikâyelerinden örnekler verdiği ve bireysel çalışmalarında öğrencilerin kültürel kodlarını sergilemelerinde serbest bıraktıkları gözlemlenmiştir. Geneli olmasa da bazılarının farklılıklara ilişkin değerleri bilgisayarlı sunum yardımıyla gösterdikleri, somut kültürel öğeleri sınıfa taşıdıkları ve yöresel oyunları oynadıkları gözlenmiştir.

Bu sonuçların dışında genel olarak öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcuttur. Ancak bazı öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin akademik başarıyı artırma konusunda çekinceleri olmuştur.

## **5.2. Öneriler**

Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesine göre bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar ve genel değerlendirmelerin ışığında eğitimle ilgili kesimlere öneriler sunulmuştur.

### *Eğitim politikalarına yön verenlere;*

Kültürel farklılıkların yaşatılması ve eğitim sayesinde sürdürülmesi için gerekli tedbirler alınabilir. Eğitim sisteminde kültürel farklılıkların görünürlüğünün artırılması, dil farklılıklarının eğitim faaliyetlerinin geneline yansımalarının sağlanması için politikaların yeniden gözden geçirilmesi düşünülebilir. Eğitim politikalarına yön verenler okullarda öğretmenlerin bu farklılıklara karşı önyargılarının olmadıklarını bilmelidirler. Bunun yanında öğretmen yetiştirme sürecinin bu konuda yeniden ele alınmasının gerekliliği de dikkate alınmalıdır. Bunların yanında program, materyal ve yönetim süreçlerinde yapısal reformlara odaklanmalıdırlar. Ayrıca tarafı olduğumuz uluslararası hukuk normlarındaki çekincelerimizin kaldırılması, bu normların uygulamalarını da hayata geçirmeye odaklanmalıdırlar.

### *Sendikalara;*

Sendikalar toplumun farklı kesimlerinin kültürlerinin devamı için beklentilerini değerlendirip okul, toplum ve politikacılar arasında başat bir rol üstlenmelidir. Yüklenecekleri bu rolle; toplumda bu konudaki duyarlılıkları harekete geçirebilir ve

farkındalıkları geliştirebilirler. Okullarda öğretmen eğitimleriyle toptancı eğitim uygulamalarının önüne geçebilir ve öğrenci farklılıklarına dayalı bireysel eğitimin farklı formlarını oluşturabilirler. Politikacıları ve eğitimin üst yöneticilerini politika değişiklikleri ve uygulamaların güncellenmesi konusunda cesaretlendirebilirler.

*Öğretmenlere;*

Öğretmenler kültüre duyarlı eğitimin en önemli unsurlarıdır. Onlar en zorlu koşullarda bile farklılıkların kabul ve güvenle sınıflarında inanılmaz başarıları oluşturacağını bilmelidirler. Öğretmenler farklılıklara karşı önyargılarını onarmalı, kültürel geçmişleri farklı olan öğrencilerin nasıl bir çevre ve hazır bulunuşla okula geldiğini öğrenmelidirler. Bu bilgileri öğrencileriyle iletişimlerinde ve öğrenme sürecinde öncü olacaktır. Ancak öğretmenler bu bilgileri edinseler bile yine de müdahale noktalarını belirleyebilmek, öğrenme sürecini yönetebilmek, öğrencilerini motive edebilmek, iletişimlerini geliştirebilmek ve en önemlisi güven oluşturabilmek için kültüre duyarlı eğitim hakkında bilgilendirilmelidirler. Bu kapsamda görev yaptıkları bölgenin kültürel yapısını betimleyen kitapları okumaları, kültürel kodları öğrenmeleri, toplumun hassas noktaları hakkında duyarlılıklarını geliştirmeleri, ev ziyaretleriyle öğrencilerinin ev kültürleri ve yaşamları hakkında bilgi edinmeleri beklenir.

Öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilerine sabır ve adanmışlıkla ilgi göstermeleri, öğrencilerin okuldan ve kendilerinden beklentilerinin farkında olmaları, farklı kültürel değerlere tarafsız bir yaklaşımla öğrencilerinin kendilerini güven için içinde sunmalarını sağlamaları önerilir.

Elbette resmi dilin doğru ve etkin biçimde öğrenilmesinin bu öğrenciler için öğrenim hayatlarının devamı ve gelecekleri için hayati önemi inkâr edilmez bir gerçektir. Bu açıdan Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim bütün öğrencilere resmi dilin doğru ve eksiksiz olarak öğretilmesini savunur. Ancak öğretmenler dil çeşitliliğini bir değer olarak görmeli ve anadilinden dolayı hiçbir öğrencisini dışlayan bir tutum takınmamalıdır. Ayrıca dil yapısının öğrenmeyi de etkilediğinin bilincinde olmalıdırlar. Farklı dilin yanında şive ve aksanın da bir zenginlik olarak ele alınması beklenir. Öğretmenler dil çeşitliliğinin dışında kültüre dayalı toplumsal olarak gelişen söylem tarzlarını, taşınan alışkanlıkları, tutumları ve ilişki modelleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Ayrıca her kültürün cinsiyet algısının sınıfa taşındığını, bu algının sınıf içi iletişim ve öğrenmeyi etkilediğini toplumsal kökenlerini de içine alacak şekilde öğrenmelidirler.

Öğretmenler program içerikleri öğrencilerinin hazır bulunuşlarına göre güncellemeli, kitaplardaki içerikleri tarafsız biçimde ele almalı, yetersizlikleri gözlemleyebilmeli ve sorgulayabilmelidirler. Farklılıklara ilişkin kendi bilgi tabanlarını oluşturmalı ve öğrencilerini önyargısız kılacak yayınları tavsiye etmelidirler.

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme geçmişlerini dikkate alan bir tutum geliştirmeli, onların kültürel kodlarını öğrenmenin aracı haline getirebilmelidir. Öğrencileriyle işbirlikli öğrenmenin yollarını aramaları ve öğrenme gelişimlerini de göz önünde bulundurarak gerekirse aşamalı bir öğrenme süreci geliştirmelidirler.

#### *Eğitim yöneticilerine;*

Eğitim yöneticileri farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerine okula giriş sürecinden başlayarak tüm eğitim süreçlerinde daha toleranslı olmayı öğrenmelidirler. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyo ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin üyeleri olduğu bilinmelidir. Bu durumdaki birçok veli temel ihtiyaçlarını bile karşılayamazken, eğitim ihtiyaçlarını göz ardı edebilir ve hatta bunun bir hak olduğunun bile farkında olmayabilir.

Yöneticiler öğretmenleri farklı kültüre sahip öğrencilerine karşı tutum ve beklentilerini sınırlandırmamaları, dil ve söylem farklılıkları konularında önyargılı olmamaları, programlarında çeşitliliği dikkate almaları ve kültürel kodları öğrenmenin aracı yapmada cesaretlendirmelidirler. Ayrıca yöneticilerin hem kendilerinin hem de öğretmenlerin farklılıkların yönetimi eğitimi almaları önerilebilir.

#### *Araştırmacılara;*

Araştırmacılar, eğitimde kültürel farklılıklarla ilgili alanın hem bakir hem de riskli bir alan olduğunu bilmelidirler. Ancak her şeye rağmen farklılığından dolayı okulda ve sınıfta kendisini dışlanmış hissedilen bir çocuğun eğitim ihtiyaçlarına, öğrencilerini farklılıklarıyla beraber geleceğe taşımak isteyen bir öğretmenin öğrenme süreç ve araçlarına yönelmenin özgün ve kutsal olduğunu bilmelidirler. Özelde ise kültüre duyarlı eğitiminin geneli üzerinde öğretmen deneyimlerine odaklanan bu araştırma sonrasında, araştırmacılara; boyut bazında nitel çalışmalar, uygulamalara dönük sınıf ve okul yönetimine ilişkin çalışmalar ve kültüre duyarlı program çalışmalarının yapılması tavsiye edilebilir.

#### *Öğretmen yetiştiren üniversitelere;*

Üniversiteler okullarla sıkı iletişim halinde olmalarının onları da geliştireceğini, uygulamaları gözlemlenmelerinin farklı arayışları içinde olmalıdırlar. Gelişmiş birçok ülkede var olan çokkültürlü eğitim dersleri öğretmen yetiştiren programlara konulabilir. Öğretmen adayları olan öğrenciler kendilerini farklılıklara, belirsizliklere ve sorunlu



çevrelere göre yetiştirmelidirler. Öğrenci beklentilerinin ve hazır bulunuşluğunun öğrenme sürecinin en temel unsuru olduğunu bilmelidirler. Farklılıklara ilişkin önyargılarını tedavi etmeli ya da kontrol altına alacak çözümler bulmalıdırlar.

*Velilere ve toplumun geneline;*

Veliler kendi kültürlerinin ve farklılıklarının toplumun zenginliği olduğunu bilmelidirler. Öğrencilerinin akademik başarılarına odaklanmalarının yanında kendi kültürel miraslarının da koruyucusu olabileceklerine inanmalıdırlar. Her geçen gün farklı kültürün üyelerini ülkemizin yakın çevresinde bulunan savaşlar nedeniyle daha fazla görmekteyiz. Bu açıdan veli olmasalar da toplumun diğer üyelerinin ötekileştirici ve kutuplaştırıcı dil ve söylemlerden kaçınması beklenir.



## KAYNAKLAR

- Acar Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliliklerine ilişkin algıları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Açık, F. (2013). *Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi*. [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_dil\\_politikalari\\_turkceinin\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_dil_politikalari_turkceinin_ogretimi.pdf) adresinden alınmıştır
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457 - 471.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 275-292.
- Akbulut, O. (2012). Resmi dil ve anayasalarda düzenlenişi. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 154-182. .
- Akın, M. H. (2009). *Siyasal toplumsallaşma sürecinde gençlik: Teorik ve uygulamalı bir çalışma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akinoğlu, O., & Bakır, S. A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8(Temmuz), 83-106.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş, & U. Akturan (Ed.) içinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 83-98). Ankara: Seçkin.
- Akyol, S., & Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?

*International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 882-888.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2012)* (22.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin müzik becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Alanay, H. (2015). *Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-90.

Altındal, A. (2004). *Türkiye'de kadın olmak*. İstanbul: Alfa.

Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.

Anadolu Ajansı. (2015, Eylül 11). *Ankara'nın bu ilçesinde 30 bin Suriyeli barınıyor*. TRT Haber: <http://www.trthaber.com/haber/yasam/ankaranin-bu-ilcesinde-30-bin-suriyeli-bariniyor-203090.html> adresinden alınmıştır

Ankara MEM. (2015, Ekim 4). *Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocuklar için UNICEF ile el ele verdi*. [ankara.meb.gov.tr](http://ankara.meb.gov.tr): <http://ankara.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-ve-unicef-suriyeli-cocuklar-icin-el-ele-verdi/icerik/770> adresinden alınmıştır

Appiah, K. A. (2014). Kimlik, sahicilik, hayatta kalma. C. Taylor (Ed.) içinde, *Çokkültürcülük tanınma politikası* (N. Ökten, Çev., s. 162-175). İstanbul: Yapı Kredi.

Appileyl, V. (2009). *Violence against christians of india in the first decade of the twenty-first century*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.tcu.edu/bitstream/handle/116099117/4123/Appileyl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Ankara: Beyda Ofset.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Atalia, O. (2008). *After Peace: How Does the Israeli Peace Camp Think About Religion, Nationalism and Justice?* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304601991/fulltextPDF/C9067DA8EFF54905PQ/1?accountid=11054>.
- Atay, M., & Öncü, E. Ç. (2014). Elektronik bakıcı; televizyon. S. İ. Akçalı (Ed.) içinde, *Çocuk ve medya* (s. 69-82). Ankara: Nobel.
- Ayan, B. E., & Kaya, S. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 463-480.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Aydoğan, F. (2014). Tüketici kitleler olarak çocuklar ve çocuk dergileri uygulaması. S. İ. Akçalı (Ed.) içinde, *Çocuk ve medya* (s. 53-68). Ankara: Nobel.
- Ayers, W. (2004). *Teaching the personal and the political: Essays on hope and justice*. New York: Teachers College.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Babacan, Ç. (2011). *Öğretmenler için beden dili*. Ankara: Elma.
- Babaoğlu, E. (2014). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.) içinde, *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (s. 47-74). Ankara: Anı.
- Baise, M. B., & Sleeter, C. E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher education. *The Journal of Educational Foundations*, Spring 14(2), 33-50.

- Bakır, K. (2014). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, A. (2010). *Türk kültüründe yönetmek*. İstanbul: Remzi.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı.
- Banks, J. A. (2015). Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi*, 51(4), 151-154.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratijik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Baş, B., & Örs, E. (2015). A study on visual reading skills of first grade students at primary school. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 225-244.
- Baş, S. (2006). *Çok kültürlü bir ortamda (Kanada) orta öğretim kurumlarında din eğitimi: Quebec örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Bature, A. I. (2011). *The role of faith-based schools in the promotion of peace and justice in ethno-religious conflict driven Taraba State, Nigeria*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/922418605>.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Berger, A. A. (2015). *Durkheim öldü!* (V. Öğütle, Çev.) Ankara: Heretik.
- Bilgiç, S., & Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1-19.

- Blanchet-Cohen, N., & Reilly, R. C. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching and Teacher Education*, 36, 12-22.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı, & A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik.
- Bozkuş, Y. D. (2014). Ermeni tarih ders kitaplarında Türk imgesi . *Yeni Türkiye*, 60, 1-45.
- Böke, K. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma. K. B. (Ed.) içinde, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s. 3-31). İstanbul: Alfa.
- Brandwein, D., & Donoghue, C. (2011). A multicultural grassroots effort to reduce ethnic & racial social distance among middle school students. *Multicultural Education*, 19, 38-43.
- Budak, Y. (1999). Eğitim sürecinde öğrencinin tüm beynini kullanmasını sağlamanın yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 283-302.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B., Gök, F., & Şimşek, S. (2013). *Toplumsal barışın inşasında öğretmenlerin rolü*. İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385 -399.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Canagarajah, S. (2003). Foreword. In G. Smitherman, & V. Villanueva(Eds.), *Language diversity in the classroom: From intention to practice* (pp. 9-14). Carbondale, IL: Southern Illinois University.

- Cawelti, J. G. (1999). Popüler kültür ve çokkültürlülük. N. Güngör (Ed.) içinde, *Popüler kültür ve iktidar* (İ. Tekerek, Çev., s. 221-239). Ankara: Vadi.
- Ceylan, Y. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde bir yöntem olarak dramanın kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçmi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının Pisa Sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 22 - 43.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publication Inc.
- Çağatay, M. (1996). *Kimlik ve toplumsal barış*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, M. (2010). Kültürlerarası iletişimin bir yönü: Özün ötekileştirilerek yabancılaştırılması [Prof. Dr. Işın Dener Özel Sayısı]. *Anatolia:Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 75-84.
- Çayır, K. (2005). Demokratikleşme yolunda eğitim ve militarizm. *Sivil Toplum Dergisi*, 3 (12), 139-142.
- Çayır, K. (2010). Yeni bir 'biz' anlayışı geliştirme yolunda eğitim, ders kitapları ve okullar. K. Çayır (Ed.) içinde, *Eğitim Çatışma ve Toplumsal Barış(Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler)* (s. 25-36). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çeliktürk, T. (2011). *1989'dan 2009 yılına kadar kürt sorununa ilişkin kamuoyuna sunulan rapor ve sunumların çokkültürlülük literatürü kapsamında değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, Z. (2010). *Çokkültürlülük ve kültürlerarasıcılığın tarih eğitimine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Çömek, A., Akınoğlu, O., Elmacı, E., & Gündoğdu, T. (2016). Fen eğitiminde kavram haritaları kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 348-363.
- Dağabakan, F. Ö. (2006). İki ayrı kültür, iki farklı dil. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 31, 209-215.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Damgacı, F. K., & Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Dawson, C. (2014). Kültür ve din ilişkisi. M. A. Kirman, & A. Özbolat (Ed.) içinde, *Kültür ve din* (s. 3-14). Adana: Karahan.
- De Jesus, A. (2003). "Here it's more like your house": The proliferation of authentic caring as school reform at El Puente Academy for Peace and Justice. In B. C. Rubin, & E. M. Silva (Eds.), *Critical voices in school reform: Students living through change* (pp. 133-151). New York: Routledge.
- DeGaetano, G. (2007). *Medya çağında iyi anne baba olmak*. (N. P. Öcel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin gelişimsel ve toplumsal işlevleri. *Anadilde Eğitim Sempozyumu*. 105-128.
- Delice, A., Aydın, E., & Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(16), 75-92.
- Demir, S. (2011). Türkiye'de barış eğitimine bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: Nitel İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1727-1745.



- Demirkaya, H., Mutlu, M., & Uşak, M. (2003). 4MAT öğretim sistemi modeli'nin çevre eğitimine uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 68-82.
- Denning, S. (2011). *Öykü anlatmak*. (İ. Gülfidan, Çev.) İstanbul: MESS.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili okul için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Durakcan, Y. C. (2016). *Michael W. Apple, Türkiye'nin eğitim sistemini değerlendirdi*. <http://bilimfili.com/michael-w-apple-turkiyenin-egitim-sistemini-degerlendirdi/> adresinden alınmıştır
- Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I.-O. (2015). The effective communication in teaching. diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(2015), 1007-1012.
- Edgar, A., & Sedgwick, P. (2006). *Cultural theory: The key concepts*. Oxon: Routledge.
- Erbay, F., & Doğru, S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 4475-4479.
- Erdal, G. G. (2012). Gelişim ve öğrenme kuramcılarına göre müzik öğretim yöntemlerinin okul öncesi eğitimdeki yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 54-59.
- Erdem, T. (2007). *Yeni Türkiye'yi anlamak*. İstanbul: Konda Araştırma Danışmanlık.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. Ankara: Pozitif.
- Erdoğan, N. I., & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ereş, F. (2016). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2): 017-030.
- Ergil, D. (2010). *Barışı aramak*. İstanbul: Timaş.
- Ergin, D. Y., & Ermeğan, B. (2011). Çokkültürlülük ve sosyal uyum. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 1754-1761). Ankara: Siyasal.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers" dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Nobel.
- Fitcher, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.) Ankara: Anı.
- Fukuyama, F. (2000). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (A. Buğdaycı, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, H. N. Çelen, & B. Onur, Çev.) Ankara: İmge.
- Garcia, O. (2013). 21.Yüzyılda eğitim, çokdillilik ve aktarımlı iletişim. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Ed.) içinde, *Çokdilli eğitim yoluyla toplumsal adalet* (s. 206-227). Ankara: Eğitim Sen.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum . *Educational Leadership*, 33(3), 176-183.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı.
- Genç, G., & Erdem, A. R. (2016). Matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı ve söylem analizi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10),200-232.
- Gezgin, U. B. (2015). *Çokkültürlü eğitim*. Ankara: Ütopya.
- Gherasima, L. R., Maireana, C., & Butnarua, S. (2012). Prediction of school performance: the role of motivational orientation and classroom environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3931 – 3935.

- Giordan, A. (2008). *Öğrenme*. (M. Baştürk, E. Bozavlı, & M. Tulan, Çev.) Ankara: De Ki.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2004). *Multicultural education in a pluralistic society*. New Jersey: Pearson Education.
- Good, T., & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms*. New York: HarperCollins.
- Gorski, P. (2010). *The Challenge of Defining "Multicultural Education"*. Retrieved from <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Gök, F. (2012). Eğitim hakkı bağlamında anadilinde eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(37), 10-20.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk Kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.
- Gutman, A. (2014). Giriş. A. Gutman (Ed.) içinde, *Çokkültürcülük- Tanınma politikası* (Ö. Kabakçıoğlu, Çev., s. 25-45). İstanbul: YKY.
- Güçlü, N. (2014). Kültür. N. Güçlü (Ed.) içinde, *Okul kültürü* (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çokkültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *TurkishStudies*, 8(10), 313-330.
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası*. İstanbul: Doğu Batı.
- Güney, N., Aytan, T., & Şengül, M. (2014). Müziksel-ritmik zekâya yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 120-134.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, A. Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 52-66.

- Güven, A., Dolu, N., Batbat, T., & Demir, M. (2015). Farklı dikkat durumlarının uyarılmış potansiyeller üzerine etkisinin P100 dalgası ile analizi. *Tıp Teknolojileri Ulusal Kongresi*. 197-200.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi.
- Habermas, J. (2014). Demokratik anayasal devlette tanınma savaşı. C. Taylor (Ed.) içinde, *Çokkültürcülük-Tanınma politikası* (M. H. Doğan, Çev., s. 125-161). İstanbul: YKY.
- Habermas, J. (2015:a). *"Öteki" olmak "öteki"yle yaşamak*. (İ. Aka, Çev.) İstanbul: YKY.
- Habermas, J. (2015:b). *Kamusallığın yapısal dönüşümü*. (T. Bora, & M. Sancar, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Habib, Z. (2013). *Women's perspectives of peace: Unheard voices From Pakistan*. Doktora Tezi, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Hamedoğlu, M. A. (2014). Sınıf içi iletişim. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.) içinde, *Yaplandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (s. 133-168). Ankara: Anı.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Virlander, M. (2016). Sense of agency and everyday life: Children's perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10(2016), 50–59.
- Hinton, S. (2011 ). Ethnic diversity, national unity and multicultural education in China. *US-China Education Review*, A(5), 726-739.
- Hoy, A. W. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2006), 34-40.
- İbrahimioğlu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İhlas Haber Ajansı. (2016, Haziran 15). *400 kişi aynı ritmi tuttu*. iha.com.tr: <http://www.ih.com.tr/adiyaman-haberleri/400-kisi-ayni-ritmi-tuttu-adiyaman-1422851/> adresinden alınmıştır
- İnal, K. (1994). Eğitim sosyolojisinde yorumcu paradigmanın eleştirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 679-690.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler-27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnal, K. (2005, Nisan 9). *Çocuklara derin program: Gizli müfredat*. Mayıs 26, 2016 tarihinde Bianet: <https://bianet.org/bianet/siyaset/58579-cocuklara-derin-program-gizli-mufredat> adresinden alındı
- İnci, N., Zorlu, Y., & Çil, E. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Yer kabuğu nelerden oluşur?” ünitesindeki kavramlarının anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1160-1170.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi. (2012). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet: İyileşmeler, problemler, öneriler*. <http://secbir.org/images/haber/2012/03/dekig-toplumsal-cinsiyet-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İşeri, A. (2014). Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram açısından ideoloji üretim sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 153-184.
- Işık, M., Erdem, A., Güllüoğlu, Ö., & Akbaba, E. (2007). *Televizyon ve çocuk*. Konya: Eğitim.
- Jashari, H. (2012). Multicultural education and the treatment of others in schoolbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2207 – 2211.
- Jimenez, M. R., Guzmán, N. A., & Maxwell, G. M. (2014). South Texas teachers' and leaders' perceptions of multicultural education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15 (October), 1-9.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joseph, D., & Hartwig, K. (2015). Promoting African music and enhancing intercultural understanding in teacher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(2), 1-15.
- Jou, M., & Wang, J. (2013). Investigation of effects of virtual reality environments on learning performance of technical skills. *Computers in Human Behavior*, 29, 433–438.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 222-231.
- Kalaycı, N., & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1-26.
- Kalender, N. (2011). Müzik dinlemenin eğitsel temelleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 151-157.
- Kanık, M. (2006). Çok kültürlü sınıflarda hata düzeltme şekilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-121.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say.
- Kaptan, S. Y., & Şeyihoğlu, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme nesnelere yönelik düşünceleri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 119–132.
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası*. Ankara: Akçağ.
- Karaman, S., Özen, Ü., & Yıldırım, S. (2007). Öğrenme nesnelere pedagojik boyutu ve öğretim ortamlarına kaynaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 3-17.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karip, E., & Koksall, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kartarı, A. (2007). Çokkültürlü toplumlarda çocuk. *Popüler Kültür ve Çocuk* (s. 21-30). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Katranlı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ve Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanmaya yönelik görüşleri. *International Journal Social Science Research*, 2(2), 26-45.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlülük ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayhan, N., & Yıldırım, E. (2014). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının insan hakları ve demokrasi eğitimi açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 79-95.
- Kaymakçı, S., Öztürk, M., Palancı, M., & Kırpık, C. (2015). İlkokul öğretmenlerinin gözünden demokrasi ve insan hakları eğitimi. M. Öztürk, A. Saydam, & M. Palancı (Ed.) içinde, *Demokrasi yurttaşlık ve insan hakları eğitimi* (s. 19-49). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kaypak, Ş. (2010). Antakya'nın kent kimliği açısından irdelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 373-393.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Keyman, E. F. (2007). Türkiye'de kimlik sorunları ve demokratikleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 41, 217-230.

- Kılıç, A., & Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *Elementary Education Online*, 14(1), 243-275.
- Kılıç, D., & Sağlam, N. (2009). Öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 23-381.
- Kılıçcı, Y. (2006). 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. Y. Kuzgun (Ed.) içinde, *İlköğretimde rehberlik* (s. 17-50). Ankara: Nobel.
- Kırpık, G. (2013). Fatih Sultan Mehmet'in diplomasi dilinde Türkçe ve diğer dillerin karşılaştırılması. *I. Uluslararası Hüncara Vefa Sempozyumu Bildirileri*. 245-281.
- Koçak, M. (2010). *Çok kültürlülük açısından dil hakları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- KONDA. (2006). *Biz kimiz?* Konda Araştırma ve Danışmanlık. İstanbul: Milliyet Gazetesi.
- Kongolo, M., & Zamberia, A. M. (2015). State fragility and capacity building in Sub-Saharan Africa: The case of the Democratic Republic of Congo. *United Nations University Series on Regionalism*, 10(183-297).
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Koşar, D. (2014). Farklı kültürlerde okul yönetimi. N. Güçlü (Ed.) içinde, *Okul kültürü* (s. 153-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Kubilay, Ç. (2005). Türkiye'de anadillere yönelik düzenlemeler ve kamusal alan: Anadil ve resmi dil eşitlemesinin kırılması. *İletişim: Araştırmaları*, 2(2), 55-86.
- Kutlu, O., & Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi.
- Küçük, S. (2011). Kültürlerarası öğrenme üzerine bir kavram-model denemesi ve Türkçe ders kitapları. *TÜBAR*, Bahar, 227-260.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., & Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı.



- Kymlicka, W. (2012). Çok kültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, LXX(2)*, 297-332.
- Lazar, J. (2001). *İletişim bilimi*. (C. Anık, Çev.) Ankara: Vadi.
- Leeman, Y. A. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- Lennox, C. (2015). Minority and indigenous peoples' rights in urban areas. *Minority Rights Group International*, 10-21.
- Levine, M. (2003). *Her çocuk başarabilir*. (Z. Babayiğit, Çev.) İstanbul: Boyner.
- Lyotard, J.-F. (2013). *Postmodern durum*. (İ. Birkan, Çev.) Ankara: BilgeSu.
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1).
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş, & M. S. Durgun, Çev.) Ankara: BilgeSu.
- Mburu, W. (2011). *Kenyan civic education: A source of empowerment?* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29928/1/Mburu\\_Wangui\\_J\\_201106\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29928/1/Mburu_Wangui_J_201106_PhD_thesis.pdf).
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleki genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Memişoğlu, S. P. (2014). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.) içinde, *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (s. 185-202). Ankara: Anı.
- Menzel, K. E., & Carrell, L. J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 48(1), 31-40.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Metin, E. (2015). *Türk ders kitaplarında "Ermeniler"*. Ankara: Tepav.

- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2016). *T.C. Resmi Gazete*. Yönetmelik, 28 Ekim 2016, 29871.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*. Kanun, Milli Eğitim Bakanlığı, 24 Haziran 1973, 14574.
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük: Bir yurttaşlık tasarımı*. (İ. Yılmaz, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Moon, S. (2010). Multicultural and global citizenship in the transnational age: The case of South Korea. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1), 1-15.
- Moreno, J. M. (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. 1 Mayıs, 2016 tarihinde [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning\\_Teach\\_Knowledge\\_Society.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf) adresinden alındı
- Morgan, N. (2011). Sahici bir konuşmacı nasıl olunur? H. B. Review (Dü.) içinde, *Etkin iletişim* (İ. Gülfidan, Çev., s. 141-153). İstanbul: MESS.
- Morin, E. (2006). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (H. Dilli, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Nagel, C., & Staeheli, L. A. (2015). NGOs and the making of youth citizenship in Lebanon. *Politics, Citizenship and Rights*, 7, 497-514.
- Ngunga, A. (2011). Monolingual education in a multilingual setting: The case of Mozambique. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(2), 177-196.
- Nohl, A.-M. (2009). Ders kitaplarında kültürlerarası eğitim imkanları. *Eğitim Toplum Bilim*, 7(28), 59-73.
- Notz, G. (2012). *Feminizm*. (S. D. Çetinkaya, Çev.) Ankara: Phoenix.
- Ogelman, H. G., Seçeri, Z., Gündoğan, A., & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve birinci sınıfa devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17.
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 115-131.

- Olgun, G. M. (2007). *Bireysel tercih olarak örtünme ve açılma*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Orhan, S. (2012). *Dil politikaları, dil hakları ve Türkiye'de uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öncel, H. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının kültürler arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, A. (2005). *Okul çağı çocuğu ve iletişim*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizlik ve eğitim*. Konya: Eğitim.
- Örücü, E. (2011). Kültürel çeşitlilik ve resmi hukuk: Çok kültürlülük ve euroseptizm? *Küresel Bakış, 1(1)*, 107-128.
- Özabacı, N., & Acat, M. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1)*, 145-170.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal politika çalışmaları dergisi, 14(33)*, 93-112.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Ankara: TED.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, C. (2012). *Türkiye'de çokkültürlülük çoğulculuk ve din*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi, 55-70*.
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa'da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi çok dillilik, çok kültürlülük ve dünya bireyi olmak. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 2(4)*, 143-152.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6(5)*, 617-631.

- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89 - 98.
- Öztaşkın, Ö. B. (2012). Öğretim programları ve ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ve Bektaşîlik. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi*, 61, 245-272.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. (B. Tanrıseven, Çev.) Ankara: Phoenix.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün-S.B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peeters, J., Backer, F. D., Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52(2016), 88–96.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Peterson, B. (2011). Fratney Okulu demokrasiye doğru bir yolculuk. M. W. Apple, & J. A. Beane (Ed.) içinde, *Demokratik okullar* (M. Sarı, Çev., s. 65-114). Ankara: Dipnot.
- Piaget, J. (2011). *Çocukta dil ve düşünme*. (S. E. Siyavuşgil, Çev.) Ankara: Palme.
- Pişkin, M. (2006). Özsaygı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.) içinde, *İlköğretimde rehberlik* (s. 95-123). Ankara: Nobel.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Farklılıklar yönetimi için gerekli örgütsel değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1397-1418.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Portes, P. R., & Zady, M. F. (2001). Determinants of reading achievement of immigrant adolescents: The role of demographic and psycho-cultural factors in school adaptation. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (s. 1-27). Seattle: Educational Resources Information Center.
- Prakash, M. S., & Esteva, G. (2014). *Eğitimden kaçmak*. (B. Abiral, Çev.) Ankara: Ütopya.

- Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel.
- Roth, K. (2009). Peace education as cosmopolitan and deliberative democratic pedagogy. *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace*, 49-63.
- RTÜK. (2013). *Türkiye'de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. Ankara: 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi.
- Russell, B. (2004). *Eğitim üzerine*. (N. Bezel, Çev.) İstanbul: Say.
- Sabancı, A. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.) içinde, *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Salkovsky, M., Romi, S., & Lewis, R. (. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65.
- Salman, U. A. (2016, Mayıs 4). *Duvarları yıkan öğretmen*. Aljazeera Turk: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/duvarlari-yikan-ogretmen> adresinden alınmıştır
- Sambur, B. (2013). Özgürlük, çoğulculuk ve barış. *Liberal Düşünce*, 18(71), 27-40.
- Sancar, S. (2011). *Erkeklik: İmkansız iktidar*. İstanbul: Metis.
- Sayar, K., & Bağlan, F. (2011). *Koruyucu psikoloji*. İstanbul: Timaş.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot.
- Sayın, P. (2010). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin bir ilköğreti okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi: Bir durum incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Scanlan, M. (2012). A learning architecture: How school leaders can desing for learning social justice. *Educational Admnistration Quarterly*, 49(2).
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel.

- Schugurensky, D. (2010). Citizenship and immigrant education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 113-118). Oxford: Academic Press.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2006). Bireyi tanıma teknikleri. Y. Kuzgun (Ed.) içinde, *İlköğretimde rehberlik* (s. 51-89). Ankara: Nobel.
- Sen, R., Wagner, W., & Howarth, C. (2015). Transcending boundaries: Fundamentalism, secularism and social capital in multi-faith societies. *Perspectives on Violence and Othering in India*, 215-234.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London and New York: Routledge/Falmer.
- SETA&POLLMARK. (2009). *Türkiye'nin Kürt sorunu algısı*. Ankara: SETA.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 557-583.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College.
- Stoilescu, D. (2014). A critical multicultural analysis of a Romanian textbook taught in elementary international language programs. *Acta Didactica Napocensia*, 7(3), 33-47.
- Sugimura, M. (2015). Roles of language in multicultural education in the context of internationalisation. *Educational Studies Japan: International Yearbook*, 9(March), 3-15.
- Suleiman, M. F., & Moore, R. (1996). Instilling civic and democratic values in all students: A multicultural perspective. *National Social Sciences Association Conference* (s. 2-18). Reno: ERIC.
- Şahin, M. C. (2005). Türkiye'de gençliğin toplumsal kimliği ve popüler tüketim kültürü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 157-181.
- Şengül, M. (2009). Sosyal farklılıklardan kaynaklanan dil kullanımı ve Türkçe eğitimine yönelik bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 4(8), 2166-2180.
- Şimşek, A. (2013). Geçen yüzyılda Türkiye'de tarih dersleri. *Eğitime Bakış*, 9(26), 36-41.

- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları*, 291-305.
- Şişman, M. (2010). Anılardaki 12 eylül ve eğitime katkıları. *Türk Yurdu*, 277, <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2066>.
- Şişman, M., & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tan, M. (1988). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 245-259.
- Tan, M. G. (2011). Türkiye'de kadınlar, eğitim ve gelişme. M. Carlson, A. Rabo, & F. Gök (Ed.) içinde, *Çokkültürlü toplumlarda eğitim* (s. 113-133). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Tannen, D. (2011). *Konuşmanın gücü*. (İ. Gülfidan, Çev.) İstanbul: MESS.
- Taşdemir, M. (2015). Okul ve okul programı felsefesinin değerlendirmesinde Wiles ve Bondi yaklaşımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 19-45.
- Taylor, C. (2014). Tanınma politikası. C. Taylor (Ed.) içinde, *Çokkültürlülük-Tanınma politikası* (Y. Salman, Çev., s. 46-93). İstanbul: YKY.
- Tekeli, İ. (2004). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Teyfur, M., & Çelikten, M. (2014). Yapılandırmacı sınıf yönetimi kuralları. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.) içinde, *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi yaklaşımı* (s. 75-99). Ankara: Anı.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Toivanena, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12 (2011) 60-69.
- Toksoy, A. C. (2012). Müzik ve hareket eğitimi çerçevesinde geleneksel Türk tiyatrosu öğelerinin kullanılması üzerine öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-9.

- Tolğay, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerdeki kelimelerin çeşitliliği bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topuzkanamış, Ş. E. (2013). *Türk hukukunda anayasal gelişmeler ışığında vatandaşlık*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Töremen, F., & Pekince, D. (2011). Örgütsel öğrenmede grup dinamizmi: Öğrenen takımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 389-406.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri:Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntembilimsel bir çalışma: İşitsel-sözel yaklaşımın dil öğretim prensipleri ve bu prensiplerin doğal yöntem ile karşılaştırılması. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 1(2), 20-33.
- Tutar, H. (2012). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin.
- Ty, R. R. (2011). *Human rights, conflict transformation, and peace building: The state, ngos, social movements, and civil society—the struggle for power, social justice and social change*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.worldmediation.org/education/paper-4.pdf>.
- Uçarlar, N., & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de anadili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(37), 21-51.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Uğurlu, Y. (2013). Toplum mühendisleri/mimarları: Öğretmenler. *Eğitime Bakış*, 9(26), 22-27.
- Uluğ, F. (2012). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi.
- Ulusoy, S. (2011). *Türkiye'de milli eğitim politikaları ve ilköğretim ders kitaplarının örtük ideolojisi olarak militarizm*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



- UNESCO. (1982). *Mexico City Declaration on Cultural Policies*. Retrieved from [http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico\\_en.pdf/mexico\\_en.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf).
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uz, A. (2009). Türk müzik ders programları ve batılılaşma, küreselleşme, kültürel kimlik, "Yurtta sulh, dünyada sulh". *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*. 833-847.
- Uzun, L. (2010). Öznelğin dilsel kodlanması: Öğrenci anlatılarında bir öznel sunumu çözümlemesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 91-107.
- Ülger, M., Dombaycı, M. A., & Feyzioğlu, Y. (2016). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: MEB.
- Üstel, F. (2008). Okul, gençler ve "ötekiler". N. Yentürk, Y. Kurtaran, & G. Nemitlu (Ed.) içinde, *Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları* (s. 443-457). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Varol, M. (2015). Cumhuriyet'ten günümüze Zazaca'nın eğitim faaliyetleri içerisindeki durumu. *Turkish Studies*, 10(3), 1069-1078.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon*. (Y. Budak, Çev.) Ankara: Anı.
- Villages, A., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Walters, M. (2009). *Feminizm*. (H. Gür, Çev.) Ankara: Dost.

- Watanabe, T. (2010). Education for Brazilian pupils and students in Japan: Towards a multicultural symbiotic society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 164–170.
- Whirter, J. M., & Voltan-Acar, N. (2005). *Çocukla iletişim*. İstanbul: MEB.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. İstanbul: İletişim.
- Wilson, R. (2013). *Democracy Education: A Philosophical Approach to the Development and Analysis of a Field of Study*. California: Fielding Graduate University.
- Wolf, S. (2014). Yorum. C. Taylor (Ed.) içinde, *Çokkültürlülük-Tanınma politikası* (R. Urgan, Çev., s. 94-104). İstanbul: YKY.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.
- Yalçınkaya, T., & Çağlak, S. (1998). Oyun ve oyuncakların hareket gelişimine katkıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 319-326.
- Yanık, C. (2011). Postmodern siyaset anlayışı ve çokkültürlülük. *Kaygı*, 163-174.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, F. (2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında tarih dersleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, F., & Kabapınar, Y. (2015). Çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında azınlık öğrencilerinin tarih dersleriyle ilgili algıları. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(2), 38-63.
- Yener, Y. A. (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 119-124.
- Yeterlilik. (t.y.). *Türk Dil Kurumu*. içinde. [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.567d09be8bc183.64498196](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.567d09be8bc183.64498196) adresinden alınmıştır
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 1-11.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, F. (2011). *Üniversite öğrencileri "sosyal adalet"ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, K., & Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 187-207.
- Yurtseven, R. (2003). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yücel, C. (2011). Sınıf içi değerlendirme ve not verme. E. Karip (Ed.) içinde, *Ölçme ve değerlendirme* (s. 323-363). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, G. (2014). Medya ve eğitim. M. Ç. Özdemir (Ed.) içinde, *Eğitim sosyolojisi* (s. 247-284). Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### EK-1. Görüşme Formu



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8623762  
Konu : Araştırma İzni

12.08.2016

KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Gazi Üniversitesi'nin 08/08/2016 tarihli ve 1668 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Eshabil Erdem PAKSOY'un "**Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi**" konulu araştırma kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Bayram GÜLEÇ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:  
1-Uygulama Formu (4 sayfa)  
2-Okul listesi (1 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Figen HELVACI-Memur  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 159e-35b0-32ae-990b-5a96 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-2. Fotoğraflar

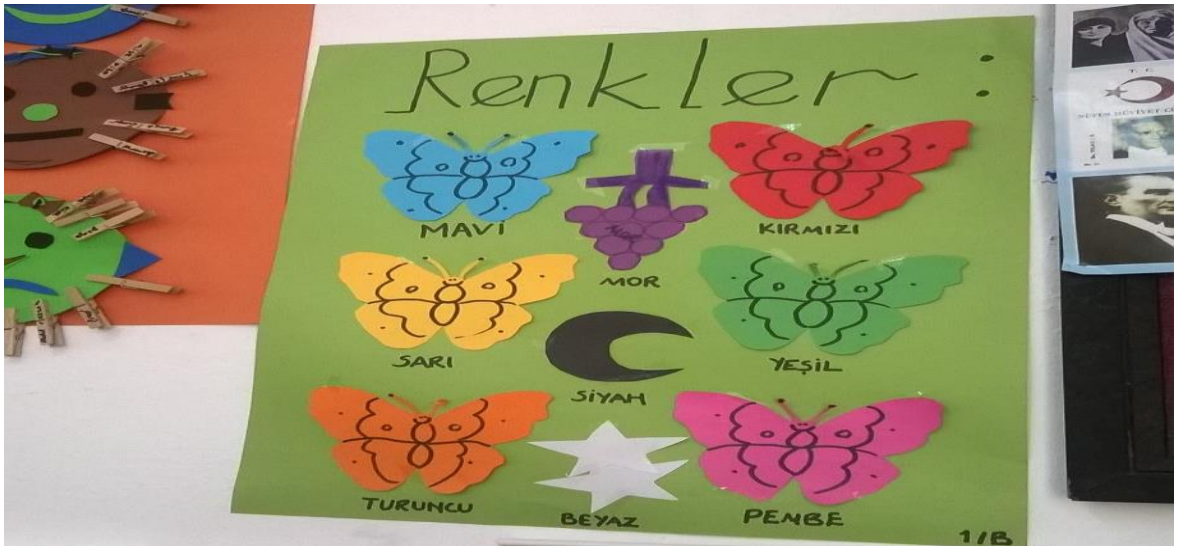
Fotoğraf 1



Fotoğraf 2



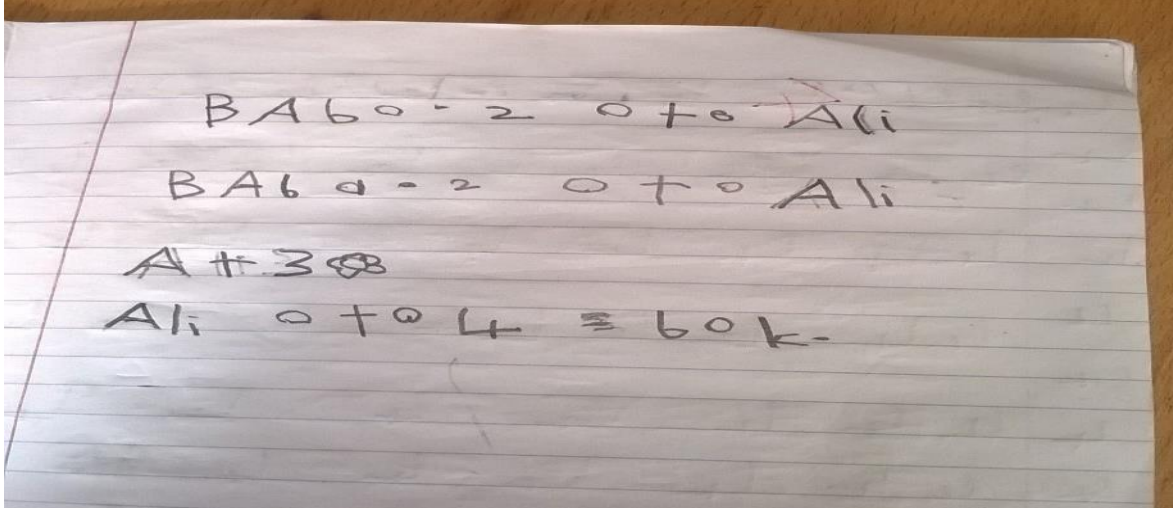
Fotoğraf 3



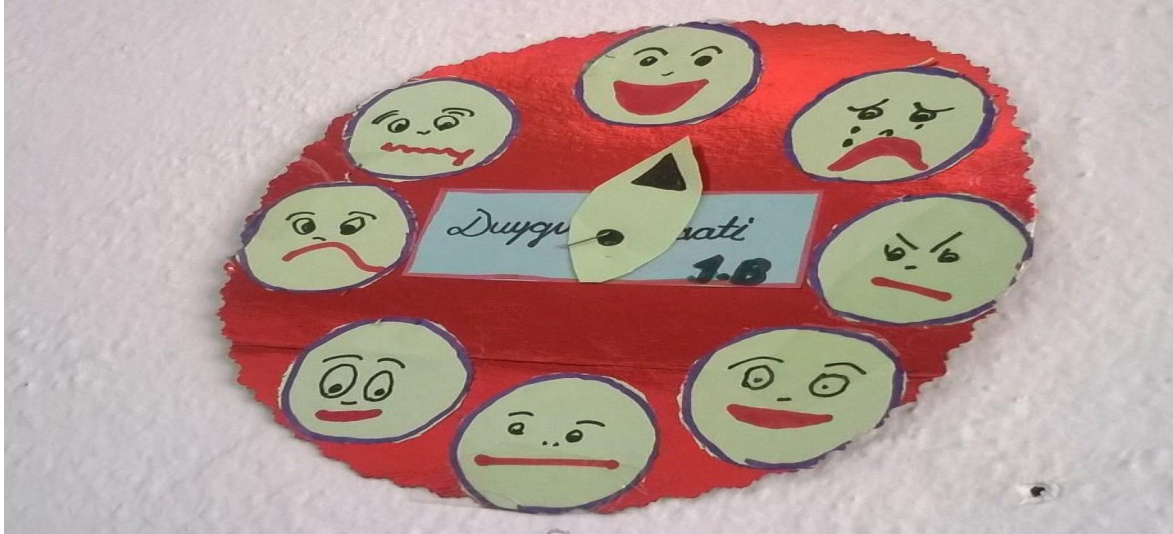
Fotoğraf 4



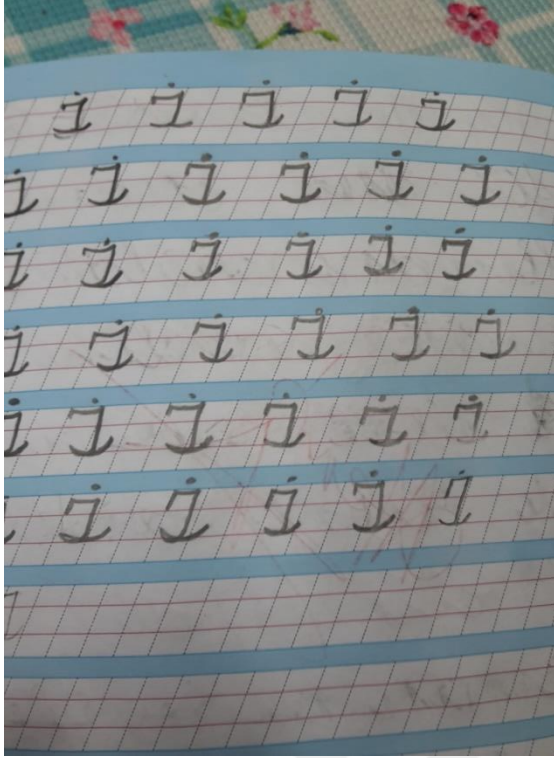
Fotoğraf 5



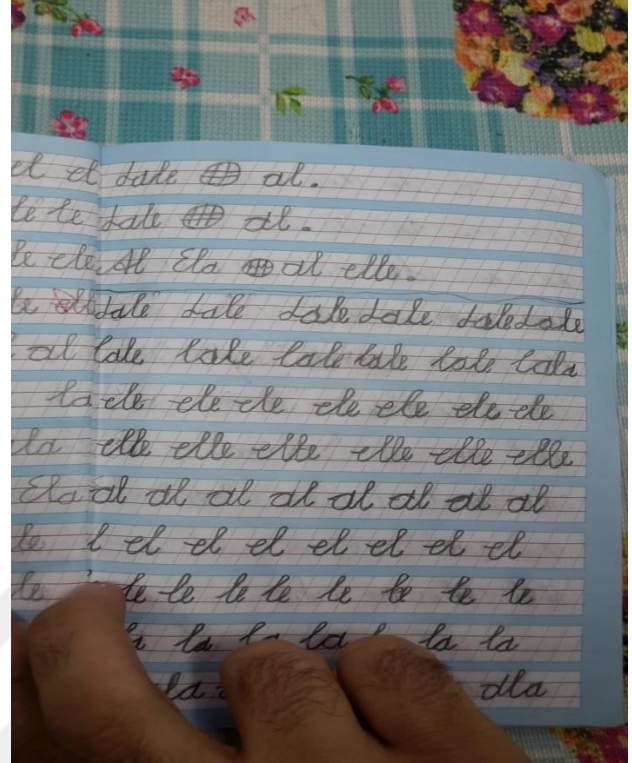
Fotoğraf 6



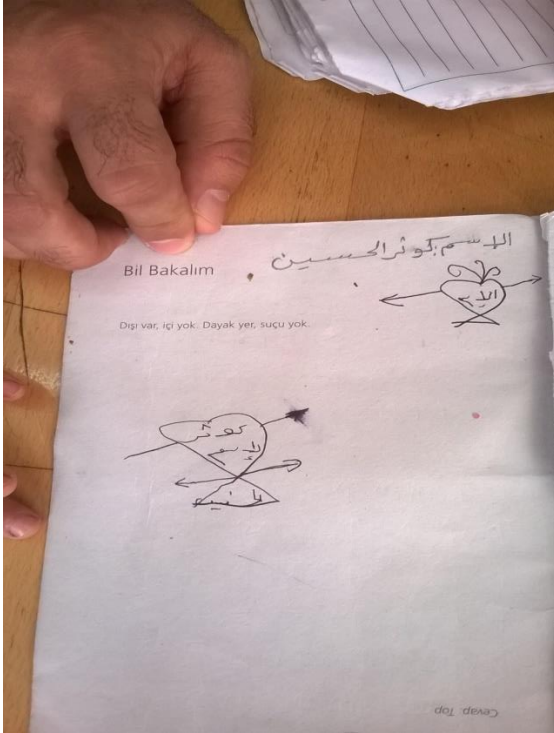
Fotoğraf 7



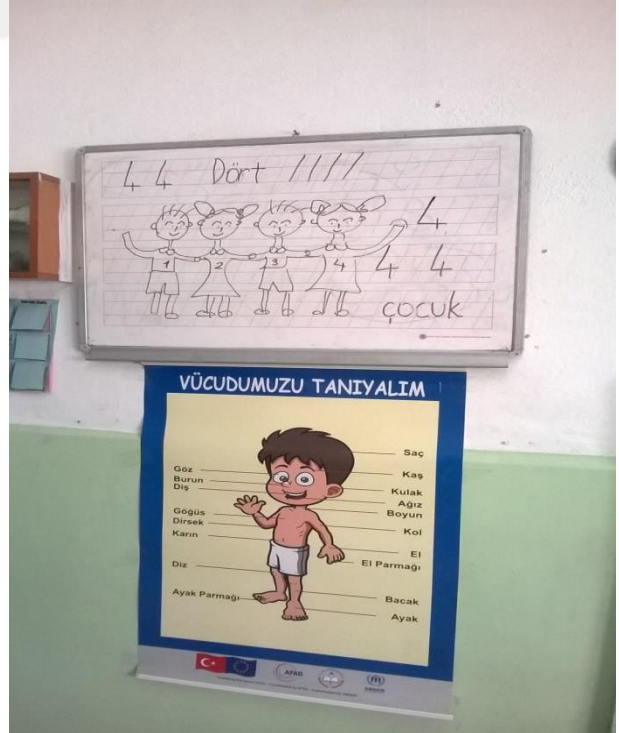
Fotoğraf 8



Fotoğraf 9



Fotoğraf 10



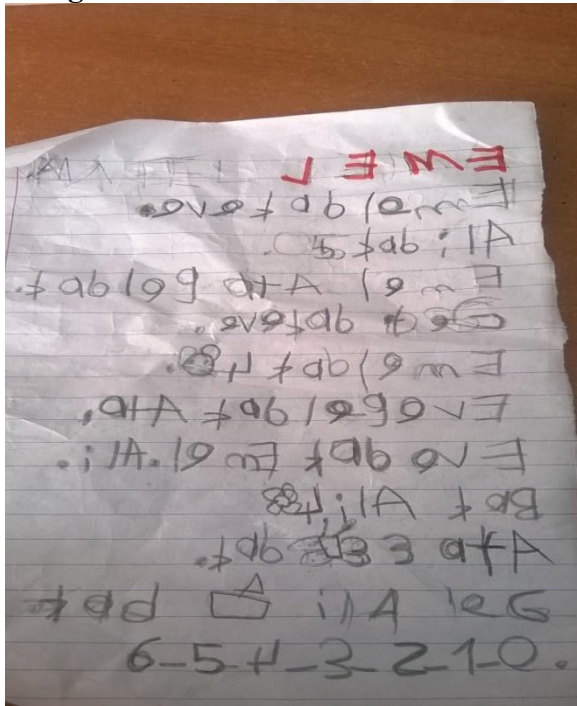
Fotoğraf 11



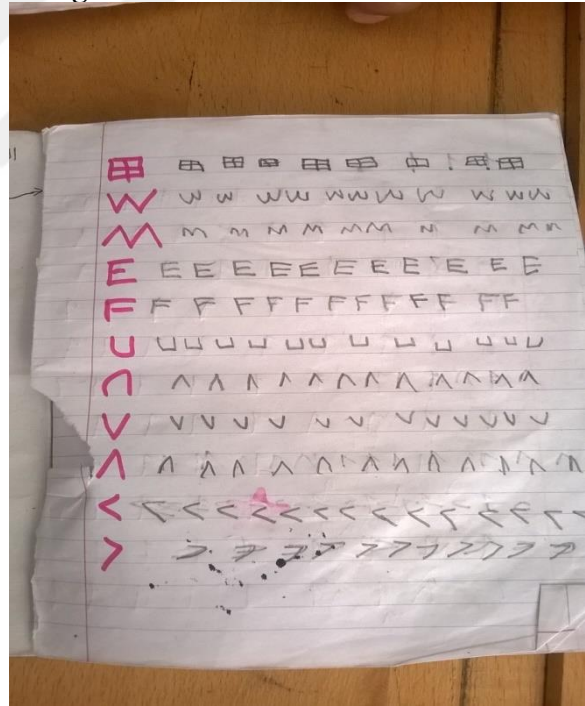
Fotoğraf 12



Fotoğraf 13



Fotoğraf 14





## Fotoğraf 15

### Farklı Olmak Doğaldır

**H** Sınıfınızdaki ve okulunuzdaki öğrencileri gözlemleyiniz. Sizi onlardan farklı kılan özellikleriniz nelerdir? Söyleyiniz.



Yukarıdaki resmi inceleyerek öğrencilerin;

- Hangi konularda yetenekli olduğunu,
- İlgili alanlarının neler olabileceğini,
- Fiziksel özelliklerindeki benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu söyleyiniz.

## Fotoğraf 16

### Farklı Olmak Doğaldır

Bir arkadaşınızla aşağıdaki röportajı yapınız. Benzer ve farklı yönlerinizi karşılaştırınız. Belirlediğiniz farklılıkların arkadaş olmanızı neden etkilemediğini yazınız.

Adım - soyadım: [Redacted]  
Arkadaşımın adı - soyadı: [Redacted]  
Benim göz rengim: *Ela*  
Senin gözlerinin ne renk? *kahverengi*  
Benim saçımın rengi: *siyah kırmızı*  
Senin saçın ne renk? *Siyah*  
Benim boyum: *1 m. 34 cm* santimetredin.  
Senin boyun kaç santimetre? *1 m. 21 cm*  
Benim en iyi yapabildiğim şey: *RESİM ÇİZME*  
Senin en iyi yapabildiğin şey nedir? *KİTAP OKUMAK*  
Ben renklerden en çok *tüm renkleri* hayvanlardan *hepsi* meyvelerden *tüm meyveleri* severim.  
Senin en çok sevdiğin renk, hayvan ve meyve hangisi? *sarı, kırmızı, yeşil, kedi, tavuk*  
Sen en çok neyi yapmaktan hoşlanıyorsun? *bisiklet sürmek*  
Aramızda bazı farklılıkların olması arkadaş olmamızı etkilemez. Çünkü *arkadaş dünyadaki en güzel şeydir. bu yüzden arkadaşlarımızı kıymetli bulmeliyiz.*

13

## Fotoğraf 17



### Meraklı Çocuklar İçin

Kar'ın Urfa'ya kadar Kürtler arasında Fazil ile ilgili birçok masal anlatılır. Bu masallar unutulmaya yüz tutmuşken derlenmiş, yeniden kurgulanmış, büyük mucit İsmail Ebuliz Cezen'i'nin çocukluğu ile ilişkilendirilerek yeniden yazılmıştır. Bu masalın devamı bir sonraki masal olan "Hazreti Hazer" dir.

#### Kürtler

Kürtlerle ortak yurdumuz Türkiye'dir. Kürtler Irak, İran, Suriye gibi daha birçok ülkede yaşamaktadırlar. Büyük şair Ahmed-i Hanî'nin ünlü eseri Mem ile Zin Kürt edebiyatının en önemli eserlerinden biridir. Kürt sanat ve edebiyatı gelişim süreci içindedir.

Kürt Edebiyatı'nın birçok önemli temsilcisi vardır. Zaroken İhsan (İhsan'ın Çocukları), Helin (Yuva) gibi eserleriyle tanınan Mahmut Baksî; Mirina Kaleki Rind (Yaşlı Rind'in Ölümü) Siya Evine (Yitik Bir Aşkın Gölgesinde) ve daha başka başarılı romanlarıyla ün yapmış Mehmet Uzun bunlara örnek olarak verilebilir. Mehmet Uzun, İsveç Yazarlar Birliği Yönetim Kuruluna da seçilmiş, ne yazık ki en verimli çağında hayatını kaybetmiştir.

*Ahmed-i Hanî'den bir dörtlük:*

*Ey benim, göz yaşlarım gibi döken nehir!  
Ey aşklar gibi sabırsız ve süküncesiz nehir!  
Yoksa benim gibi sen de deli misin?  
Yoksa sende de harar kılmak yok mu?*

## Fotoğraf 18



### Meraklı Çocuklar İçin

"Balıkcıoğlu'nun Başına Gelenler" bir Süryani masalıdır. Bu masal sırasıyla "Balıkcıoğlu'na Rastlayan", "Küçük Sultanın Kitaplığı" ve "Balıkcıoğlu'nun Dönüşü" adlı masallarla devam etmektedir.

#### Süryaniler

Süryaniler kökeni 5000 yıl öncesine dayanır. Mezopotamya'da yaşayan ve uygarlığın gelişiminde önemli rol üstlenen eski Mezopotamya halklarının, yani köklü bir kültürün mirasçılarıdır. Günümüzde ise Anadolu'da ve dünyanın değişik bölgelerinde dağılık bir şekilde yaşamalarını sürdürmektedirler.

Süryani halkı eski çağlardan beri birçok şair ve yazar yetiştirmiştir. Bunların başında ünlü şair Mor Efrem (doğ. 285 - öl. 373) ile İslam uygarlığının gelişmesine en büyük katkıyı sunanlardan biri olan Sabit bin Kurra gelir. Sabit bin Kurra; 821 - 901 yılları arasında yaşamış, büyük bir bilim insanı, doktor, çevirmen ve yazardır. Döneminde halifenin başhekimisi olmuş, eski dünya klasik eserlerini Arapça'ya çeviren grubun başında yer almıştır. O grubun etkileriyle bugünkü Avrupa uygarlığının temelleri atılmıştır. Ayrıca Naum Faik (1868-1930), Favlos Gabriel (1912-1971), Şair Yuhanun Salman (1914-1980) gibi isimler de Süryani Edebiyatı'nın önemli temsilcilerindedir.

Örneğin Naum Faik'in 1908'de çıkarttığı "Doğu Yıldızı" adlı edebiyat dergisinin sonra sayısız takipçisi olmuştur.

Süryani edebiyatına Anadolulular damgasını vurmuş olsa da coğrafyanın diğer parçasında yaşayan filozoflar, şairler, din adamları da zengin bir edebî miras bırakmışlardır.

#### Süryani Şairi Mor Efrem'den bir dörtlük:

*Günahlarımın öyküsünü, sana anlatıyordum.  
İbadette hep benim için göz yaşları döküyordun.  
Şimdi de tam zamanıdır, senden dilemeye.  
Hastalıklarım için dua et çünkü tabipler çaresiz."*

## Fotoğraf 19



### Meraklı Çocuklar İçin

Çilbik, Dağıstan'ın masal kahramanıdır. Çilbik'in başka maceraları da vardır. Ak-lını kullanır, cadıdan kaçır, ejderhanın kuyrüğünden tutar, tilkiyi arkadaş yapar, ayağı ıslanmadan ırmağın üstünden geçer...

### Dağıstan Özerk Cumhuriyeti

Dağıstan, Kafkas Dağları'nın kuzey yamacının en doğu ucunda Rusya Federasyonu içinde küçük bir ülkedir. Bu ülkenin doğuda Hazar Denizi'ne kıyısı vardır. Kalmuk Özerk Cumhuriyeti, Çeçenistan, Gürcistan ve Azerbaycan ile komşudur. Başkenti Mahaçkale'dir. Kuzey Kafkasya'nın en büyük kültür ve bilim merkezi de Mahaçkale'dir.

Dağıstan'ın kaderi dağlara yazılıdır. Çok dağlık bir bölgedir. Ülke, adını da oradan alır. Bu dağlarda Türkçenin farklı lehçeleriyle konuşan halklar yaşar: Avarlar, Kumullar, Darginler, Karaylar, Lezgiler, Laklar, Nogaylar, Rutullar, Sakurlar, Tatlar, Azeriler, Kumuklar, Türkmenler, Terekemeler ve Kırgızlar.

Dağıstanlı Şair Resul Hamzatov dünyaca tanınmış ünlü bir şairdir. Resul Hamzatov'dan kısa bir şiir:

*İnsana dair*

*Ne bilge olarak ün aldı*

*Ne de bir hahramandı,*

*Ama eğil ölümlüde:*

*O sade bir insandı.*

## Fotoğraf 20



bu sürecin uzun sürmesi ve yorucu olması doğaldır. Bu nedenle uzlaşma sürecinde sonuca ulaşmaktan ziyade, anlaşmazlık içeren konunun konuşulabilir ve tartışılabilir olması daha önemlidir. Bir konu tartışılmıyor ise tarafların birbiri ile ilgili çok güçlü ön yargıları olduğu söylenebilir. Bu ön yargı ilerleyen süreçte daha büyük sorunlara neden olacaktır.

Uzlaşma yoluyla sorunları çözmeye çalışmak mucizeler yaratmaz. Yani tüm sorunlarımızı çözemez. Ancak ön yargıdan ve şiddetten uzak kalmaya sağlar.

### Meraklı Çocuklar İçin

"Hakan Hanım ile Nüşabe" çok eski bir Azerbaycan efsanesinin bölümüdür. 800 yıl önce ünlü Şair Genceli Nizami'nin yazdığı, "Büyük İskender'in Berde'ye Gelmesi ve Nüşabe ile Görüşmesi" adlı eserinden alınarak düzenlenmiştir.

### Azerbaycan

Azerbaycan, Orta Asya ile Türkiye arasında geçiş kapısıdır. 1514 yılı, Çaldıran'da iki kardeş hükümdarın -Yavuz Sultan Selim ile Şah İsmail'in- savaşmasıyla bu kapı kapanmış, kuzeydoğuda kalan Türk yurtları Rusya tarafından işgal edilmiştir. 1828 yılında yapılan "Türkmençay Anlaşması"yla Azerbaycan ikiye bölünmüştür. Kuzey Azerbaycan Rusya'nın, Güney Azerbaycan İran'ın egemenliğinde kalmıştır. O tarihten sonra Orta Asya ile Türkiye arasında kültürel akış bütünüyle kopmuştur.

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla, 1991 yılında Kuzey Azerbaycan, bağımsızlığına kavuşmuş ve "Azerbaycan Cumhuriyeti" adını almıştır. Azerbaycan çok zengin petrol ve doğal gaz yataklarına sahip kardeş ülkedir. Hazar Denizi'nin batı kıyısında yer alır. Dağıstan, Gürcistan, Ermenistan, İran ile komşudur. Nahçıvan eyaletiyle de Türkiye'ye sınırı vardır. Başkenti Bakü'dür.

Prof. Nerimanov'un deyişi ile söylersek; Azerbaycan kültürü, ister Dede Korkut öyküleriyle simgeleyen ozan, aşık, bahşi (baks) kültüründe; ister Fuzuli edebiyatıyla simgeleyen kopuzda, tarda, kemanda; ister mimaride, halı ve resim sanatında ve ister halk danslarında olsun, coğrafi alanla sınırlanamayacak kadar

## Fotoğraf 21

### Kırgızistan

Tanınmış Dağları ile Pamir Dağları'nın eteklerinde bulunan Kırgızistan, 198.500 kilometrekarelik dağlık bir araziye sahiptir. Bu dağlar arasında güzel manzaralı Issık Göl (Işık Göl) ile ülkenin en bereketli topraklarının bulunduğu Fergana vadisi bulunmaktadır. Doğal kaynakları zengindir. Kırgızistan, bağımsızlığını 31 Ağustos 1991



tarihinde kazanmıştır. Orta Asya'nın en eski Türk topluluklarından biridir. Başkenti Bişkek'tir.

Kırgızlar binlerce yıllık bir kültüre sahiptir. Manas Destanı dünyanın en eski, en uzun destanıdır. Tarih boyunca ozanlar tarafından kopuz eşliğinde anlatılmıştır.

Kırgız bilgin Mirlan Namatov: "Masal ve destanlar, Kırgız ve diğer Türk boylarının tarihini, hayat tarzını, felsefesini, örf ve adetlerini, hayal dünyasını ve dünyaya bakışını yansıttıkları için hayatın bir ansiklopedisi sayılırlar," demiştir. "Üstelik çeşitli baskılara rağmen, bu eserleri kutsal bir emanet kabul ederek zenginleştirmeyi de başarmışlardır."

Cengiz Aytmatov şöyle diyor: "İnsan ve Alem'in olağanüstü güçleri halkındaki 'Töşük'; insan ve tabiat ilişkisini içeren 'Kococaş', toplumun sosyal hayatını yansıtan 'Kedeykan', bir sevgi hikâyesi olan 'Olcabay ile Kıymcan' gibi destanlar Kırgızların dev Manas destanı ile kıyaslanıca küçük destanlar olarak adlandırılmaktadır. Oysa bu destanlar apayrı bir dünya ve tükenmez zenginliktir."

İşte bu büyük "dünya ve tükenmez zenginlik" dünyaca ünlü Cengiz Aytmatov gibi bir yazar yetiştirmiştir.

Tölegön Kasimbekov, Tahavi Ahtanov, Mar Mayciyev, Süyünbay Eraliyev, Ozkan Danikeyev, Tortogul Satılğanov Kırgız Edebiyatı'nın önemli temsilcileridir. Kırgızistan'da edebiyatın yanında tiyatro, bale, opera gibi sanatlar da gelişmiştir. Turgunbay Sadıkov büyük bir heykel sanatçısıdır.

### Tortogul Satılğanov'un "Olur mu?" şiirinden bir bölüm:

*Savrulmuş yelesi olmazsa,*

*Aın güzelliği olur mu?*

*Şirin sözü olmazsa,*

*Dilin güzelliği olur mu?*

*Kıvrılarak otlar olmazsa?*

*Çimin güzelliği olur mu?*

*Yayılan mallar olmazsa,*

*Yayların güzelliği olur mu?*

*Kız ve ürdeği olmazsa,*

*Göün güzelliği olur mu?*

*Kavurmaşa sıcaklık,*

*Göün güzelliği olur mu?*

—

*İğit üğit her gün olmazsa,*

*Yelin güzelliği olur mu?*

## Fotoğraf 22

### Kazakistan Cumhuriyeti

Kazakistan; Çin Halk Cumhuriyeti, Kırgızistan, Özbekistan ve Rusya Federasyonu ile komşudur. Batıda Hazar Denizi'ne kıyısı vardır. Kazakistan toprakları, Türkiye'nin üç buçuk katı kadar büyüktür ve çöller, çöküntüler, yaylalar ve dağlarla kaplıdır. 16 Aralık 1991'de bağımsızlığına kavuşmuştur. Ülkenin başkenti Astana'dır. Resmî dili Kazak Türkçesidir.

Kazakistan; müzeleri, tiyatro salonları, operaları, çocuklar için kukla tiyatrosu, resim galerileriyle göz dolduran bir ülkedir. Cengiz Aytmatov, Olcas Süleymanov gibi büyük sanatçıları etkileyen Muhtar Avezov bu topraklarda yetişmiştir. "Abay Yolu" adlı 4 ciltlik romanı Orta Asya'da büyük yankı yaratmıştır.



Abay, Kazak Edebiyatı'nın kurucusu sayılır. Abay; Türk, Fars, Arap edebiyatını derinlemesine öğrenmiş, Rus edebiyatından esinlenmiş ve doğunun en ünlü şairlerinden biridir. Bir diğer önemli isim de Hoca Ahmet Yesevîdir. Ahmet Yesevî çok eski kültüre sahip olan bugünkü Kazakistan'da doğmuş, günümüzde kadar etkilerini sürdüren büyük bilgelerimizdendir.

Halk akını (ozanı) geleneği Kazakistan'da güçlü bir biçimde devam etmektedir. Kazakistan'da her yıl bütün ülkeden yüzlerce akın arasından seçilip başkente gelen ozanlar; atışmalar, yarışmalar, değişmeler yapar ve buna "Akın Toyu" denir.

### Ünlü Şair Abay'dan bir dördlük:

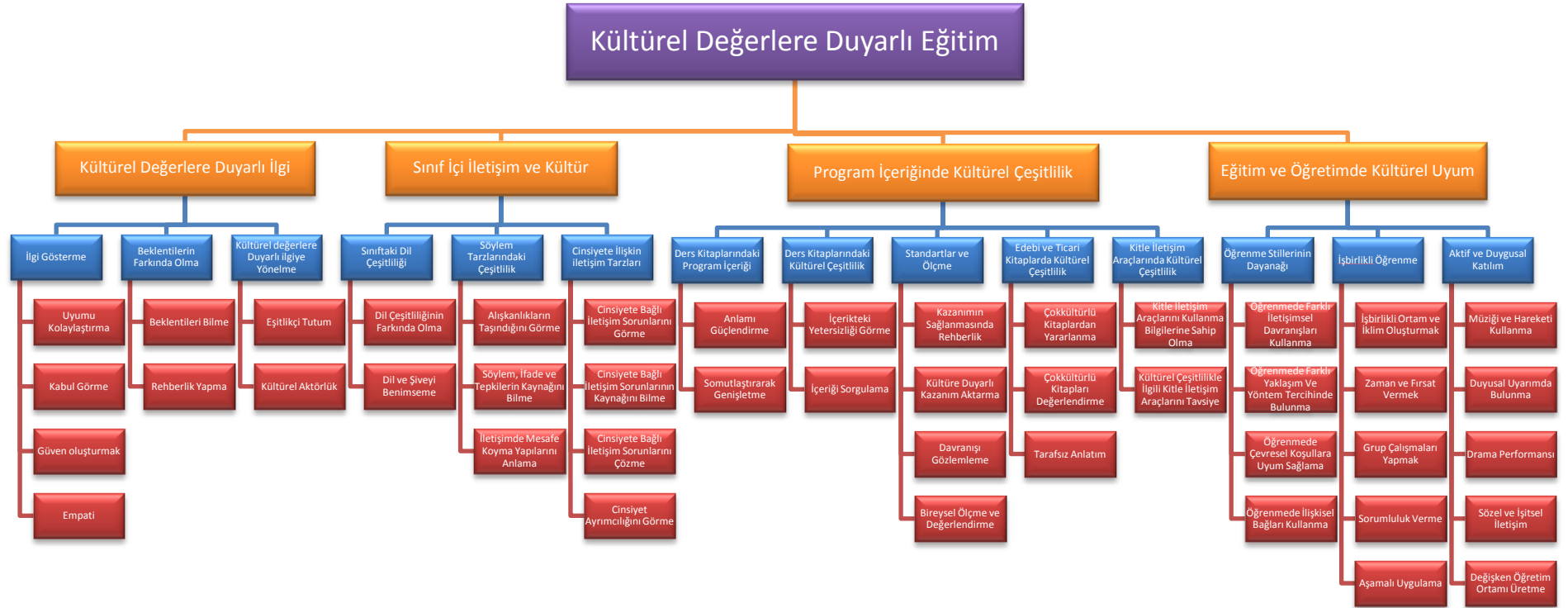
*Kız, turna hatarlanıp dönüyor,*

*Altında ah göçebe kervan yürüyor,*

*Kangî obayı görsen neysez,*

*Gülüğ, oyun yok, gezinti görünmüyor...*

### EK-3. “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi” Sonucu Ortaya Çıkan Fenomenler



## **EK-4. Fenomen Sözlüğü**

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim bağlamında bu araştırmada ortaya çıkan fenomenlerin anlamları aşağıya kısaca aktarılmıştır.

### **1. Kültürel Değerlere Duyarlı İlgi**

#### **1.1. İlgi Gösterme**

1.1.1. *Uyumu Kolaylaştırma*: Öğrencilerin aile dışındaki farklı çevreleri olan okula ait korku, endişe ve beklentilerin farkına varıp uygun müdahale araç ve yöntemlerini uygulamalarını içerir.

1.1.2. *Kabul Görme*: Öğrencileri kimlik ve alışkanlıklarına bakmadan olduğu gibi değerlendirme sürecidir.

1.1.3. *Güven oluşturmak*: Öğrencilerle duygusal bağ kurarak korkularını azaltmaya dönük çaba göstermektir.

1.1.4. *Empati*: Öğretmenin kendini öğrencilerinin konumunda değerlendirip tutumlarını değiştirmesidir.

#### **1.2. Beklentilerin Farkında Olma**

1.2.1. *Beklentileri Bilme*: Öğretmenlerin öğrenme sürecinde müdahale noktalarını belirleyebilmesi amacıyla öğrencilerinin okuldan ve kendisinden beklentilerinin farkına varmasıdır.

1.2.2. *Rehberlik Yapma*: Öğretmenlerin okuldan beklentileri farklılaşan öğrencilerine öğrenme sürecinde kültürlerine duyarlı bir davranış stiliyle eşlik etmesidir.

#### **1.3. Kültürel değerlere Duyarlı ilgiye Yönelme**

1.3.1. *Eşitlikçi Tutum*: Öğretmenlerin her öğrencisine eğitim fırsatları, kendini ifade etme, sorumluluk verme ve model olarak gösterme konularında eşit davranması ve bu konuda bir bilinç oluşturmalarıdır.

1.3.2. *Kültürel Aktörlük*: Öğretmenlerin sınıflarında ve çevrelerinde kültürel çeşitlilikle önyargıları yok etme ve duyarlılıkları güçlendirme konularında öncü olmalarını içerir.

### **2. Sınıf İçi İletişim ve Kültür**

#### **2.1. Sınıftaki Dil Çeşitliliği**

2.1.1. *Dil Çeşitliliğinin Farkında Olma*: Öğretmenlerin öğrenme sürecindeki müdahale noktalarını belirleyebilmeleri için sınıflarında bulunan öğrencilerin anadili, şive ve aksanlarına ilişkin bilgileri önyargısız bir tutum içinde edinmeleridir.

2.1.2. *Dil ve Şiveyi Benimseme*: Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin anadili, şive ve aksanlarına ilişkin alışkanlıklarının taşınmasına insan onuru temelinde saygılı bir tutum geliştirmeleridir.

2.2. Söylem Tarzlarındaki Çeşitlilik

2.2.1. *Alışkanlıkların Taşındığını Görme*: Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin kültürlerine ait söylem alışkanlıklarını bilme ve bu alışkanlıkların öğrenme sürecine taşındığını fark etmeleridir.

2.2.2. *Söylem, İfade ve Tepkilerin Kaynağını Bilme*: Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin kültürlerine ait söylem, ifade ve tepkilerin hangi kültürel ögenin ürünü olduklarını fark etmeleridir.

2.2.3. *İletişimde Mesafe Koyma Yapılarını Anlama*: Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin kültürlerinden kaynaklı iletişime geçmede kullanageldikleri alışkanlıklara ait bilgileri edinmeleri ve öğrenme sürecinde kullanmalarındır.

2.3. Cinsiyete İlişkin İletişim Tarzları

2.3.1. *Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarını Görme*: Öğretmenlerin farklı kültürlerin cinsiyete ilişkin okula da taşınan algılarının ilişkilere ve iletişime yansımalarını ve buna bağlı sorunları fark etmeleridir.

2.3.2. *Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarının Kaynağını Bilme*: Öğretmenlerin farklı kültürlerin cinsiyete ilişkin okula da taşınan algılarının hangi kültürel öğelerden ve sosyal gerçeklikten olduklarını fark etmeleridir.

2.3.3. *Cinsiyete Bağlı İletişim Sorunlarını Çözme*: Öğretmenlerin farklı kültürlerin cinsiyete ilişkin okula da taşınan algılarının iletişimi ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyen yanlarına pedagojik olarak müdahale etmeleridir.

2.3.4. *Cinsiyet Ayrımcılığını Görme*: Öğretmenlerin her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı farkındalık geliştirmeleridir.

3. Program İçeriğinde Kültürel Çeşitlilik

3.1. Ders Kitaplarındaki Program İçeriği

3.1.1. *Anlamı Güçlendirme*: Öğretmenlerin ders kitaplarında kültürel farklılık ile ilgili yer alan kavramlara ilişkin anlama sorunlarını öğrenme süreçlerini zenginleştirerek gidermeleridir.

3.1.2. *Somutlaştırarak Genişletme*: Öğretmenlerin ders kitaplarında kültürel farklılık ile ilgili yer alan içerik, metin ve ifadeleri somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmalarıdır.

3.2. Ders Kitaplarındaki Kültürel Çeşitlilik

3.2.1. *İçerikteki Yetersizliği Görme:* Öğretmenlerin ders kitaplarındaki içerikleri kültürel çeşitlilik bağlamında incelemesi ve eksiklikleri fark etmesidir.

3.2.2. *İçeriği Sorgulama:* Öğretmenlerin ders kitaplarındaki içerik, metin ve anlatımlarında geçen ifadeleri değişmez doğrular olarak kabul etmeyip öğrenme araçlarını zenginleştirmeleridir.

### 3.3. Standartlar ve Ölçme

3.3.1. *Kazanımın Sağlanmasında Rehberlik:* Öğretmenlerin öğrenme sürecinde kazanımın sağlanması ve davranışın pekişmesinde öğrencilere eşlik etmeleridir.

3.3.2. *Kültüre Duyarlı Kazanım Aktarma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin öğrenme süreçlerinde oluşturdukları dezavantajlı durumlarını kültürel araçlarla minimize etmeleridir.

3.3.3. *Davranışı Gözleme:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerine aktardığı içeriklerin ne kadarının öğrenildiğini ve öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları gözlemlemeleridir.

3.3.4. *Bireysel Ölçme ve Değerlendirme:* Öğretmenlerin her öğrencinin öğrenme gelişimini gözlemleyerek uygun ölçme aracı geliştirip değerlendirmesidir.

### 3.4. Edebi ve Ticari Kitaplarda Kültürel Çeşitlilik

3.4.1. *Çokkültürlü Kitaplardan Yararlanma:* Öğretmenlerin farklı kültürlere ait bilgileri edinmeleri ve bunlardan öğrenme süreçlerinde yararlanmalarıdır.

3.4.2. *Çokkültürlü Kitapları Değerlendirme:* Öğretmenlerin farklı kültürlere ait kitapları öğrencilerinin yararlanmaları konusunda yeterliliğe sahip olmalarıdır.

3.4.3. *Tarafsız Anlatım:* Öğretmenlerin öğrencilerin kültürüne duyarlı ve tarafsız anlatımı içeren kitaplardan okuma, atıf ve tavsiyede bulunmalarıdır.

### 3.5. Kitle İletişim Araçlarında Kültürel Çeşitlilik

3.5.1. *Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Bilgilerine Sahip Olma:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerin evlerinde takip ettikleri iletişim araçlarına ait bilgiye sahip olma durumlarıdır.

3.5.2. *Kültürel Çeşitlilikle İlgili Kitle İletişim Araçlarını Tavsiye:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerini kendi kültürleri ve dilleri konusunda diğer öğrencilerini de kültürel çeşitlilik hakkında bilgilendirmelerini sağlamalarıdır.

## 4. Eğitim ve Öğretimde Kültürel Uyum

### 4.1. Öğrenme Stillerinin Dayanağı

4.1.1. *Öğrenmede Farklı İletişimsel Davranışları Kullanma:* Öğretmenlerin öğrenmede kurdukları iletişim yapılarını kendilerine göre değil, öğrencilerinin gerçeklerine göre sorgulayıp, yeniden yapılandırmalarıdır.

4.1.2. *Öğrenmede Farklı Yaklaşım ve Yöntem Tercihinde Bulunma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin içinden geldikleri kültürlerin onların öğrenmelerinde etkili olduğunu görmeleri, öğrenmeyi sağlayabilecek tek bir yöntem ve yaklaşımın olmadığını bilmeleri ve farklı yaklaşım ve yöntemleri denemeleridir.

4.1.3. *Öğrenmede Çevresel Koşullara Uyum Sağlama:* Öğrencilerin ev yaşamları ve çevreleri hakkında bilgi edinme yoluyla öğrenmede geliştirilen yeni davranış kalıpları ve yöntemleri içerir.

4.1.4. *Öğrenmede İlişkisel Bağları Kullanma:* Öğretmenlerin öğrencilerinin içinde bulunduğu toplumun geliştirdiği ilişki türlerini bilmeleri, öğrencilerinin tutum ve tepkilerine yansımalarını görmeleri, güven ve bağımsızlığa vurgu yapan öğrenme odaklı bir ilişki türü geliştirmeleridir.

## 4.2. İşbirlikli Öğrenme

4.2.1. *İşbirlikli Ortam ve İklim Oluşturmak:* Öğretmenlerin bütün öğrencilere yapmaları gerektiği gibi farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere de iletişimde kalabilecekleri, birlikte karar alabilecekleri ve güvenle kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam ve iklim oluşturma çabalarıdır.

4.2.2. *Zaman ve Fırsat Vermek:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrencilerine birlikte öğrenme fırsatı ve zamanı sunmalarıdır.

4.2.3. *Grup Çalışmaları Yapmak:* Öğretmenlerin öğretim sürecini öğrencilerinin birlikte öğrenebilecekleri, karar alabilecekleri, paylaşımdan mutlu olabilecekleri, yüksek verimin elde edileceği, farklılıklarını zenginlik olarak sunabilecekleri bir araya getirmeleri sağlamalarıdır.

4.2.4. *Sorumluluk Verme:* Öğretmenlerin öğrenci ve velilerine öğrenme süreçlerinde daha etkin ve aktif olmaları yönünde görev paylaşımında bulunmalarıdır.

4.2.5. *Aşamalı Uygulama:* Öğrenci seviyesinin öğrenme sürecinde küçük küçük başlayarak hem sıklık hem de büyüklük düzeyinde göz önünde tutulmasıdır.

## 4.3. Aktif ve Duygusal Katılım

4.3.1. *Müziği ve Hareketi Kullanma:* Her bir öğrencinin eğitim öğretime aktif ve duygusal katılımını sağlamak için onların tanıdığı müziği ve hareketli ritimleri öğrenmenin aracı haline getirmeleridir.

4.3.2. *Duyusal Uyarımda Bulunma*: Öğretmenlerin öğrencilerinin aktif ve duygusal katılımını sağlamak için duyusal uyarım yoluyla onların tanıdığı yerel ifadeleri öğrenmenin aracı haline getirmeleridir.

4.3.3. *Drama Performansı*: Öğretmenlerin sınıfındaki her bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesini dramayla sağlama çabasıdır.

4.3.4. *Sözel ve İşitsel İletişim*: Öğretmenlerin öğrenme sürecinde katılımı güçlendirmek için sözel ve işitsel araçları zenginleştirerek kullanma çabasıdır.

4.3.5. *Değişken Öğretim Ortamı Üretme*: Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını zenginleştirerek sınıflarındaki her bir öğrencinin aktif ve duygusal katılımını güçlendirme çabasıdır.







*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*