

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇOKKÜLTÜRLÜ ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİM SÜRECİNDE
KARŞILAŞTIĞI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Eray DEMİRÇELİK**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

**HAZİRAN 2012
KAYSERİ**


BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

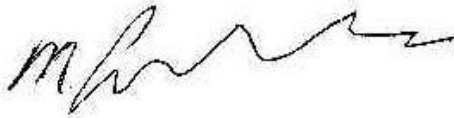
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Eray DEMİRÇELİK

Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi' ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tez Hazırlayan
Eray DEMİRÇELİK


Danışman
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Mustafa ÇELIKTEN

Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU danışmanlığında Eray DEMİRÇELİK tarafından hazırlanan "Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

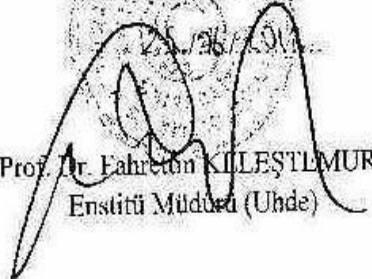
25.06.2012

JÜRİ:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Habib Hamurcu *H. Hamurcu*
 Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa CÜCEK *M. Cücek*
 Üye : Prof. Dr. Mustafa SELİMİ *M. Selim*

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun ..25/06/2012..... tarih ve ..19..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

25/06/2012

 Prof. Dr. Fahrettin KILEŞTİRMUR
 Enstitü Müdürü (Uhde)

ÖNSÖZ

Bu çalışma çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin tespiti amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu M. Germirli İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, son yıllarda oldukça fazla dillendirilen, çok sayıda bilim insanı tarafından dikkat çekilen çokkültürlü eğitim ve ülkemizde bu alanda açılan ilk okul olma özelliği taşıyan M. Germirli İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle okul yönetim sürecinde karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Bu tür bir çalışmanın Türkiye’de çokkültürlü eğitim veren bir okulla ilgili olarak daha önce yapılmamış olması, bu araştırmanın en önemli yanını oluşturmaktadır.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bana pek çok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Tezin hazırlama sürecinde verdiği bilgi, bana kazandırdığı bakış açısı ve tüm yardımlarından dolayı öncelikle danışmanım değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU’ ya teşekkür etmek isterim. Yine geçirdiğim eğitim yaşantılarında her açıdan destek olan ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen Hocalarım Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Prof. Dr. Niyazi CAN, Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN, Doç. Dr. Mustafa ŞANAL, Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ, Yrd. Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR ve Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR ’e ayrı ayrı teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bana her zaman destek ve katkılarını sunan Arş. Gör. Emre Toprak’a, tüm arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesinde çalışmaya katılarak zamanlarını ayıran ve katkı sağlayan M. Germirli İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenlerine teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırma boyunca her zaman yanımda olan ve beni sabırla karşılayan değerli eşim ve sevgili oğluma, yaşamın her anında varlıklarından güç aldığım anneme ve babama sonsuz saygılarımla teşekkürlerimi sunarım.

ÇOKKÜLTÜRLÜ ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIĞI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ

Eray DEMİRÇELİK
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Haziran 2012
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

ÖZET

Bu çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında ülkemizde çokkültürlü eğitimin mihenk taşlarından olan M. Germirli İmam Hatip Lisesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma nitel araştırmaya dayalı olgubilim modeline göre desenlenmiş olup, araştırmada M. Germirli İmam Hatip Lisesinde çalışan ve ses kaydı yapılmasını kabul eden 5 idareci ve 11 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Veri toplamada kullanılmak üzere geliştirilen görüşme formu hazırlanırken alan yazın incelemesi ve ilgili mevzuat taraması yapılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada; okul şartlarının iyileştirilmesi, personel hizmetleri, uygulanan eğitim programları ve iletişim alanları, okul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştığı başlıca güçlükler olarak bulunmuştur. Okul şartlarındaki en büyük sorunun öğrencilerin pansiyon ve yemek ihtiyaçları ile ilgili olduğu tespit edilirken, personel hizmetlerindeki sorunların ise mevzuat ve üst makamlarla ilgili olduğu görülmüştür. Belirlenen bu güçlüklerle yönelik olarak, okul şartlarına uygun yeni bir eğitim programının düzenlenmesi ve öğrencilere ilk yıl iyi bir dil eğitimi verilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, yönetim süreçleri, çokkültürlü eğitim.

**THE INVESTIGATION OF THE DIFFICULTIES THAT MULTICULTURAL
SECONDARY EDUCATION MANAGERS AND TEACHERS CONFRONT
DURING THE MANAGEMENT PROCESS**

Eray DEMİRÇELİK

**Erciyes University Institute of Educational Sciences
Master's Thesis, June 2012
Thesis Consultant: Assist. Prof. Habib HAMURCU**

ABSTRACT

This study was carried out to indicate the difficulties that one of the touchstones of our country M. Germirli Religious High School managers and teachers faced with during the 2011- 2012 academic year.

The investigation is patterned by the case of science sample which is depended on the qualitative research. An interview was made with five of M. Germirli Religious High School managers and eleven teachers who are the workers of the school that accepted to have tape recording. Before preparing an interview form that is developed to be used during data collection, field examination and screening of regulations was made. Qualitative data obtained by interviews are tested with descriptive analysis and content analysis.

The outcomes obtained from this research are briefly: It is focused on school managers, problems that teachers encountered improvement of the school conditions, personnel services, applied teaching programs and communication. It is stated the biggest problem of the school is the needs of the students like hostel and meal, on the other hand the problems of personnel services are related to regulations and the higher authority. It is recommended that applied teaching program is needed to be recognized under the terms of the school and it is necessary to give a better language teaching at the first year of the students' education.

Keywords: Multiculturalism, management processes, multicultural education.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK..... | i |
| ÖNSÖZ..... | iv |
| ÖZET..... | v |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLO LİSTESİ | x |
| ŞEKİL LİSTESİ..... | xi |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 1 |
| 1.2. Amaç | 6 |
| 1.3. Önem | 7 |
| 1.4. Sınırlılıklar..... | 9 |
| 1.5. Tanımlar | 9 |
| 1.6. Kısaltmalar | 10 |
| BÖLÜM II | 11 |
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE | 11 |
| 2.1. Kültür..... | 11 |
| 2.1.1. Kültürleşme | 15 |
| 2.2. Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük..... | 16 |
| 2.3. Çokkültürlü Eğitim..... | 19 |
| 2.4. Yönetim Kavramı | 22 |
| 2.4.1. Yönetimin Yaklaşımları | 23 |
| 2.4.1.1. Klasik Yönetim Yaklaşımları..... | 23 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4.1.2. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımları | 24 |
| 2.4.1.3. Modern Yönetim Yaklaşımları..... | 26 |
| 2.4.2. Eğitim Yönetimi | 28 |
| 2.4.3. Okul Yönetimi..... | 28 |
| 2.4.4. Sınıf Yönetimi..... | 30 |
| 2.4.5. Yönetim Süreçleri..... | 32 |
| 2.4.5.1. Karar Verme | 33 |
| 2.4.5.2. Planlama | 36 |
| 2.4.5.3. Örgütlenme | 38 |
| 2.4.5.4. İletişim Kurma..... | 41 |
| 2.4.5.5. Eşgüdümleme (Koordinasyon)..... | 42 |
| 2.4.5.6. Değerlendirme | 45 |
| 2.5. İlgili Araştırmalar | 48 |
| 2.6. Okul Hakkında Bilgiler | 51 |
| BÖLÜM III..... | 59 |
| 3. YÖNTEM..... | 59 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 59 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 60 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı..... | 62 |
| 3.3.1. Görüşme | 62 |
| 3.4. Verilerin Çözümlemesi..... | 63 |
| BÖLÜM IV | 64 |
| 4. BULGULAR | 64 |
| 4.1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular | 64 |
| 4.1.1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Görüşleri..... | 64 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerin Farklı Kültürlerden Gelmesiyle İlgili Görüşleri..... | 66 |
| 4.1.3. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri..... | 68 |
| 4.1.4. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencileri İdare Etmekle İlgili Görüşleri | 71 |
| 4.2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulun Mevcut Durumunu Çokkültürlü Eğitim Açısından Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular..... | 72 |
| 4.3. Çokkültürlü Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Bulgular | 74 |
| 4.3.1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Bu Okulda Çalışmayla İlgili Görüşleri . | 75 |
| 4.3.2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri..... | 77 |
| 4.3.3. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Uygulamakta Oldukları Eğitim Programıyla İlgili Görüşleri | 80 |
| 4.3.4. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimi Geliştirmeye İlgili Görüşleri..... | 81 |
| 4.3.5. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Bu Tür Okullarda Çalışmayı Düşünen Öğretmenlere Yönelik Tavsiyeleri..... | 83 |
| BÖLÜM V..... | 85 |
| 5. TARTIŞMA | 85 |
| BÖLÜM VI..... | 91 |
| 6. SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 91 |
| 6.1. Sonuç | 91 |
| 6.2. Öneriler..... | 94 |
| KAYNAKÇA | 97 |
| EKLER..... | 107 |
| EK-1: İzin Belgesi | 107 |
| EK-2: Görüşme Formu | 108 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 110 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1: M. Germirli İmam Hatip Lisesi 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Öğretmen Sayılarının Branşlara Göre Dağılımı..... | 52 |
| Tablo 2: M. Germirli İmam Hatip Lisesi 2006-2012 Yılları Arası Öğrenci Sayısı | 52 |
| Tablo 3: 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı M. Germirli İmam Hatip Lisesi Öğrenci Sayısının Ülke ve Sınıflara Göre Dağılımı..... | 53 |
| Tablo 4: M. Germirli İmam Hatip Lisesi 2006-2011 Yılları Arası Tasdikname İle Okuldan Ayrılan Öğrencilerin Geldikleri Ükelere ve Yıllara Göre Dağılımı..... | 55 |
| Tablo 5: M. Germirli İmam Hatip Lisesinden 2006-2011 Yılları Arasında Mezun Olan Öğrencilerin Sayısının Geldikleri Ükelere Göre Dağılımları..... | 57 |
| Tablo 6: 2011- 2012 Eğitim Öğretim Yılı M. Germirli İmam Hatip Lisesi Pansiyon Binası Oda Sayısı..... | 58 |
| Tablo 7: Çalışma Grubu Kişisel Bilgiler..... | 61 |
| Tablo 8: Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlülük İle İlgili Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri | 64 |
| Tablo 9: Yönetici ve Öğretmenlerin Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerle Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 68 |
| Tablo 10: Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulun Fiziki Durumunu Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 72 |
| Tablo 11: Yönetici ve Öğretmenlerin Bu Okulda Çalışmanın Diğer Okullara Göre Farklarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri | 75 |
| Tablo 12: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 77 |
| Tablo 13: Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimi Geliştirmeye Yönelik Yaptığı Faaliyetlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri | 82 |
| Tablo 14: Bu Tür Okullarda Çalışmayı Düşünen Öğretmenlere Yapılan Tavsiyelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri | 83 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1: Yönetim Yaklaşımlarının Temel Varsayım ve İlkeleri..... | 27 |
| Şekil 2: Karar Verme Döngüsü | 35 |
| Şekil 3: İletişim Süreci | 41 |

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır. Problem başlığı altında, çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlükler, ilgili araştırmalar ışığında incelenmiştir. Amaç kısmında, çok kültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlükleri tespit etme temel amacı belirtilerek, bu amaca ulaşabilmek için yanıt aranan sorular sıralanmıştır. Devamında bu araştırmanın önemi açıklanmış ardından da sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim; sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gibi pek çok alanla ilişki içinde olup, yaşam boyu süren ve sadece tek bir tanımlamayla açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgudur. Kant (1993) eğitimi, insanın mükemmelleştirilmesi olarak tanımlarken, Mill (1969), bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracı olarak ifade etmiştir. Spencer'e (1975) göre eğitim, iyi yaşama olanaklarını sağlayan etkinliklerin tümü iken; Durkheim (1961) diğerlerinden farklı olarak eğitime toplumsal bir nitelik kazandırmıştır. Ona göre eğitim, fiziki ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkilerdir (Tezcan, 2003: 82).

Eğitim; insanın yeryüzünde yaşamaya başlamasıyla birlikte yine insan tarafından yaratılmış toplumsal bir olgudur (Kaya, 2011: 1). Genel anlamıyla eğitimin, bireyin davranışlarındaki değişim süreci olduğu bilinmekte ve herhangi bir eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değişiklik olması beklenmektedir (Alakuş, 2003: 1).

Eğitimin amacı; kişileri içinde bulunduğu koşullara uyum sağlayarak kendini sürekli yenileyebilen, geliştirebilen, sadece başkalarıyla değil, kendisiyle de yarışabilen, üretken, yaratıcı, yapıcı ve sorumluluk duygusu gelişmiş iyi birer vatandaş yapabilmektir.

İnsanlığın bugün ulaşılmış olduğu bilgi seviyesi yüzyıllar süren bir gelişim ve eğitim sürecinin sonucudur. Tarihteki güçlü devletler, eğitim yoluyla kazanılan bilim ve teknolojide ileri gitmiş toplumlar tarafından kurulmuşlardır (Taşdemirci, 2010: 9). Eğitimin insan gücü ve kaynaklarının gelişmesindeki büyük rolü, sosyal ve ekonomik kalkınmadaki yeri anlaşılmıştır. Bu nedenle devletler toplumda ihtiyaç duyulan eğitilmiş insan gücünü nicel ve nitel anlamda karşılamak üzere örgün ve yaygın eğitim kurumları açmaktadır ki bir kamu hizmeti olan eğitim, yalnızca ondan doğrudan yararlanan kişileri değil, aynı zamanda tüm toplumu etkilemektedir (Kaya, 1993: 15).

Devletler, halkların eğitimini sağlama görevini okullar yoluyla gerçekleştirmektedir. Toplumsal ve ekonomik değişmelere paralel olarak eğitimin ve eğitim kurumlarının rolleri de değişmektedir (Özdemir ve Yalın, 1998: 2). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, ülkelerin gelişme ve kalkınma süreçlerinde eğitim, öğretim ve dolayısıyla okullar her zaman öncelikli bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle de okullar; hemen her ülkede kamuoyunun, yönetimlerin, bilim çevrelerinin en çok ilgi gösterdiği kuruluşlar içerisinde ilk sıralarda yer almaktadır.

Eğitim sisteminde temel birim okuldur (Başaran, 1982: 74). Eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi bakımından, eğitim yönetimini meydana getiren okul, sistemin en stratejik parçası olup, eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemi ile okulun veriminin birbirine neden-sonuç zinciriyle bağlı olduğu ve sistemin başarısında okulların önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Okulları yönetmekle görevli olan kişiler, okul müdürleridir. Okul müdürünün önemi, üstlendiği yönetim görevinden kaynaklanmaktadır. Bu görev, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994: 6).

Okul eğitiminin temel öğelerini öğrenci, öğretmen, okul müdürü ve eğitim programları ile bina araç-gereç, fiziki koşullar oluşturur (Erden, 1993: 52). Ancak bu öğeler içinde en önemlisi okulun amaçlarını gerçekleştirecek denilen sosyal sistemin birey kurum boyutlarını dengede tutabilmesi ve etrafındaki öğeleri okulun amaçlarına ulaşmayı sağlayacak yönde eyleme geçirebilmesi için müdürün, hem örgüt hem de sosyal mühendis olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1994: 38–39). Okul müdürünün bu önemli görevini etkili olarak gerçekleştirmesi, onun başarılı yönetimsel davranışlarda bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1993: 133).

Eğitime ayrılan sınırlı kaynakların etkin bir biçimde kullanılmasında bir eğitim lideri olarak okul müdürlerinin rolleri büyüktür (Açıklalın, 1994: 76). İki binli yıllarda eğitim yöneticilerinin, toplumdaki ve okuldaki değişme gereksinimini hemen sezebilecek ve istenen yenilikleri gerçekleştirmede liderlik rolü oynayabilecek güç ve yeterlilikte olmaları beklenmektedir (Kaya, 1993: 132; Çelik, 1997: 477).

Günümüzde çoğu ülkelerde eğitim gerek biçim gerekse içerik yönünden yeniden ele alınmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde sorunları çözebilecek yeni sistem arayışları sürdürölmektedir. Türk toplumunda ise, eğitim alanında devletin liderliği ve sorumluluğu geleneği, tarihin ilk yıllarında gelişmeye başlamıştır. Cumhuriyet döneminde de eğitim ulusal idealleri gerçekleştirmek, özgür bir devlet kurmak, çağdaş ve dinamik bir toplum yaratmak için bir araç olarak görölmüştür. Bu amaçla eğitim alanında çeşitli girişimler yapılmış, birçok okul açılmış ve yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Kaya, 1993: 163).

Kitle iletişim araçlarındaki baş döndürücü teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin getirdiği toplumsal değişim, tüm dünya insanlarını geçmişten çok daha hızlı bir biçimde birbirine yaklaştırmaktadır. Geçmişte birçok olumsuzluklar yaşayan insanlık, bugün birlikte bir arada sorunsuz yaşamının yollarını aramakta, eğitimden siyasete kadar her alanda çeşitli modeller geliştirmektedir. İnsanlar arasındaki benzerlikleri merkeze alan modern düşüncenin evrenselci paradigması yerine günümüzde farklılıklar üzerine vurgu yapan eğilimler ön plana çıkmaktadır. Farklılıkların kabul görmesinin bir sonucu olarak farklı etnik, kültürel, dini grupların bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı olarak şekillenen çokkültürlülük politikaları etkin olmaktadır (Kaymakcan, 2006: 7).

Çokkültürlü yapıya sahip ülkelerin varlığı uzun seneler öncesine uzanmasına ve olgusal olarak çok uzun bir süredir bulunmasına rağmen kavramın ortaya çıkışı yakın zamanlara dayanır. Çokkültürlü yapıya sahip olduğunu fark eden ilk ülkelerden biri Amerika Birleşik Devletleri'dir. Dolayısıyla ABD, çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmaların yoğunlaştığı ülkelerden biridir (Altaş, 2003: 3). Dünyanın her bir yanından, her ulustan insanların oluşturduğu nüfus hareketlerinin hedefi durumundaki bazı ülkeler, asırlardır devam eden bu sürecin sonucunda neredeyse dünyanın bütün toplumlarının, kültürlerinin izlerini taşıyan yeni bir toplum modelinin inşasına sahne olmuşlardır. Dünyadaki yasal göçlerin yarıdan fazlasını alan Avustralya, ABD ve Kanada, söz

konusu ülkelerin en bilinenleridir. Yüzyıllardır süren yoğun göç alımı nedeniyle, hiçbir zaman, herhangi bir ulus-devletin sahip olduğu düzeyde kültür, din, dil, yaşama biçimi türdeşliğini gerçekleştiremeyen bu ülkeler, toplumsal uyum ve istikrarı sağlamanın politikaları konusunda göçmen ülkesi olmalarını sağlayan özel şartları nedeniyle oldukça zengin deneyimlere sahip olmuşlardır (Vatandaş, 2001: 103).

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde, etnik ve kültürel farklılaşma büyük bir oranda artış göstermiştir. Bu devletlerin, Asya, Afrika ve Hindistan'da bulunan kolonileri, işçi ihtiyacını karşılamak ve ekonomik statülerini yükseltmek amacıyla Avrupa'ya göç etmişlerdir (Cirik, 2008: 31). Bu durum farklı kültürlere sahip bireylere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğinin düşünülmesine yol açmıştır.

Çokkültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflarında uygulanmakta ve 21. yy'ın programı olarak adlandırılmaktadır. Kültürel, sosyo-ekonomik, fiziksel yeterlilik farklılıklarının belirginleştiği son dönemde, farklılıklara duyarlılık ve hoşgörülülük felsefesi daha çok önem kazanmıştır (Güven, 2005: 8).

Son 20 yılda, çokkültürlü eğitimle ilgili hareketlerde artış gözlenmektedir. Birçok eğitimci, farklı kültürlere ait konuları, eğitim programının içerisine yerleştirerek çok kültürlü eğitime yönelik gelişimi desteklemektedir (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000). ABD'de çokkültürlü eğitimin öncülerinden olan James Bankalar'a göre, çokkültürlü bir okul ortamı oluşturmak için mevcut eğitim programlarının tüm yönleriyle değişmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Swartout, 2006).

Günümüzde küreselleşme eğiliminin etkileri, eğitim sistemleri üzerinde daha fazla hissedilmektedir. Modern toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cirik, 2008: 27).

Pewawardy (2003)'e göre günümüz eğitimcileri geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda yaşamaktadırlar. Toplumsal yapılarda meydana gelen hızlı gelişmeler, hem örgütlerin yapısının, hem de personelin görev ve

rollerinin önemli ölçüde değişmesine yol açmıştır. Sosyal değişimin odak noktasında bulunan eğitim kurumları ve yöneticileri de bu hızlı değişimden etkilenmiştir.

Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak çokkültürlü eğitim ve ‘çokkültürlülük’ kavramları, Türkiye’de de son yıllarda akademisyenler ve araştırmacılar tarafından ele alınmaya başlanmıştır. Türkiye’nin son dönemde bölgesinde ve dünyada artan önemi, eğitim alanında da yapılmak istenen değişim ve yeniliklerde kendini göstermektedir. Çokkültürlü bir eğitim politikamızın olmayışı, bu alanda yapılan çalışmaların önemini bir kat daha artırmaktadır. Yurtdışından gelerek Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu duruma bağlı olarak Türkiye’nin çokkültürlü eğitim alanındaki bilgi birikiminin artmasına ve yeni eğitim politikaları geliştirmesine gereksinim vardır.

1995-1996 öğretim yılında, Hollanda ve diğer Avrupa ülkelerinde ikamet eden Türk vatandaşlarının çocuklarının yetiştirilmesi ve millî kimliklerinin korunması amacıyla Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) arasında bir protokol imzalanarak, Mersin-Bozyazı’da İngilizce yabancı dil ağırlıklı bir Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır. 2004-2005 öğretim yılında İmam Hatip Lisesi statüsünde öğrenim gören Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Gürcistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Makedonya, Ukrayna, Kırım, Kosova ve Karadağ-Sancak ülkelerinden gelen yabancı uyruklu soydaş öğrenciler, 2004 yılında Balıkesir Merkez ve Burhaniye İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi şubesine taşınmıştır.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) eşgüdümünde yürütülen bu proje geliştirilmiş, 2006-2007 öğretim yılında söz konusu okullar, Kayseri M. Germirli İmam Hatip Lisesine taşınmıştır (MEB, 2012: 58). Bu projeye aralarında Nijerya, Gana, Kamerun, Togo, Ekvator, Çad, Gabon, Senegal, Mali, Bosna Hersek, Arnavutluk, Kosova, Makedonya'nın bulunduğu pek çok ülkeden seçilen ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler yatılı olarak Türkiye’de eğitim görmektedirler. Türkiye’de eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerin gidiş-geliş masrafları ve bursları Türkiye Diyanet Vakfı’nca karşılanırken, eğitim hizmeti ise MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nce sağlanmaktadır.

Projeye Balkanlar, Kafkaslar, Orta Asya’da ve İslam ülkeleri ile Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerin din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması, bu ülkeler ile Türkiye

arasında sağlam, kalıcı bir diyalogun ve dostluk köprüsünün oluşturulması amaçlanmaktadır. İlk olarak Kayseri M. Germirli İmam Hatip Lisesinde başlatılan proje, 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren İstanbul Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Lisesi'nin de projeye dâhil edilmesiyle halen iki okulda sürdürülmektedir. Ancak büyük amaçlarla başlatılan bu projenin yönetim sürecinde elbette pek çok güçlük de karşılaşılmaktadır.

Bir güçlüğü tanılama, bu güçlüğü çözmeye yolunda atılan en önemli adımdır. Güçlüğü görmek, bu güçlüğü aşmaya ihtiyaç duymak, güçlüğü çözmeye sürecinin en zor ve en önemli aşamasıdır. Bir durum kişiyi rahatsız etmeye başladığında onun için bir güçlük olma niteliği taşır. Okullarda sorunun algılanması çok zordur. Ama sorunun ortaya çıkarılmasında kullanılan bilimsel yöntemler de vardır. Eğer bir okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde etkililiği düşünülüyorsa, okulda gizli de olsa bazı sorunların bulunduğu kesinleşir. Sorunun duyulması, sorunu çözmeye gereksinim duyulmasında yöneticinin rolü ve elverişli bir örgüt ortamının önemi büyüktür (Başaran, 2000: 89).

Türkiye'nin çokkültürlü eğitim politikasının yokluğunda, farklı ülkelerden gelen öğrencilere hizmet vermeye çalışan çokkültürlü ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin saptanması ve bu konudaki yönetici görüşlerinin belirlenmesi için yapılan bu araştırma, çokkültürlü eğitim veren okullardaki okul yönetimi ile ilgili çalışmalara ve uygulamalara yardımcı olacağı düşünülerek bu konudaki bilimsel eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak üzere planlanmıştır. Bu araştırmanın problemi, çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin araştırılmasıdır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yönetici ve öğretmenleri çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
2. Okul yönetici ve öğretmenleri okulun mevcut durumunu çokkültürlü eğitim açısından nasıl değerlendirmektedir?

3. Çokkültürlü okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitim öğretim hizmetlerinde karşılaştığı güçlükler nelerdir?

1.3. Önem

Çokkültürlülük (multiculturalism) kavram olarak son yıllarda sosyal bilim araştırmacıları arasında sıklıkla gündeme gelen bir konudur. Bu kavram bir yönüyle Amerika ve Kanada gibi değişik kültürlerin bir arada yaşadığı ülkeleri, diğer bir yönüyle de hızla büyüyen ekonomilerine işgücü sağlamak için yoğun şekilde göç alan Batı Avrupa ülkelerini ve farklı kültürel kimlikleri barındıran birçok ülkeyi yakından ilgilendirmektedir.

Çokkültürlülük söylemleri ilk olarak 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan insan hakları hareketi ile ilişkilendirilmekteyse de, giderek Batı Avrupa ülkelerine de yayılmış ve göçmen grupların kültürel farklılıklarını korumada uygulanan politikaları da kapsar hale gelmiştir. Bunun temel nedeni, yüzyıllar süren ve yabancıların yerli topluma tam uyum sağlaması amacını güden politikaların 1960'lı yıllarda iflas etmesi ve yabancılar sorununa yeni çözümler aranmasıdır. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) İstanbul (1999) zirvesinde insan ve insani değerler ön plana çıkarılmış olup, Türkiye'deki toplantının ana mesajı insanın barış içinde insanca yaşayabileceği şartları oluşturmaktır. Türkiye bu toplantı vesilesiyle iki kavramla çok yoğun bir şekilde ilgilenmeye başlamıştır: Çokkültürlü toplum ve çokkültürlü yaşama biçimi (Altaş, 2003: 7).

Coşkun (2007)'a göre Türkiye'nin bu kavramlarla ilgilenmesini zorunlu kılan ülkeye özgü sebepler şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Türkiye'nin doğu ile batı arasında bir köprü konumunda bulunması,
- 2- Anadolu'da tarih sürecinde oluşan çokkültürlü toplum modellerinin bulunması,
- 3- Batı Trakya, Balkanlar, Kıbrıs ve komşu ülkelerdeki Osmanlı mirası,
- 4- Yurtdışına yapılan iş gücü akımı,
- 5- GAP'tan dolayı Türkiye'ye Doğu Avrupa ve Asya ile Afrika'nın fakir ülkelerinden gelecek insan gücü,

6- Türk Cumhuriyetleri ile yürütülen yoğun ilişkiler,

7- Türkiye'nin Gümrük Birliğine girmesi ve Avrupa Birliğine üye olmak için yoğun çaba harcaması.

Çokkültürcü söylemlerde temel amaç, farklılıkların tanınıp hoş görülmesi yoluyla ahenkli ve verimli bir toplumun oluşturulma çabasıdır (Yalçın, 2002: 46).

Kültürel etkileşimin temel sorunları, farklı kültürlerden gelen çocuklara eşit imkânlar sağlanamaması ve eğitimde ayrımcılığa engel olunamaması olarak görülmektedir. Etnik, dinsel veya başka özelliklere dayalı ayrımcı bir eğitim çocukları salt gerçek bir sosyal entegrasyondan uzaklaştırmakla kalmayıp çoğu zaman onları izolasyona götürmekte, bazı durumlarda ise “farklı” çocukların asimilasyonuna neden olmaktadır (Kostova, 2009: 219). Bu durum çokkültürlü okullar ve bu okullarda verilen eğitimin önemini göstermektedir. Türkiye’de resmi çokkültürlü ortaöğretim kurumları olarak Kayseri M. Germirli İmam Hatip Lisesi ve İstanbul Fatih Anadolu İHL gösterilebilir. Türkiye’nin önümüzdeki yıllarda dünya arenasında önemli roller üstlenmesine vesile olabilecek bu tür projelerin başarıyla sonuçlandırılması ülke siyasetimiz açısından da çok önemlidir. Ülkemizde açılan bu tür okulların gelecek yıllarda sayılarının artacağı düşünüldüğünde, bu okulların araştırmacılar tarafından her yönden incelenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin bilimsel bulgularla ortaya konulması, verilen eğitimin nitelik ve niceliği açısından önem taşımaktadır.

Örnekleme alınan okuldaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak hazırlanmış bu çalışmadan, sadece aynı tür okullar için değil, eğitimle ilgili karar verme ve uygulama durumunda olan herkesin çıkaracağı kazanımların olacağı ve empati kurmasını kolaylaştıracağı öngörülmektedir.

Araştırmanın gelecekte açılacak olan çokkültürlü okullara, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimlerine ve çokkültürlü eğitim ile ilgili olarak literatüre katkı sağlayabileceği inancıyla bu çalışma önemli ve gerekli görülmüştür.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Kayseri ili, Kocasinan ilçesi, M. Germirli İmam Hatip Lisesi örneği üzerinde yürütülmüştür. Çalışma 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında M. Germirli İmam Hatip Lisesi'nde görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 1 müdür, 1 müdür başyardımcısı, 3 müdür yardımcısı ve 11 öğretmenin görüşleri açısından incelenmiş olup, yapılan görüşmeler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Çokkültürlülük: Dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, ırk, etnik yapı, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002).

Ortaöğretim: İlköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. (Milli Eğitim Temel Kanun, Madde.26).

Yönetici: Okul veya kurumlarda müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerinde çalışanlar (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde.4).

Yönetim: Bir örgütte çalışan insanların eylemlerini düzenli bir işbirliği içinde ve eş güdümlenerek örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirir (Başaran, 1978: 167).

Yönetim Süreçleri: Planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetlemeden oluşan yönetici eylemleridir (Başaran, 2000: 103).

Öğretmen: Devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Milli Eğitim'inin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insandır (Milli Eğitim Temel Kanun, Madde.43).

1.6. Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AGİT: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı

APA: Amerikan Psikoloji Derneği.

EFQM: Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (European Foundation for Quality Management)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCATE: Amerikan Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu.

İHL: İmam Hatip Lisesi

ISO: Uluslararası Standart Organizasyonu (International Organization for Standardization)

TDV: Türkiye Diyanet Vakfı

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kültür

“Kültür” sözcüğü, Latince *colere* fiilinden gelir. *Colere*, “toprağı işlemek, tarlayı sürmek, ekip biçmek” anlamına gelir. Bu fiilden türemiş olan ve Türkçe’de “ekin” anlamına gelen *cultura* sözcüğü, kültür sözcüğünün kaynağıdır. *Cultura* sözcüğü, 17.yüzyıla kadar Fransızca’da bu anlamda kullanılmıştır. Ancak, Fransız Aydınlanma düşüncesinin önde gelen düşünürü Voltaire ilk kez *culture* sözcüğünü, “insan zekâsının (espirit) oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanmıştır” (Güvenç, 1974: 96). Daha sonra bu sözcük “Cultur” olarak Almancaya geçmiştir. Ardından, etnolog, G. Klemm’in “İnsanın Genel Kültür Tarihi” adlı on ciltlik çalışmasında “uygarlık ve kültürel evrim” anlamında kullanılmıştır.

Kültür sözcüğü TDK (2011) eğitim terimleri sözlüğünde; bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran ve gerek özdeksel gerek tinsel alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü olarak tanımlanmıştır.

Kültür kavramı, farklı alanlarda farklı anlamlar içerebilir. Sosyal miras ve gelenekler birliği olarak kültür; sosyal bir süreçle öğrendiğimiz maddi ve manevi öğelerin birliğidir. Eğitim olarak kültür; kuşaklara aktarılan davranış kalıplarının bütünüdür. Bireysel psikoloji olarak ise kültür; bireysel psikolojinin büyütülerek bilimsel ekrana yansıtılmış halidir. Düşünüş olarak, belli bir düşünceler sistemi ya da ürünüdür. Simge olarak kültür; maddi öge, davranış, düşünce, duyguların simgelere dayalı örgütlenmesidir (Güvenç, 1974: 100).

Kültür; insanlığın tarihsel birikiminin, güncel değerler, yaratımlar ve ürünlerinin, geleceğe ilişkin tasarımlar ve eğilimlerinin toplamıdır veya anlatımıdır. Küçük ayrıntılar

ve ayrılıklar bir yana, kültür bilimciler genellikle bu tanım üzerinde görüş birliği içindedirler.

Kültür; bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin tümüdür. Bir toplumun yaşama biçimi, içinde yaşanılan toplumun bireye kazandırdıkları, bireysel ve toplumsal yaşama, düşünme ve davranış biçimi, doğada var olanlara karşı insanın oluşturdukları ve öğrenilen davranış kalıpları gibi çeşitli özellikler, kültür kavramı içerisindedir (Şişman, 2002: 35).

Kültürü irdelemek, insan-doğa, insan-toplum, insan-insan ilişkilerini, karşılıklı etkileşimlerini sorgulamak ile olanaklıdır. Çok boyutlu bir oluş ve olgu olan kültürü tüm yönleriyle çözümlenmek olanaksızdır. Çünkü kültür bir çelişkiler yumağıdır. Uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımlılığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli-çirkini, yok olanı-var olanı... içine alır. Bu karşıtlıkları yaratan da, çözen de insandır (Kula, 1992: 13).

Kültür gibi karmaşık bir örgünün verimli tartışılabilmesi için, yalınlaştırılması gerekir. Yukarıda verilen tanıma göre kültürün özellikleri şöyle sıralanabilir:

1) Kültür; geçmişle-gelecek arasındaki devingen bağ ve ilişkinin sağlayıcısıdır. Geçmişle gelecek arasındaki ilişkiyi sağlayan kültür, soyut örneklerden oluşur ve bu soyut örnekler grup hayatında, sosyal ilişkiler içerisinde, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilirler. Kültür toplumun oluşturduğu, taşıdığı, getirdiği sosyal mirasın bütünüdür (Dönmezer, 1994: 100).

2) Kültür bir oluşumun anlatımıdır; başka bir deyişle süreçlidir. Kültürün tarihselliği de bu özelliğinden gelir (Özhan, 2006: 17).

3) Kültür, değişkendir: Onun kendini yenilemesi sürekli değişimler nedeniyledir. Her kültür sürekli bir değişim halindedir. Ancak kültürler aynı hız ve zamanda değişmezler. Değişme halinde bulunan kültürün bazı kısımları değiştiği halde, bazı kısımları değişmeyebilir (Özhan, 2006: 17). Sosyoloji açısından değişimin kültür üzerindeki etkisini ve önemini Sorokin (1959) şöyle özetlemiştir: “Canlı bir organizma için kan devranını bilmek fizyoloji için ne ise; kültür değişmelerine ait olayların gerçek şekilde bilinmesi de sosyoloji için odur” (Turhan, 1969: 25-28).

4) Kültür birikimlidir: Tarihsel süreç içerisinde içerik ve biçim yönünden sürekli büyür ve zenginleşir. Bir kez yaratılmış olan herhangi bir kültür ürünü yok olmaz. Değişim

kuralına uygun olarak, kültürel oluşumun seyri içerisinde diğer öge ve belirleyenlere karışarak yeni kültür ürünlerine dönüşür.

5) Kültür; öğrenilebilir ve öğretilir, dilde saklanıp korunabilir, eğitimle yeni kuşaklara aktarılabilir bir örgüdür. İçgüdüsel ya da kalımsal değildir. Her bireyin doğduktan sonra kazandığı, öğrendiği, bilgi, davranış ve alışkanlıklardır. Kültür değerlerinin insan-doğa, insan-insan etkileşiminin sonucu ve konusu olmaları öğrenilebilirlik ve öğretilirlik özelliğini anlatır. Kültür kavramını öğrenilebilir, öğretilir duruma getirme çabası, onun bilimsel düzlemde irdelenmesinin ana kaynağı, dayanağıdır. Öğrenilebilirlik, kültürün belli bir coğrafya sınırları içerisinde tutulmasının olanaksız olduğunun göstergesidir. Bu da kültürler arası etkileşimin ana nedenlerindedir (Güvenç, 2004: 55).

6) Kültür geçişlidir: Kültürü geçişli kılan onun öğrenilebilir ve öğretilir olmasının bir sonucudur. Hiçbir kültür ürünü yaratıldığı ortam ile sınırlı kalmaz, başka yerlere ve kültürlerle de taşınır. Başka yerlerde de kullanılır. Geçişlilik, nesnel kültür ürünlerinin yanı sıra düşünsel kültür ürünlerini de kapsar ve kültür unsurları birbirleri üzerinde etki yaparlar. Bundan yeni kombinasyonlar ve sentezler meydana gelir. Oluşan yeni kombinasyonları, yenilikleri hazmetmek bakımından, bazı kültürler yetenekli ve esnek oldukları halde, bazıları yeniliklerin sistemi tahrip edici etkilerine direnememektedir. Yeni tecrübeler ve kuşakların ihtiyaçlarının birbirlerinden farklı oluşu kültürel yapıların değişmesi üzerinde etkili olmaktadır (Dönmezer, 1994: 117).

7) Her oluşum gibi kültür de çelişki ve çatışmaları, karşıt çabaları ya da bu çabaların sonuçları olan değerleri ve değersizlikleri içerir. Kültürün bu özelliği onun bir değerlendirmeye tabi tutulmasını, iyi-kötü, olumlu-olumsuz, gelişmeyi özendirilen, gelişmeyi engelleyen veya insancıl olan, insancıl olmayan öğelerinin ayrıştırılmasını gerektirir. Böyle bir değerlendirilme yapılmaksızın, kültürün bilimsel anlamda irdelenmesi olanaksızdır. Bu noktada söz konusu değerlendirmenin hangi ölçüte göre yapılabileceği sorusu akla gelebilir. Bu bağlamda değerlendirmeyi yapan birey ve araştırmacının tutumu belirleyicidir. Araştırmacı “hümanizm” kavramını veya belli bir toplumsal kümenin gereksinim ve yönelimlerini temel aldığı ileri sürebilir. Fakat bireysel veya kümesel kökenli bir sav, çoğu zaman bilimsel eleştiriye dayanırlık için yeterli bir çerçeve sunmaz. Bu nedenle hangi ölçüt çıkış noktası yapılırsa yapılsın, son çözümleme de o ölçüde görecelidir.

8) Yapılan açıklamalar kültürün diğer bir özelliğini “göreceliğini” göstermektedir. Kültür, inceleyen konumu, yaklaşımı, kökeni, yönelimi gibi belirleyicilerden dolayı kaygan bir zemindir. Üzerinde dolaşan kültürün sadece bir yönüne tutunursa ayakta duramaz. Ayakta kalabilmek için en azından, kültürün birkaç yönüne tutunmak gerekir. Tutunmak, irdeleme sırasında, kültürün karmaşıklığını gözetmektir. Kısaca; kültür evrensel düzeyde tüm insanlığın ortak ürünü, ulusal düzeyde de ulusun çeşitli kesimleri arasındaki tarihsel etkileşimin süreci ve sonucudur (Kula, 1992: 27-29).

Sosyolojinin önemli isimlerinden olan Sorokin (1959)’ in yaptığı kültür tanımı ise şu şekildedir: Kültür birbirleriyle etkileşen ya da birbirlerinin davranışlarını belirleyen iki veya daha fazla bireyin bilinçli, bilinçsiz eylemleriyle yaratılan ve biçimlenen her şeydir. Ona göre kültürün unsurları arasındaki bağıntıların ortaya çıktığı dört düzey vardır:

- 1) Yersel \ mekanik bitişiklik: Beraberlikleri tesadüfi olan ya da beklenmeyen nedensel ilişkilere dayanan kültür unsurlarının bir aradalığıdır.
- 2) Dış faktöre bağlı birlik (dolaylı birlik): Kültür unsurlarının kendilerine yabancı olan dış faktörlere bağlılıklarını ifade etmektedir.
- 3) Nedensel \ işlevsel bütünleşme: Öncekilerden farklı olarak, önemli unsurlarından birinin ayrılması sistemi yapısal - işlevsel açılardan etkileyecektir.
- 4) İçsel (mantıksal \ anlamlı) bütünleşme: Sistemin unsurlarının aynı anlam etrafında bütünleştikleri en ileri bağlantı düzeyini temsil etmektedir. Bu anlamlar insanlar arası teması kılavuzlar. Anlamlı nedensel bütünleşme gösteren sistemlerde, etkileşim öznelere olan insanlar ile araç ve iletkenler (biyo – fiziksel araç ve çevre) anlam, değer ve kurallar etrafında bütünleşmişlerdir (Erkilet Baser, 1995: 10-25).

Kültür ve diğer kurumlar arasındaki etkileşim karşılıklıdır. Kültür ekonomi, politika ve diğer kurumları biçimlendirirken; bu kurumlar da kültürü biçimlendirirler. Kendilerine özgü yollardan yaşanan dünyayı yapılandırır, olası insan ilişkileri yelpazesini kısıtlar, temel insan deneyimlerini biçimlendirir, kültürün bağlamını ve içeriğini derinden etkilerler. Ayrıca hiçbir ekonomik ve politik güç sistemi sadece fiziksel güce dayanamayacağı için, kendisini üyelerinin özellikle de baskı altında kalmış ve kenara itilmiş üyelerinin gözünde meşru hale getirmek zorundadır. Bunun yolu da onların

kültürel ve ahlaki inançlarını uygun şekilde biçimlendirmekten geçer. Hiçbir baskın sınıfın kültürü rahat bırakmaması şaşırtıcı değildir. Baskı altındakiler ve kenara itilmişler ise yalnızca protestolara ve kuvvete güvenerek adaleti sağlayamazlar. Baskın kültürün ilgili yönlerini yeniden yorumlamaları veya bu yönlere karşı çıkmaları gerekir. Kültür bir meşruiyet ve kuvvet kaynağı olduğu için tüm politik ve ekonomik savaşlar kültürel düzeyde de yapılır. Yani tüm kültürel çatışmaların kaçınılmaz bir politik ve ekonomik boyutu da vardır (Güvenç, 2004: 63).

Özetle, bütün insan ve toplumbilimcilerin ortak ilgi alanı tek kelimeyle kültürlerdir. Bu bilgi ve bilim alanlarını birbirlerinden ayıran nitelik ve özellikler sadece kültürel farklardır. Ancak bu temel farklar giderek ortadan kalkmaya başlamış, çağdaş demokrasilerde izlenen demokratik ilkeler; üst, orta, alt sınıf ve zümreleri, sosyo-ekonomik bakımdan birbirine yaklaştırmıştır. Modern, geleneksel ve ilkel kültür farkları orta sınıfın egemen kültürü çevresinde birbirine yaklaşmış, bölgesel ve etnik farklar giderek yok olmaya yüz tutmuş, yeni ulusal kültürler doğmuştur. Globalleşme sürecinde, bu benzeşme ve yakınlaşma sadece ulusal düzeyde değil, uluslar ve kıtalar arasında da gerçekleşmiş, kültürel farklar tamamen ortadan kalkmamış ancak kültürler birbirlerine yaklaşmıştır (Kula, 1992: 33).

2.1.1. Kültürleşme

Kültürleşme; farklı kültürlere sahip bireylerden oluşan grupların doğrudan temasları sonucunda her iki grubun orijinal kültürel kalıplarında karşılıklı olarak meydana gelen değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Redfield, 1936: 149). Tanımlamaya göre kültürleşme, asimilasyonun sonucu olarak ortaya çıkan tek boyutlu bir kültürel değişimden kesin bir çizgi ile ayrılmaktadır. Söz konusu kültürel değişimin, hem baskın olan kültürde hem de yabancı grupların kültüründe karşılıklı olarak gerçekleşmesi öngörülmektedir. Bu noktadan hareketle yabancı bireylerin o topluma adaptasyonları onların sadece kendilerinin sorumluluğunda ve adaptasyon yeteneği ile ilgili bir durum değil, aynı zamanda ev sahibi kültürün de dışa açıklık noktasında sorumluluklarının bulunduğu ortak bir kültürel sorumluluktur (Gülner, 2011: 54).

Çok kültürlü yapının temeli olan kültürleşme süreci için en az iki farklı kültür ve bu kültürlerin aynı zamanda sürekli bir ilişki içinde olması gerekmektedir. Bu anlamda

kültürleşme; toplumun kendi içinde gerçekleşen kültürlenme sürecinin dış dünyaya, yabancı dil ve kültürlerle açılmasıdır (Güvenç, 2004: 87).

2.2. Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük

Kültür tanımlarında olduğu gibi çokkültürlü kavramının da tanımlanmasında kesin ve net sınırlar yoktur. Çokkültürlü; İngilizce “multicultural” kelimesinin karşılığıdır. “Farklı ırk, dil, din ve ulusal gelenekleri içinde barındıran” (Oxford, 1999) anlamına gelmektedir.

Kymlicka (1998)’ya göre çokkültürlü kavramı; çeşitli nedenlerle egemen toplumdaki dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları (gayler, lezbiyenler, ateistler... vb) içine alan bir anlamda kullanılmaktadır.

Çokkültürlülük, çağın ruhuna uygun gözde kavramlardan biridir. Amerika ve II. Dünya Savaşı sonrası oluşan Britanya örneklerinde görüldüğü üzere, kültürel çoğulculukla karakterize edilen, toplumlar için ve asimilasyoncu idealin karşıtı olarak kullanılır (Marshall, 1999: 127). 1960’lı yıllarda, bir ülkedeki farklılıkları ifade etmede eritme potası, salata, mozaik, kaleideskop, gökkuşağı metaforları kullanılırken, günümüzde aynı olguları ifade etmede çokkültürlülük kavramı referans alınmaktadır (Bilgin, 2005: 52).

Çokkültürlülük; bir kavram olarak “ev sahibi toplumun içinde kültürel ve toplumsal farklılıkları ulusal birlik çerçevesinde bir dereceye kadar yükseltmek ve cesaretlendirmek” anlamına gelir (Ramussen ve Kolarik, 1980: 312).

Cohen (1980)’e göre, çokkültürlü yapı; “grup kimliği toplumdaki diğer tüm topluluklar tarafından kabul edilmeye ek olarak, fırsat eşitliği isteyen etnik azınlıklar çeşitliliğidir”.

Literatür tarandığında ve çokkültürlülük konusunda yapılan çalışmalarla, ortaya konan ürünler incelendiğinde; sosyal bilimler alanındaki çokkültürlülük yönelimleri üç başlık altında toplanabilir (Bilgin, 2005: 56).

Filozoflar: Taylor, Walzer, Habermas ve Rawls gibi filozoflar, olan yerine olması gereken temelindeki etik tartışmaları öne çıkarmışlardır. Onların tartışmaları normatif

spekülasyonlar üzerine odaklıdır. İyi; doğru ve adil olana üstün müdür? Günümüzde eşitliği, çeşitli farklılıkları uzlaştırarak nasıl düşünebiliriz? Seklindeki somut gerçekliklerden az çok ayrı sorular, çokkültürlülüğe yönelik görüş bildiren filozofların sorularından bazılarıdır.

Sosyolog ve Tarihçiler: Alain Touraine, Ronald Takaki, Nathan Glazer, Denis Lacorne çağdaş kültürel ve kimliksel türülülüğün jeneolojik (bir kavramın köküne inmek, özünü sorgulamak) yaklaşımıyla, bu türülülüğün hem tarihsel olarak belirlenmiş, coğrafi olarak sınırlı bir sosyal insan olduğunu; hem de birbiriyle çatışan ve rakip olan, cemaatler halinde ayrılmış sosyal gruplar arasındaki iktidar paylaşımının konusu olduğunu vurgulamaktadırlar.

Hukukçular: Will Kymlicka, John Rex, Norbert Rouland gibi yazarlar sivil toplum ile siyasal iktidarın eklemlenmesine odaklanmakta ve azınlıklara tanınan haklarla, bunların kullanımıyla ilgili hukuksal-siyasal çözümler üstünde durmaktadırlar (Parekh, 2002: 229).

Hemen hemen tüm araştırmacılar, bu ideali farklı ağırlıklarla ve yaklaşımlarla ele alsalar da; ortak referansların paylaşımından vazgeçmeksizin, hem eşit hem de özgür olarak, “*farklılıklarımızla nasıl bir arada yaşayabiliriz?*” sorusuna cevap aramaktadırlar (Bilgin, 2005: 58).

“Bir olgu olarak çokkültürlülük” ile “bir siyasal ideoloji olarak çokkültürcülük” arasında ayırım yapılması zorunludur, zira hemen hemen bütün ülkeler çokkültürlü olmalarına karşın çok azı çokkültürcüdür (Kaya, 2005: 47). John Rex (2001) çokkültürcülüğü, “kültürel çeşitliliğin tanınmasının demokrasiyi zenginleştirdiği ve güçlendirdiği” gelişmiş bir sosyal devlet biçimi olarak tanımlar (Yuval-Davis, 2003: 113).

“Multicultural” bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir “tanınma politikası” nı yansıtmakta ve kelime kendi içinde bir tavır alma anlamını barındırmaktadır (Altaş, 2003: 13). Çokkültürlülük; dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, ırk, etnik yapı, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). Farklı din, dil, ırka sahip farklı kültürdeki toplulukların bir arada yaşamasıdır. Çokkültürlülüğü bir farklılıklar bütünü olarak

algılarken, kültürel etkileşimi de farklılıklar arasındaki ilişkiler olarak görmek, çağdaş toplumların karakteristik bir özelliği haline gelmektedir (Kostova, 2009: 218).

Çokkültürlülük ve çokkültürcülük; tarihsel ve güncel anlamda önem taşıyan, toplumsal gerçekliği okumayı, anlamlandırmayı kolaylaştıran, düşünce, söylem ve davranış düzeyinde tavır almayı koşullayan kavramlar olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca bu kavramlar diğer birçok kavram gibi nereden, nereye ve nasıl bakıldığına bağlı olarak siyasi ve ideolojik bir niteliğe de sahip olabilecek hassasiyettedirler. Bu nedenle bazıları için “tuzak”, bazıları için de “demokrasinin ideal kültürü” anlamını taşıyarak; işaret ettikleri gerçeklikleri reddedenleri de, kabul edenleri de, siyasi ve ideolojik bir konumlamaya zorlayan kavramlar olarak da ifade edilebilirler (Girgin, 2005: 39).

Melih Yürüşen (1998) , çokkültürlülüğü ve çokkültürcülüğü iki farklı kavram olarak şöyle tanımlar. “Çokkültürlülük; bir toplumda kültürel bakımdan anlamlı farklılıklar gösteren grupların bulunması durumudur”. Buna karşılık, “çokkültürcülük; toplumsal çeşitliliğin belli biçimlerinin (kolektif kimliklerin) kamu alanına siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını esas alan bir değerler ve uygulamalar bütünü ifade etmektedir”. Yürüşen’ in açıklamaya çalıştığı kültürel çoğulculuktur. Bununla birlikte onun endişesi, bu anlayışın bireysel özgürlükleri grup kimliği kisvesi altında yok edeceği yönündedir (Özhan, 2006: 38).

Çokkültürlülük kavramı iki yönlü bir kavram olup, hem tanımlayıcı hem de değer verici anlamlarda kullanılmaktadır. Çokkültürlülüğün ilk anlamı bir toplum içinde yer alan çok sayıdaki etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Terimin bu anlamdaki kullanımı, çoğu zaman bir problemi ifade etmeye yöneliktir. Burada çokkültürlülük, aynı toplum içindeki değişik ve bazen de çatışan grupların uzlaştırılması/bağdaştırılması problemi olarak anlaşılmaktadır. Bu anlamda çokkültürlülük, kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklere izin verilen bir toplumda, bireylerin barış içinde ve bir arada yaşayamamaları için hiçbir neden olmadığını ifade eder. Değerlerin ve onların yorumu hakkında gruplar arasındaki anlaşmazlıkların belli bir toplumsal yapı içinde kolayca bağdaştırılmaz olduğu yerde ise çokkültürlülük bir problem haline gelebilmektedir (Özbudun, 2003: 32).

Çokkültürlülük ve çokkültürcülük iki sıradan kavram olmayıp, tarihsel ve güncel anlamda yeri olan toplumsal gerçekliği ifade etmeyi, okumayı, anlamlandırmayı hatta

düşünce söylem ve davranış düzeyinde tavır almayı koşullayan kavramlar olarak değerlendirilmelidir. Bu anlamda birçok kavram gibi nereden, nasıl ve nereye bakıldığına bağlı olarak, siyasal ve ideolojik bir niteliğe sahip olabilmektedirler.

2.3. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda vatandaşlık hakları konusunda bilincin artmasıyla beraber önem kazanmaya başlamıştır (Kahn, 2008; Ramsey, 2008). ABD bugün olduğu gibi o dönemde de çok farklı etnik kökenden oluşan bir nüfusa sahipti. Bu nüfusun bir bölümü Avrupalı ve Asyalı göçmenler ile ataları köle olarak kıtaya getirilmiş siyahî Amerikan vatandaşlarından; diğer bir bölümü ise, yurtları işgal edilmiş olan Amerikan yerlileri ve Meksikalılardan oluşuyordu (Ramsey, 2008).

Çokkültürlülük ilke olarak biçimlerin ve yapıların heterojenliği, farklılığı ve çokluğuna, yollar ve araçların çoğulluğuna karşılık gelir. Temel nitelik olarak sadece farklılık ve kültürün çeşitli biçimlerinin varlığını sağlamak ile kalmaz aynı zamanda azınlık gruplarını kimliğin homojenleştirici mantığında özgürleştirir. Çokkültürlülük böylece farklı grupların sosyal ve kültürel haklarını garanti altına alır ve azınlık gruplarını tanır (Khan, 1999: 4).

Yirminci yüzyılın ortalarından sonra, bir ülkeden diğerine göçler tüm dünyada büyük bir ivme kazandı. Çokkültürlülük giderek global bir fenomen haline gelmeye başladı. Kuzey Amerika kıtasındaki önemli sayıdaki göçler, ABD'de bir tür kimlik krizinin ortaya çıkmasına sebep oldu. Bu göçlerin ardından Amerikalılar geçmişle gelecek arasında bir bağ kurmak için uğraş vermeye başladılar. Bu bağ kurma çabasında ilk kullanılan yöntem "eritme potası" metaforuna dayanmaktadır. Bu yönteme dayanılarak ev sahibi kültür ile yeni gelenlerin kültürleri bir potada eritilerek yeni bir kültür oluşturma çabasına girişildi (Altaş, 2003: 32).

Potada özgürlüklerini kaybeden farklı kültürlerden yeni bir kültür ortaya çıkarılması hedeflenmişti. "Göçmenlerin Ulusu" olarak nitelendirilen Amerika, parça parça kendisine gelen göçmenleri eritti ve ortak bir kalıba döktü. Ancak 1960'lardan itibaren bu "eritme potasının" birçok vatandaş için gerçeği yansıtmadığı ortaya çıktı.

Oluşturulan yeni kültüre karşı güvensizlik ve şüphe artmaya başladı. Amerikalılar nereden geldikleri konusunda bir şüpheyle karşılaştılar. Nereden geldiklerine ilişkin soruları henüz cevapsız olmakla birlikte değiştiklerinden emindiler (Cremin, 1988: 144).

Bir arada yaşayan farklı unsurların genel nüfusa oranla hızlı artışı, Amerikan nüfusunun etnik profilini de hızlı bir şekilde farklılaştırdı. 2000 yılına kadar işgücünün üçte ikisinin beyaz olmayanlardan oluşacağı tahminleri üzerine yöneticiler işyerlerindeki kültürlerarası anlayışı geliştirmeye yönelik kurslar açmaya başladılar (Murray, 1993: 5).

Bu arada ABD'deki çokkültürlü ders programları üzerindeki tartışmalar akademik çevrelere sıçradı, gazete manşetlerine taşındı ve tüm medyanın dikkatini çekti. Devlet okulları ve üniversiteler artmakta olan azınlık nüfusunun üçte birini; eleştiriciliğe, değerler çatışmasına uyum sağlamak ve dünyanın çeşitliliğine intibakı amaçlayan eğitsel çabalarla yüzleştirmeye uğraştılar (Altaş, 2003: 33).

1970'li yıllarla birlikte farklılıklar üzerine yapılan çalışmalarla literatürün gelişmesi "Çoketnikli eğitim", "kültürel çoğulculuk için eğitim", ve "eşitlik için eğitim" gibi çokkültürlü eğitimi besleyen yan alanların güçlenmesini sağladı. Antrpolog Margaret Gibson (1976)'da çokkültürlü eğitimi; bireyin bu vasıtayla anlama, kavrama, değerlendirme, davranma ve yerine getirmeye ilişkin yeteneklerini çok yönlü sistemler çerçevesinde geliştirdiği bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Gibson (1976) şu fikirleri belirtir:

- 1- Etnik grup içinde çoğulculuk tanınmalıdır.
- 2- Eğitim, okul dışı öğrenmeyi de içine alır.
- 3- Yeni bir kültürde yeteneklerin geliştirilmesi, birbirini tamamlayan insanların birbirleriyle güçlü etkileşim içinde bulunmalarını gerektirdiğinden etnik ayrımcılık politikası eğitime engel olur.
- 4- Birey, yeni bir kültürel çevrede faal olabilmek için kendi kültürel kimliğini reddetmek zorunda değildir.
- 5- Kültürlerin parçalara ayrılmasından kaçınılması, normal bir insan deneyimi olarak çokkültürlülüğün farkına varılmasına yardımcı olur (Benett, 1986: 53).

Sleeter ve Grant (1987)'de alandaki literatürü gözden geçiren bir çalışma yaptı. Çokkültürlü eğitimi okullardaki yöntem ve içerikte değişimi hedefleyen bir reform

hareketi olarak tanımlayan Sleeter ve Grant (1987) literatüre dayanarak birbirinden farklı beş yaklaşımın bulunduğunu belirlediler:

- 1- Kültürel farklılık öğretimi,
- 2- İnsan ilişkileri,
- 3- Grup çalışmaları,
- 4- Çokkültürlü eğitim,
- 5- Sosyal yeniden yapılanmacı çokkültürlü eğitim (Altaş, 2003: 40).

Leonard ve Patricia Davidman (1994), Sleeter ve Grant (1987)'in kategorilerinden hareketle birkaç yaklaşımı bütünleyen bir sentez kavram önerirler. Onlar çokkültürlü eğitimi birbiriyle ilişkili altı amacı gerçekleştiren ve değişime yöneltici yöntemi hedefleyen çok yönlü bir kavram olarak tanımlarlar. Davidman (1994)'lar çokkültürlü eğitim ile ilgili altı amacı:

- 1- Eğitim açısından eşitlik,
- 2- Öğrencilerin ve ailelerin yönetimde yetkili olması,
- 3- Toplumda kültürel çoğulculuk,
- 4- Öğrenme çevresinde kültürlerarası, ırklar arası ve gruplar arası uyum,
- 5- Kültürel bilgilendirme,
- 6- Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin çokkültürlü bakış açılarının geliştirilmesi şeklinde sıralamışlardır (Davidman ve Davidman, 1994: 2).

Çok kültürlü eğitim, farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturmaya çalışır ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşır (Banks ve dig., 2001: 5).

Çokkültürlü eğitim savunucuları bütün öğrencilerin ırkları, etnik kökenleri, dilleri, dinleri, cinsiyetleri, kültürel geçmişleri, sosyal ekonomik statüleri hatta cinsel tercihleri dikkate alınmaksızın fırsat eşitliğine sahip bir okul ve eğitim ortamı sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri ve boyutları şu şekilde sıralanabilir (Açıkalın, 2010: 1229):

- a) Sosyal adalet
- b) Eğitimde fırsat eşitliği

- c) Eğitim ortamında kültürün önemini ve etkisini anlama
- d) Diğer kültürleri tanıma ve anlama
- e) Diğer kültürlerle karşı önyargıları azaltma
- f) Okul ve eğitim ortamını çokkültürlü ilkelere göre oluşturma
- g) Fırsat eşitliğini ve kültürel öğeleri gözeterek öğretim yapma

Çok kültürlü eğitim; öğrencilerin farklılıkları anlamayı ve saygı duymayı öğrenme sürecidir. Günümüzde küreselleşme eğiliminin etkileri, eğitim sistemleri üzerinde daha fazla hissedilmektedir. Modern toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cirik, 2008: 27).

Gorski (2010), çokkültürlü eğitimi; farklılıklara değer veren, sürekli değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, ilgili tüm kişilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunan programlar geliştirmek ve tüm grupların güçlendirilmesi için bir okul çeşitliliği düzgün yönetmek olarak tanımlamıştır.

2.4. Yönetim Kavramı

İnsanların bir arada yaşamaya başlamasıyla birlikte yönetim kavramı ortaya çıkmıştır. İnsanların bireysel amaçlarını terk edip ortak amaçlara yönelmeleri diğer bir ifade ile belirli bir amaca birlikte ulaşma, başkalarına iş yaptırma ve yardım sağlama ile mümkündür. İş yaptıran yöneten (üst) işleri yaptıran da yönetilen (ast) olmaktadır (Dalay, 2001: 3).

Yönetim; belli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere, parasal kaynakları, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiri ile uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 2003: 3).

Yönetim; kurumu amacına ulaştırabilmek için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdoğan, 2006: 17).

Daft (1994)'a göre yönetim; örgütsel kaynakları yönetim süreçleri olan planlama, örgütlenme, liderlik ve kontrol etme doğrultusunda amaçlara yönelik olarak etkili ve yararlı şekilde kullanma becerisidir.

2.4.1. Yönetim Yaklaşımları

İnsan ve madde kaynağı aracılığıyla örgütsel amaçların etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesine yönelik eylemler bütünü olarak tanımlanan yönetim, insanların birlikte iş yapmaya başladığı dönemlerden beri var olmakla birlikte sanayi devriminin gerçekleştiği 19. yüzyılda bir bilim haline gelmiştir. Örgütlerin devamlılığını ve başarısını sağlamak amacıyla, geçmişten günümüze yönetim bilimi birçok aşama geçirmiştir.

Birbirlerini tamamlayarak yönetim bilimini geliştiren ve eğitim yönetimini de önemli derece etkileyen yönetim yaklaşımları genel olarak, klasik yönetim yaklaşımları, neo-klasik yönetim yaklaşımları (insan ilişkileri/davranışçı yönetim yaklaşımları) ve modern yönetim yaklaşımları başlıkları altında toplanmaktadır. Son zamanlarda ise modernden post-moderne doğru bir değişim ve dönüşüm tartışılmaktadır. Bu tartışmalar ışığında yönetim alanında post modern yönetim yaklaşımları gündeme gelmiştir (Aras, 2005; Aydın, 2000a; Aydın, 2000b; Dağlı, 2000; Erdemir, 2006; Eren, 2003; Güçlü, 2003; Hicks ve Gullett, 1981; Kaya, 1993; Sergiovanni ve Starrat, 2002; Şahin, 2007).

2.4.1.1. Klasik Yönetim Yaklaşımları

Klasik yönetim yaklaşımlarında iş görenlerin ekonomik açıdan ödüllendirilmesine, prim esasına dayanan bir motivasyon sisteminin kullanılmasına, kararların üst kademeler tarafından alınmasına, işlerin ayrıntılı şekilde planlanmasına ve kontrol edilmesine önem verilmektedir (Baransel, 1979; Gürgen, 1997; Hicks ve Gullett, 1981).

Klâsik akım içerisinde Friedric W. Taylor'un (1895) yılında yayınladığı "Parça Başı Sistemi" makalesi Yönetim bilimine önemli katkılar sağlamıştır. Taylor (1911)'de "Bilimsel Yönetim İlkeleri" adlı kitabını yayınladı. 1924'te yapılan Uluslar Arası Yönetim Kongresiyle Bilimsel Yönetim uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Fransa'da

yayımlanan "Genel ve Endüstriyel Yönetim" adlı eseriyle Henri Fayol bu akımın Amerika dışındaki öncülerinden biriydi (Kayıkçı, 2001).

Yönetim biliminin öncülerinden biri de M. Weber' dir. İdeal örgüt yapısını kavramlaştırmaya çalışan Weber (1864–1920), altı temel boyuta sahip olan bürokrasi modelini geliştirmiştir. Weber (1904)' e göre ideal örgütün temelleri, iş görenler arasında bölünme, bölümler arası hiyerarşi, performansı idare eden kurallar, iş görenlerin teknik niteliklerine göre seçilmesi ve işin kariyer gerektiren bir unsur olarak görülmesi olarak sıralanabilir (Erdoğan, 2006: 28).

1900'lü yıllarda bilgiye ağırlık verilen eğitim örgütlerinin klasik yönetim yaklaşımından büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Bunun sonucunda da entelektüel yetiştirmeyi değil; üretici yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına geçildiği dikkatleri çekmektedir (Ağaoğlu, 2008: 5). Klasik yönetim yaklaşımları çerçevesinde ele alınan Taylor'un ekonomik değerlere önem veren, kaytarma eğiliminde olan ve dolayısıyla çok sıkı kontrol edilmesi ve dışarıdan güdülenmesi gerektiğini savunan insan anlayışı, eğitimde de sıkı bir disiplini esas alan okulların birer fabrika gibi algılanmasına neden olmuştur (Aydın, 2000b: 75). Bu kapsamda okulları fabrika, öğrencileri hammadde, okul yöneticileri ve öğretmenleri ise birer verim uzmanı olarak gören klasik yaklaşım, insansız örgüt eleştirileri ile karşı karşıya kalmıştır (Ağaoğlu, 2008: 5).

2.4.1.2. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımları

Yönetimde fazlasıyla akla dayalı bilimsel anlayışa bir tepki olarak gündeme gelen Hawthorne ve Harwood Araştırmaları (1927-1932), klasik yönetim yaklaşımının sınırlılık ve sakıncalarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır ve neo-klasik yönetim yaklaşımının da çıkış noktası olarak kabul edilmektedir (Back, 1987: 100). Bu araştırmalar sonucunda, yönetim alanındaki çalışmalar, çalışanların motivasyonları konusuna ağırlık vermeye başlamışlardır (Kumar ve Mittal, 2002: 80).

Neo-klasik yönetim teorisinde insan, her şeyden önce sosyal bir varlıktır. Bu akım 1940-1950'lerde etkili olmuştur. Bu teoriyi savunanların örgüt, yönetim ve örgütteki insan kavramları şunlardır: Kişiler arası ilişkiler, sosyal ve teknik sistemler arası

etkileşim ve uyum, grup ve grup davranışı, formal-informal grup, liderlik, motivasyon, karara katılma, moral, iş doyumunu, çatışma gibi konulardır. Elton Mayo, Kurt Lewin, Cherter I. Bernard ve Chris Argyris neo-klasikler içinde yer alır (Şişman ve Turan, 2002: 16).

Dr. Mayonun çalışmalarında etkilenen McGregor, Taylor, Weber ve Fayol'un klasik yönetim kuramının tasvirini yapmıştır. Douglas McGregor (1960) buna X kuramı adını vermiştir. McGregor göre X Kuramının varsayımları şunlardır (Eren, 1993: 23):

- Ortalama insan işi sevmez.
- İnsanlar yönetilmeyi tercih eder, sorumluluktan kaçır, hırslı değildir, güvenliğe olan tutkusu fazladır. Bencildir, kendi amaçlarını, örgüt amaçlarına tercih eder.
- İnsanlar bencildir, kendi arzu ve amaçlarını, örgüt amaçlarına tercih eder. Bu nedenle sıkı ve yakından denetlenmelidir.
- Yenilik ve değişiklikten hoşlanmaz.
- İnsanlar parlak zekâlı değildir, kolayca kandırılabilir. Harekete geçmesini sağlamak için maddi bakımdan ödüllendirilmelidir.

McGregor (1960) daha sonra bilimsel ve örgütsel amaçların kaynaştırılması adını verdiği Y kuramının varsayımlarını ise şu şekilde sıralamıştır (Eren, 1993: 23):

- Ortalama insan işten nefret etmez. İş başarı ve tatmin kaynağıdır.
- İnsanlar örgüte bağlanır, işi ve iş arkadaşlarını severse, kendi kendini yönetme ve denetim yollarını kullanarak örgüte daha yararlı olmaya ve hizmet etmeye çalışır.
- Sıkı denetim ve ceza ile korkutma, kişiyi örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir.
- Başarıya ulaşan insanlar ödüllendirilmelidir. En değerli olan ödüller; takdir edilme, iş tatmini, iş ile bütünleşerek yaratıcı olmalıdır.
- Elverişli koşullar sağlandığı takdirde, sorumluluğu kabul etmekle kalmaz, onu aramayı da öğrenir.
- Çağdaş sanayi yaşantısının koşulları insanı ancak belirli bir konuda çalışma ve uzmanlaşmaya zorladığından, yetenek ve becerilerinin sadece bir kısmından yararlanabilmeyi sağlamaktadır.

2.4.1.3. Modern Yönetim Yaklaşımları

Modern yönetim yaklaşımları, klasik ve neo-klasik yaklaşımların çağdaş kavramlarla sentezlendiği bir akım olarak görülmektedir (Aydın, 2000b; Hicks ve Gullett, 1981; Öztekin, 2002). Sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı modern yönetim yaklaşımlarının temel akımlarındandır. Sistem yaklaşımına göre sistem bölünmez bir bütündür. Bütünün parçaları bağımsız aynı zamanda birbiriyle ilişkilidir. Durumsallık yaklaşımına göre ise, hedeflere ulaşmak için ihtiyaçların ortaya çıkardığı duruma en uygun yönetimin uygulanması esastır (Aras, 2005).

Bu çoklu bakış açısını yansıtan modern yönetim kuramları, klasik ve neo-klasik yaklaşımların avantajlı olduğu noktaları kaynaştırmaktadır (Kumar ve Mittal, 2002: 77). Modern kuramlar kapsamında, eğitim örgütlerinin sosyal sistemler olarak kabul edilmesi, okul-çevre ilişkilerinin de geliştirilmesini sağlamıştır (Bursalıoğlu, 2003: 64).

Sistem yaklaşımı; yönetim olgusunu meydana getiren örgütü, çeşitli parçalar, süreçler ve amaçlardan oluşan bir bütün olarak değerlendirmektedir (Şimşek, 2001: 90). Tek neden tek sonuç ilişkisini reddeden sistem yaklaşımı ile birlikte artık örgütler sürekli dengede duran birer açık sistem olarak algılanmaya başlanmıştır. Sözü edilen sürekli denge ise, “girdi, dönüştürme, çıktı ve geri bildirim” süreçleri ile sağlanmaktadır (Şahin, 2004: 535). Bu kavramların eğitim sistemindeki etkileri, ürün ya da hizmet üreten diğer sistemlere göre farklılıklar göstermektedir. Girdisi, çıktısı ve işleyeni bireylerden oluşan eğitim sisteminin karmaşık yapısı, etki alanının ve çevresinin genişliği söz konusu bu farklılıkları etkilemektedir. Sistem düşüncesi bize tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmekte yardımcı olur (Senge, 2002: 15).

Hoy ve Miskel (2010) yönetim yaklaşımlarının temel varsayım ve ilkelerini Şekil 1’de görüldüğü şekilde özetlemektedir (Kaya, 2011: 10).

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Bilimsel Yönetim → (Odak: Örgütsel Amaçlar) (Zaman Aralığı: 1900-1930) | Rasyonel Sistemler Perspektifi (Odak: Biçimsel örgüt, rasyonellik) | Öncüler <ul style="list-style-type: none"> • Taylor • Fayol • Gulick • Weber • Urwick | Temel Kavramlar <ul style="list-style-type: none"> • Amaçlar • İşbölümü • Uzmanlaşma • Standartlaşma • Biçimselleşme • Yetki otoritesi • Biçimsel örgüt • Dar kontrol alanı • Rasyonellik • Kontrol | Temel Varsayımlar ve İlkeler <ul style="list-style-type: none"> • Örgütlerin önceliği amaçlarını gerçekleştirmektir. • İşbölümü uzmanlığı getirir. • Standart işler etkililiği üretir. • Biçimsel etkinlikler verimliliği geliştirir. • Hiyerarşi disipline uyumu sağlar. • Dar kontrol alanı denetimi geliştirir. • Yönetimsel kontrol verimlilik için gereklidir. • Karar vermede rasyonellik verimliliği teşvik eder. • Biçimsel örgüt etkililiği maksimize etmede etkilidir. |
| İnsan İlişkileri → (Odak: Örgütsel Amaçlar) (Zaman Aralığı: 1930-1960) | Doğal Sistemler Perspektifi (Odak: İnfomal örgüt, örgüt kültürü ve doğal gruplar) | Öncüler <ul style="list-style-type: none"> • Follett • McGrego • Roethlisberger • Mayo | Temel Kavramlar <ul style="list-style-type: none"> • Varlığını sürdürme • İhtiyaçlar • Bireyler • Toplumsal yapı • İnfomal kural • Güçlendirme • Geniş kontrol alanı • Kültür • Takımlar • İnfomal örgüt | Temel Varsayımlar ve İlkeler <ul style="list-style-type: none"> • Örgütler uyum arayan ve varlığını sürdürmeye çalışan sosyal gruplardır. • Bireysel gereksinimler örgüt performansının ana motivasyon kaynağıdır. • Etkililikte bireyler yapıdan daha önemlidir. • Bireyler çıkarları doğrultusunda organize olurlar. • Paylaşılan kararlar etkililiği artırır. • Örgüt kültürü yapının etkisini değiştirir. • Takım çalışması örgütsel başarının anahtarıdır. • İnfomal yapı biçimsel yapıdan daha önemlidir. |
| Sosyal Bilim → (Odak: Bütünleşme) (Zaman Aralığı: 1960-Günümüz) | Açık Sistemler Perspektifi (Odak: Birbirine bağımlılık, bütünleşme ve durumsallık) | Öncüler <ul style="list-style-type: none"> • Weber • Bernard • Simon • Weick • Parsons • Katz ve Kahn | Temel Kavramlar <ul style="list-style-type: none"> • Örgüt ve çevrenin birbirine bağımlılığı • Bütünleşme <ul style="list-style-type: none"> • Örgütsel amaç ve insan gereksinimlerinin • Rasyonel ve doğal özelliklerin • Sıkı ve gevşek yapıların • Planlı ve plansız etkinliklerin • Biçimsel ve infomal perspektiflerin • Durumsallık teorisi | Temel Varsayımlar ve İlkeler <ul style="list-style-type: none"> • Örgütler çevreleriyle etkileşen açık sistemlerdir. • Örgütlerin hem rasyonel hem doğal öğeleri vardır. • Örgütler hem sıkı hem gevşek yapılara gereksinim duyar. • Politika örgütsel yaşamın bir gerçeğidir. • Örgütlerin iki yüzü vardır: biçimsel ve İnfomal • Örgütlenme, motivasyonu karar, yönlendirme, iletişim süreçlerinin etkililiği birçok duruma bağlıdır. |

Şekil 1: Yönetim Yaklaşımlarının Temel Varsayım ve İlkeleri (Kaya, 2011: 10).

Şekil 1’de bilimsel yönetim yaklaşımının rasyonel sistemler; insan ilişkileri yaklaşımının doğal sistemler; sosyal bilim yaklaşımının ise, açık sistemler perspektifi açısından ele alındığı görülmektedir. Örgütlerin amaçlarının, temel varsayım ve ilkelerinin yaklaşımlara göre değişmesi ve bu değişimin günümüze kadar süre gelmesi gelecekte de yeni yaklaşımların gündeme gelebileceğini göstermektedir.

2.4.2. Eğitim Yönetimi

Bir örgüt olarak eğitim kurumlarının yönetimi, yönetim kuramlarının gelişmesine paralel olarak şekillenmiş, eğitim yönetimi bir çalışma ve uygulama alanı olarak sanayide ve diğer örgütlerde kullanılan yönetim modellerinden türemiştir (Bush, 2003: 2).

Eğitim yönetimi; toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü (okulu) amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran, 1993: 43).

Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar. Bu nedenle eğitim yönetimi bilimi, eğitim sistemini bir bütün olarak çözümlenme ve birleştirme amacına yönelik çalışmalar yapar (Bursalıoğlu, 1987: 45).

2.4.3. Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Sınıf yönetimi ise eğitim yönetimi sıra dizininin ilk basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır (Başar, 1994: 13).

Eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak ifade edilen eğitim yönetiminde, eğitim yöneticileri örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003: 20). Eğitim örgütlerini işletecek yöneticilerin bu kavramların ışığı altında geleceğin ihtiyaç ve beklentilerine göre

yetiştirilmesi de aynı şekilde bir zorunluluk olarak gözükmektedir (Can ve Çelikten, 2000).

Etkili bir okul yöneticisi, okuldaki olası sorunları önceden tespit eden ve uygun stratejiler geliştiren kişidir. Bir okul yöneticisi aşağıdaki konularda sorunlar yaşayabilir (Açıkalin, Şişman ve Turan, 2007: 97-98):

- Sosyal etkinlikler,
- Ekip çalışması,
- Anne-baba eğitimi,
- Aile toplantıları,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi,
- Kaynak bulma ve yaratma.
- Öğretmenlerin mesleki davranış ve tutumları,
- Ödül ve ceza sisteminin etkin ve adil bir biçimde işletilmesi,
- Öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla başa çıkma,
- Çalışanların karar alma sürecine etkili olması,
- Okul-çevre iletişimi,
- Ev ziyaretleri,
- Teknoloji kaynaklı sorunlar,
- Rehberlik sisteminin etkin hale getirilmesi,

Eğitim yönetimi, bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar. Ancak, modern örgüt kuramının belirttiği gibi; sistem, fert, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi; stratejik parçalardan meydana gelir. Sistem görüşünün örgüte girmesi insan ilişkileri akımını izlemiştir. Okul müdürünün sadece grup davranışı, güdüleme, moral gibi kavramları bilmesinin yetmeyeceği, çünkü insan ilişkilerini ancak sosyal örgüt ilkelerinin yapılaştıracağı anlaşılmıştır. Sistem ne kadar iyi işlerse, enerji yitirmesi o kadar az olur. Bu bakımdan, başarılı okul müdürü bilimsel sistemleri yaratan ve iyi işleten okul müdürüdür (Bursalıoğlu, 1997: 3).

Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulamasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulamasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1994: 5). Eğitim yönetiminin özel bir alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür.

Okul, eğitim hizmetini üreten, temel hizmet olarak çalışmak zorundadır. Okulun etkili çalışabilmesi için okul yönetimi şu hedeflere ulaşabilmelidir (Başaran, 1993: 67):

- Verimi artırmak: Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini artırmak.
- Eğitim iş görenlerinin doyumunu sağlamak: Her iş görene okulda harcadığı emeğin karşılığını ödeyerek onun işten doyumunu yükseltmek.
- Okulun sağlığını korumak: İş görenler arası çatışmayı en aza indirerek eğitim iş görenlerini birlik içinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmek.
- Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak: Eğitim bilimlerinde eğitim, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri, toplumun eğitim gereksinimelerindeki değişimleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak.
- Okulu çevresine yararlı kılmak: Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek, toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak, yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek.

2.4.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi; genel olarak belirlenen eğitim amaçlarını gerçekleştirildiği, planlandığı, uygulama ve değerlendirme işlerinin yerine getirildiği, öğrenmeyi güdüleyen ve istenilen öğrenci davranışlarının sağlanması için öğrenci kontrolünü ele alan bir anlayıştır (Özdayı, 2004).

Sistem yaklaşımı açısından bakıldığında, Başar (1999)' ın öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar gibi eğitim için gerekli birincil unsurların bir araya geldiği ortam olarak tanımladığı sınıfların yönetimi, eğitim yönetiminin ve okul yönetiminin alt basamağı olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir ve öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini, anlamalarını, değerlendirmelerini, içselleştirmelerini, zenginleştirmelerini sağlayan bir araç olarak algılanmalıdır (Celep, 2008: 1).

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlamaların ortak yönleri, sınıf yönetiminin belli başlı boyutlarına işaret etmektedir. Bu boyutlar; sınıf ortamının fiziki düzeni, plan program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi ve ilişki yani etkileşim olanakları olarak sıralanmaktadır (Başar, 1999: 13-14).

Lemlech (1988)'in “sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi” olarak kabul ettiği sınıf yönetimini Haigh (1990), sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetimi olarak tanımlamaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin planlı bir şekilde yürütülmesi, eğitim programının amaçlarına ulaşabilmesi, sınıftaki kaynaklar ile öğrencilerin arasında eşgüdümün sağlanması, zamanın en etkili şekilde kullanılması eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi ile olasıdır (Ceyhan, 2003: 1). Bu bağlamda Çelik (2003) sınıf yönetimini; sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yönetimi; öğretim sırasında, öğretmenin, öğrencilerini belli bir takım kurallara ve kişisel eğitim anlayışına göre amaca kısa ve düzenli yoldan sağlıklı bir biçimde götürmesi anlamına gelir (Binbaşoğlu, 1994: 229).

Sınıf yönetimi; sınıf yaşamının öğrenme amaçları doğrultusunda bir orkestra uyumu içinde yönetilmesidir. Öğrenme için uygun bir çevrenin oluşturulabilmesinin gerektirdiği olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Bir süreç içinde gerçekleşen sınıf yönetiminin içeriğini aşağıda beş boyutta sunulan etkinlikler oluşturur (Gündüz, 2004: 20).

- Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler,
- Plan-program etkinlikleri,
- Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler,
- Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler,
- Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler.

Öğretmenlerin sadece sınıfıyla, sınıf etkinlikleriyle sınırlı kalmayan; tüm okulu kapsayan boyutlarda yetişmeleri ve gelişmeleri gerekir. Okulların bu tür özellikleri taşıyan lider öğretmenlere gereksinimi bulunmaktadır (Can, 2009: 105).

2.4.5. Yönetim Süreçleri

Süreç kavramı ISO 9001:2008 kalite yönetim sistemi standardında; “girdileri çıktı haline getiren birbirleriyle ilgili ve etkileşimli faaliyetler takımı” olarak ifade edilmektedir (ISO, 2009).

EFQM Mükemmellik Modeli, süreci; “birinin çıktısı diğerinin girdisi olan ve birbiriyle etkileşim içinde bulunan faaliyetler bütünü” olarak tanımlamış, süreçlerin “kaynakları kullanarak girdileri sonuçlara dönüştürdüğünü ve değer kattığını” belirtmiştir (EFQM, 2010).

Yönetim süreci; belirlenen amaçlara başkaları aracılığı ile ulaşma veya başkalarına iş gördürme etkinliklerinin toplamıdır (Erdoğan, 2006: 75).

Bir ürünün oluşumunda yer alan etkinlikler bütünü ya da belirli bir hedefe yönelik işlemler dizisi olarak tanımlanan süreç kavramını yönetim süreci olarak ele aldığımızda ise; örgüt yapısının, yönetimin işlevlerini gerçekleştirme, örgüt için belirlenen amaçlara başkaları aracılığıyla ulaşma ve başkalarına iş gördürme olarak ifade edebiliriz (Demirtaş ve Güneş, 2002: 148).

Yönetimle ilgili bazı süreçlerden ilk söz edenler klasik yönetim teorisinin öncüleridir.

Henri Fayol (1916)’a göre bu süreçler; planlama, örgütlenme, emir verme, koordinasyon (eşgüdüm) ve kontrol olmak üzere beşe ayrılır (Şişman, 2010: 48).

Luther Gulick ve Lyndall Urwick (1937) bu süreçleri; planlama, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama, bütçeleme olarak sınıflamışlardır (Şişman, 2010: 48).

Russel T. Gregg (1957) de yönetim süreçlerini; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme biçiminde sınıflamıştır (Şişman, 2010: 48).

Yönetim süreci bir bütündür. Bu bütünü tamamlayan beş alt süreç vardır: Planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme (Başaran, 2000: 103).

Bursalıoğlu (1997), Aydın (2000b), Kaya (1993) ise yönetim süreçlerini; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, eşgüdümleme, değerlendirme olarak altı grupta toplamaktadırlar.

Bu bölümde yönetim süreci başlığı altında ana çizgileriyle karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, eşgüdümleme (koordinasyon) ve değerlendirmeden söz edilmiştir.

2.4.5.1. Karar Verme

Taymaz (2003)'a göre karar verme; olay veya sorun ile ilgili bilgileri yorumlayarak kıyaslama yaparak bir yargıya varma hüküm verme sürecidir.

Karar verme; bir örgütteki yaşamı yönlendirme ve kontrol etme sürecidir. Bu yönlendirme ve kontrol etme süreci; örgütün amaçlarını gerçekleştirme etkinlikleri sırasında karşılaşılan sorunların çözümünü kapsar (Uras, 1995: 121).

Yönetim için hayati öneme sahip olan karar süreçlerinin tanınması ve uygulanması şüphesiz ki örgütte alınan kararların isabet derecesini ya da güvenilirliğini arttıracaktır. Bir karar verme sürecinde izlenmesi gereken basamakları, Bazerman (1990); problemi tanımlama, probleme ilişkin kriterleri belirleme, kriterlerin önem sırasını belirleme, alternatif üretme, uygun kararı hesap etme şeklinde sıralamıştır.

Bir sorunun çözümü ve ya örgütle ilgili bir değişiklik yapmak gibi, karar vermeyi gerektiren herhangi bir durumda karar süreci için birtakım aşamalar söz konusudur. Bu aşamalar sırasıyla; problemin anlaşılması, probleme ilişkin informasyonun toplanması, informasyonu çözümlenme ve yorum, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve uygulamadır (Başaran, 2000: 87).

- 1) Problemin Anlaşılması: Sorun; bir bireyin amaca ulaşmasını engelleyen veya bireyi rahatsızlığa iten bir durumdur. Bir karar verme işleminin gerçekleşmesi için öncelikle karar almayı gerektiren bir durumun olması gerekir. Ayrıca alınan

kararın etkin olabilmesi için de sorunun iyi tanımlanması gerekir (Yiğit, 2000: 39).

- 2) Probleme İlişkin İnfomasyonun Toplanması: Bu basamakta sorunun nitelikleri, çeşitli yönleri araştırılır ve konuda bilgi toplanır. Böylece karar vermeye temel olacak birtakım ön düşünceler saptanır (Binbaşoğlu, 1983: 40).

Örgüt bir iletişim ağıdır. İnfomasyon ve kararların akımını sağlayan ana kanal da hiyerarşidir. Yöneticiye objektif ve doğru bilgi vermek konusunda astlara çok önemli görevler düşer (Gürsel, 1997: 46).

- 3) İnfomasyonu Çözümleme ve Yorum: Bu adımda elde edilen bilgiler gruplanır, bu gruplardan her birinin problemin çözümü üzerine olan etkisi ayrı ayrı incelenir ve bu bilgilere dayalı olarak sorunun çözümüne yönelik çözüm seçenekleri belirlenir.

Eğitim alanında bir problemi çözmeye çalışırken bu konudaki tüm bilgiler toplanamaz ve bunlar ciddi bir analiz ve yoruma tabi tutulamazlarsa konulacak teşhis ve dolayısıyla alınacak karar yanlış olabilir (Gürsel, 1997: 46).

- 4) Seçeneklerin Değerlendirilmesi: Çözüm yollarından ya da olasılıklarından her biri ayrı ayrı zihin süzgecinden geçirilerek, problemin çözümünde ne kadar etkili olacağı belirlenmeye çalışılır.
- 5) En iyi seçeneğin bulunması: Sorunun çözümüne uygun ve en etkin katkı sağlayacağı düşünülen çözüm ve seçeneğin belirlenmesi amacına dayanır.
- 6) Uygulama: Çözüm yolları arasında tercih yapılarak en uygun çözüm yolu belirlendikten sonra kararın uygulanmasına geçilir. Uygulanan çözüm yolu karar açısından beklenen sonucu vermiyorsa ilk karar tekrar gözden geçirilip değişikliğe gidilebilir (Karagöz, 2006: 26).

Karar verme süreci döngüsel olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir (Şişman, 2010: 50):



Şekil 2: Karar Verme Döngüsü (Şişman, 2010: 50).

Karar verme süreci çeşitli etmenlerden etkilenir. Bu etmenler, değişik başlıklar altında toplanabilir. Kararla ilgili çağcıl tartışmalarda üzerinde yaygın olarak durulan bazı konular ise karar vermede etik konular, karar vermede kültürel etmenler, karar vermede teknolojinin yeri gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bunlar arasında en çok söz konusu edilen ise karar vermede değerlerin etkisidir. Karar vericilerin benimsediği değerler, karar verme sürecinde, amaçların belirlenmesinde, alternatiflerin geliştirilmesinde, alternatifleri seçmede, bunları uygulamada, değerlendirme ve kontrol sürecinde etkili olabilmektedir (Şişman, 2010: 50).

Okul müdürünün karar sürecini etkileyen öğeler iç ve dış olmak üzere iki kümede toplanabilir (Açıklın, 1998: 56):

İç Öğeler;

- Öğretmenler
- Öğrenciler
- Eğitici olmayan personel
- Fiziki durum ve donanım

Dış Öğeler;

- Anne- baba (veli)

- Baskı grupları
- Genel yönetim yapısı
- Bölgenin sosyal ve coğrafi konumu
- Yerel yönetimler
- Okulun yakın çevresi
- Eğitim üst yönetimi

2.4.5.2. Planlama

Planlama; okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için, gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 2000: 104).

Planlama, uygulamadan önce düşünmeyi öngören zihinsel bir süreç (Bursalıoğlu, 1997: 98); önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların seçilmesidir (Aydın, 2000b: 133).

Dar anlamda planlama; neyin, ne zaman, kim tarafından, nerede, nasıl yapılacağını kararlaştırma süreci olarak görülürken geniş anlamda planlama eldeki veriler ve gelecekteki olası gelişmeler ışığında, belli amaçlara ulaşmada izlenecek yolları gösteren süreç olarak tanımlanır. Örgütler açısından planlama, önceden belirlenen örgütsel amaçların gerçekleşebilmesi için yapılması öngörülen eylemlerin belirlenmesi, bir başka ifadeyle, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgütün kaynaklarının sağlanma ve kullanılma yollarının kararlaştırılmasıdır (Şişman, 2010: 52).

Okul yönetim planı, bazı ilkelere uyularak hazırlanır. Bunlar, amaca uygunluk, bütünlük, ölçülebilirlik, geliştirilebilirlik, süreklilik, güvenilirlik, tutumluluk, yalınlıktır (Başaran, 2000: 104).

Planlama, sürekli bir etkinlik olup planlar, sürekli olarak gözden geçirilir, değiştirilir, geliştirilir. Bu nedenle planlar esnek olmalıdır. Planlama, bazı kaynakları kullanmayı gerektirir. Planlama, örgütün bütün sorunlarını çözecek sihirli bir şey değildir. Planlamanın çeşitli yararları yanında sakıncaları da olabilir. Planlama, yapılacak eylemlerin amaca dönük olması, geleceği düşünme, kaynaklar ve emekten tasarruf

sağlama, kestirme gücünü geliştirme ve belirsizliği azaltma gibi yararları yanında, bağlayıcı olma, girişim ve yaratıcılığı köreltme, gevşeklik ve rahatlığa neden olma, esnekliği ortadan kaldırma, değişime engel oluşturma gibi sakıncaları taşıyabilir. Planlar, sağlıklı verilere dayanmadığında ve sadece temennileri yansıttığında gereksiz bir çabadan öteye geçemez (Şişman, 2010: 52).

"Yönetim geleceğe bakmaktır" sözü, iş dünyasında planlamaya verilen önemin derecesini belirtmektedir. Gerçekten, planlama yönetimin tümü değilse bile, onun en önemli yönünü meydana getirir. Planlama geleceğin değerlendirilmesi ve ona göre gerekli önlemlerin alınmasıdır. Planlama yönetim sürecinin çok önemli bir parçasıdır (Şimşek, 1998: 121).

Planlama, eskiden bir örgütü geliştirmek için kullanılan kuramsal ve uygulamalı yöntemler dizisi olarak düşünülürdü. Halbuki modern planlama, sistemi araştırma ve özellikle yöneylem araştırması aracılığıyla yönetmek olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli disiplinlerden yararlanılarak yapılan yöneylem araştırması, bir kaç açıdan ele alınıp, incelenebilir. Yöneylem araştırması (Bursalıoğlu, 2002: 99);

- 1) Yönetime dönük belirli matematik tekniklerden yararlanan,
- 2) Enformasyonu sayılaştıran ve bölgesel kararların rasyonel olmasını sağlayan,
- 3) Madde ve insan kaynaklarının en verimli biçimde kullanılmasının olanaklı kılan,
- 4) Çözümlerin karşılaştırılmasında yöneticiye en uygun (optimum) seçim yolunu gösteren,
- 5) Büyük örgütlerin, amaçlarına uygun olarak çalışıp çalışmadığını kontrole yarayan bir araştırmadır.

Son yirmi yıllık süreçte, yönetim devriminin güçlü yönü, ekonomik, teknolojik, sosyal ve siyasal alanda yaşanan değişikliklerin, yeni olanakları büyük bir hızla ortaya çıkarması ve yaygınlaştırmasıdır. Bu hızlı değişim ve ekonomik alanda yaşanan gelişmeler, yeni olanaklar yaratmakta ama aynı zamanda rizikoları da beraberinde getirmektedir. Planlama, riskleri en alt düzeye indirirken, fırsatları da optimum şekilde değerlendirme olanağı verir (Tutar ve Demir, 2000: 141).

Başaran (2000), planlama sürecinin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Hedef saptama: Hedefler, bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilecek somut aşamalardır. Yönetim, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için, ulaşacağı hedefleri önceden saptamalıdır.
2. Hedefleri tanıma: Saptanan hedeflerin her biri için yeterli bilgiler toplanarak hedefler tanınmalıdır. Her hedef bir sorun olarak ele alınabilir. Bu bilgiler toplanırken her hedefin okula sağlayacağı yarar, getireceği zarar da değerlendirilmeli ve öncelik sırasına konulmalıdır.
3. Uygulama seçenekleri arama: Bir hedefe ulaşmanın değişik yolları vardır. Bu yolların hangisi planlama ilkelerine uygunsa o seçenek seçilmelidir.
4. Kararlaştırma: Önerilen uygulama seçeneklerinin her biri, hedeflere ulaşmanın geçerli birer yolu olduğu için, seçicilerin bunlara ilişkin değişik görüşleri olabilecektir. Yönetici, ussal yaklaşımla, görüş ayrılıklarını ve çatışmaları uzlaştırmalı, en değerli uygulama seçeneğinin bulunmasını sağlamalıdır.
5. Planı yazma ve uygulama: Hedefler ve hedeflere ulaştırılacak yollar seçilip kararlaştırıldıktan sonra bunlar, yazılı belgeye dönüştürülür. Plan hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gereken işler, yıllara bölünerek yıllık plan yapılır.
6. Değerlendirme: Planın uygulanması sırasında ve sonrasında yapılan çalışmalar, değerlendirilmelidir. Planın uygulanması sırasında yapılacak değerlendirmeler, hedeften sapmaları ve uygulama kusurlarını önler. Değerlendirmeyle elde edilecek bilgiler, saklanmalı ve gelecek yıllardaki planlama çalışmalarında kullanılmalıdır.

2.4.5.3. Örgütlenme

Örgüt; ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi için birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesiyle ortaya çıkan yapı (Demirtaş ve Güneş, 2002: 120).

Yiğit (2000) 'e göre örgüt; birden fazla bireyin bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelerek işbirliği, eşgüdüm içerisinde oluşturdukları ilişkiler bütünü.

Sucu (2000) ise örgütü; bir amacı başarma işlevini yüklenen, aralarında ve aynı zamanda çevreleriyle ilişkili, belirli parçalardan oluşan ve bir başka bütünün alt parçası durumunda olan bir sistem olarak tanımlamıştır.

Örgütlenme belirli bir iş için gerekli ve yararlı olan (insan gücü, para, malzeme, makine gibi) örgütün insan ve madde boyutuna ilişkin her şeyin sağlanması demektir. Kısaca insan ve maddenin en doğru, en uygun biçimde ve yerde kullanılmasını sağlamaktır (Kaya, 1999: 104).

Örgütlenme; yöneticinin düzensizlikten bir düzen oluşturma sürecidir. Örgütlenme sürecinde insan ögesi mutlaka dikkate alınmalıdır. Sağlıklı bir yapının kurulabilmesi için amaç birliği, yeterlik, işbölümü ve uzmanlaşma, görevlerin tanımı, yetki ve sorumluluğun eşitliği ve denkliği, esneklik, denge ilkesi gibi noktalara dikkat edilmelidir (Aydın, 2000b: 142).

Tüm örgütlerin amaçlarına ulaşmasında etkili olan bazı önemli faktörler vardır. Bu faktörleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Yapıyı Kurma: Örgütlenme sürecinin ilk aşamasıdır. Yapının kurulması, her düzeydeki yetki ve sorumlulukların saptanması, buna göre personelin atanması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir (Aydın, 2000b: 97).
- 2- Amaçların Çözümlemesi: Örgüt amaçların gerçekleştirilmesi, amacı gerçekleştirecek eylemlerin, işlemlerin açıkça belirlenmesine bağlıdır. Bunun yapılabilmesi içinde her amacın çözümlenmesi ve yapılacak işlerin ortaya konulması gerekir (Başaran, 1984: 130).
Buluç (1996)'a göre, her örgüt önce kendi üyelerinin amaçlarının ne olduğunu bilmeli ve sonra da bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlayacak örgütsel amaçları oluşturmalıdır.
- 3- Görevlerin Saptanması: Örgütlenme sürecinde görev ve faaliyetler belirlenip, sınıflandırdıktan sonra, bunları yapacak görevlilerinin nitelikleri belirlenmektedir. Bu işlemlerden sonraki aşama, belirlenen kişilere iş görme yetkisi verilmesi ve işlerin gidişinden doğan sorumlulukların çizilmesidir.
- 4- Yapıyı Kararlaştırma: Amaçların tanımlanması ve çözümlenmesinden sonra kurulacak yapının kararlaştırılması gerekir. Bu aşamada amaçlara uygun olarak örgüt modelinin ve örgütlenme türünün saptanması gerekmektedir.
- 5- Bölümleme – Birimleme – Basamaklandırma: Başaran (1989)'a göre bölümleme ve birimleme örgüt içinde kendiliğinden yönetim basamaklarını ortaya çıkarmaktadır. Bir bölüm içinde toplanan görevleri yapan personelin başına bir bölüm yönetmeni verildiğinde başa geçen personel üst, diğerleri de ast

olmaktadır. Böylece ast ve üstten oluşan bir basamak oluşur. Bölümler bir araya getirilip birimin başına bir yönetici verildiğinde, bir basamak daha ortaya çıkar.

Aydın (2000b)'a göre örgütlenme sürecinin aşamaları:

1- Örgütün amaçlarının saptanması: Örgütün yapısının planlanmasında ilk adım amaç ve etkinliklerin tespit edilmesidir. Amaç ve etkinliklerin daha önce planlama yolu ile saptanması gerekmektedir.

2- Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi Amaçların Çözümlemesi. Örgüt amaçların gerçekleştirilmesi için amacı gerçekleştirecek eylemlerin, işlemlerin açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için de amaçlar çözümlenerek yapılacak işler ortaya konur.

3- Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi. Yapılacak etkinliklere uygun olarak kullanılacak araç gereç ve materyallerin, bunları kimin ve nasıl kullanacağını, gereken yetenek ve beceriler ile görevin gerektirdiği yetki ve sorumlulukların neler olduğunun belirlendiği aşamadır.

4- Etkinliklerin analiz edilmesi ve sınıflandırılması: Bu aşamada yapılacak etkinlikler ayrıntılı bir şekilde ortaya konularak sınıflandırılır.

5- Etkinliklerin gruplandırılması. Etkinlikler, eldeki insan ve madde kaynaklarına göre, etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılmalıdır.

6- Her etkinlik grubuna etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi. Etkinliği gerçekleştirecek grupların gerekli yetkilerle donatılması gerekmektedir.

7- Etki, ilişki ve iletişim sistemlerinin kurulması: Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması söz konusudur.

2.4.5.4. İletişim Kurma

İletişim; emirlerin enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Aydın, 2000b: 150).

İletişim; bireyler arasında duygu, düşünce, niyet ve bilgilerin paylaşılması süreci olarak tanımlanabilir. İletişim, haberleşmeyi de içeren bir süreçtir. Bir bilgi kaynağından tek yönlü bilgi akışına ise enformasyon denilmektedir. Kısaca iletişim; birey, grup ve örgütler arasında mesaj alış-verişi sürecidir. Buna göre iletişim söz konusu olduğunda birbirine bağlı iki ayrı sistemin varlığı gereklidir. İletişimin özünde paylaşmak (anlam, bilgi, görüş, davranış olarak) vardır. İletişim sürecinde karşılıklı olarak bir etkileme ve etkilenme söz konusudur. İletişim süreci aşağıda gösterilmiştir (Şişman, 2010: 53):



Şekil 3: İletişim Süreci (Şişman, 2010: 53).

Şekil 3’de iletişim sürecinde yer alan kim-neyi-hangi yolla- kime ilettiğinin ve geri bildirimle iletimin anlaşılma durumunun ölçülmesi modellenmiştir.

Taymaz (2003)’a göre bir örgütte iletişim formal ve informal olmak üzere iki türlü işler;

1. Formal iletişim: Hiyerarşideki basamak ve makamlar arasında enformasyon ve kararların çift yönlü akımıdır.

2. İnfomal İletişim: Kişiler ve gruplar arasında ilişkilerden kaynaklanan enformasyon akımıdır.

İletişim sözlü ve sözsüz yapılabilir. Yöneticinin astlarını etkileyebilmesi için sözleri ile davranışlarının tutarlı olması gerekir. Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, informal iletişimin rolü daha büyüktür (Bursalıoğlu, 1994: 116).

Örgütsel iletişim, örgüt içi ve örgüt dışı olmak üzere ikiye ayrılır (Taymaz, 2003: 43):

Örgüt İçi İletişim: Örgüt içinde yer alan bireyler ve birimler arası iletişimdir. Örgüt içi iletişim kendi içinde dört gruba ayrılmaktadır (Taymaz, 2003: 43):

1- Yukarıdan aşağıya iletişim: Astlara mesaj ileten üstün başlattığı iletişimdir. Organizasyonun hiyerarşik yapısı içerisinde, tepedeki yöneticiden başlayıp, emir komuta zincirini izleyerek aşağıya doğru uzanan bir iletişim söz konusudur.

2- Aşağıdan yukarı iletişim: Bu iletişim, astların gerekli bilgileri üstlere verme aracı olmaktadır. Yukarı doğru iletişim genellikle astların verdiği rapor ve tepkilerden oluşur.

3- Yatay iletişim: Genellikle örgütteki doğal gruplar arasında görülen iletişim türüdür. Söylentiler, dedikodular aynı düzeydeki iş görenler arasında yatay ve sözlü olarak iletilir (İlgar, 2005: 52).

4- Dairesel ve çapraz iletişim: Biçimsel iletişim "yukarıdan-aşağıya", "aşağıdan-yukarıya" ve "yatay" biçimde olmak üzere üç şekilde gelişmesinin yanı sıra, bazı durumlarda iletilen bilgi ya da mesajın niteliğine göre çapraz bir yol izlediği durumlardır.

Örgüt Dışı İletişim: Örgüt içindeki birey ve birimlerle çevredeki birey ve birimler arasındaki iletişimdir (Taymaz, 2003: 43).

Örgütlerin hayatta kalabilmeleri için sürekli değişen çevre koşullarına ayak uydurmalarını gerekir. Örgüt içi ve örgüt dışı iletişimi iyi kurabilen, örgütsel iletişim engellerini kaldırabilen örgütlerin sağlıklı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Dessler (1995) örgütsel iletişim engellerini; örgütsel konum, iletişim sınırlamaları ve örgütsel kültür olarak ifade etmiştir (Karagöz, 2006: 49).

2.4.5.5. Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Eşgüdümleme; belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ortak bir amaç doğrultusundaki çabaların bütünleştirilmesi, eylemlerde ve zamanda birliğin sağlanması yönetsel bir görevdir (Aydın, 2000b: 152).

İlgar (2005)'a göre eşgüdümleme; bir örgütte aynı hizmeti görmeye yönelik çeşitli organların bir taraftan gelişmelerini, diğer taraftan etkinliklerini, birbirini tamamlayacak şekilde düzenlemek amacıyla alınması gerekli tüm önlemlerdir.

Kaya (1999) eşgüdümlemeyi; “işbölümü yoluyla çeşitli parçalara ayrılmış bulunan örgütsel faaliyetlerin, değişik birimlerde değişik iş gören tarafından harcanan çabaların örgüt amaçları doğrultusunda bütünleştirilmesi” olarak tanımlamıştır.

Koordinasyon; önceden kararlaştırılmış amaçları gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının birleştirilmesi sürecidir. Bir başka tanımla; ortak amaçlar doğrultusunda planlanmış etkinliklere katılan bireylerin, birbirlerinin planlanmış davranış ve eylemlerinden bilgi sahibi olmaları sürecidir. Eşgüdüm, işbirliği değildir. İşbirliği; bir örgüt açısından üyelerin aynı amaçları paylaşmasını ifade ederken eşgüdüm, üyelerin birbirinin yaptığı eylemlerden haberdar olmasını ifade eder.

Örgütlenme sürecinde işbölümü yapılır, bu işbölümü sonucunda ortaya çıkan işler, bireylere görev olarak verilir. Koordinasyon da işbölümü sonunda parçalanmış işlerin tekrar birleştirilmesi olarak tanımlanır (Şişman, 2010: 56).

Etkili bir koordinasyon, personel ihtiyaçlarının karşılanmasında ve okul ihtiyaçlarının düşük bir maliyetle giderilmesinde önemli rol oynar (Aydoğan, 2002: 65).

Eşgüdümleme; işbölümüyle birbirinden ayrılan insangücü kaynaklarını dikeyine ve yatayına tümleştirerek, okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme sürecidir. İş görenlerin çalışmalarının tümleştirilmesi, dikey ve yatay eşgüdümleme ile sağlanır (Başaran, 2000: 117).

Dikey eşgüdüm; örgütün farklı kademeleri arasında yapılan eşgüdümlemedir. Gözetim ve denetim araçlarıyla birlikte yetki devri yoluyla sağlanabilir (Gürsel, 1997: 63).

Basamaklandırılmış örgütte, her bölüm yönetmenini, yetke sıra dizinini kullanarak tümleştirme sürecidir. Dikey eşgüdümleme süreci oluşturmak için;

- 1- Tepeden tabana doğru buyruk zinciri kurulur;
- 2- Her yönetmene denetleyebileceği kadar ast bağlanır;
- 3- Yönetmenlerin ilgili oldukları yönetsel kararlara katılmaları sağlanır;
- 4- Yönetmenlere görevlerini etkili yapabilmeleri için yeterli yetke göçerilir;
- 5- Yönetmenler görevlerini yapmaları için sorumlu kılınır (Başaran, 2000: 117).

Yatay eşgüdüm; aynı örgütsel düzeydeki bölümler arasında sağlanan eşgüdümlemedir. Bir kuruluşun aynı paraleldeki kuruluşları arasında olabileceği gibi, birbirinden farklı ve ayrı bulunan örgütlerin aynı niteliklere sahip kuruluşları arsında da sağlanabilir. Bir bakanlığın daire başkanlıkları ile yaptığı eşgüdümleme ya da diğer bakanlıkların daire başkanlıklarıyla yaptığı eşgüdümleme buna örnektir (Gürsel, 1997: 63). Okulun alt sistemleri (sınıfları ve destek hizmetleri) arasında iş akımını aksatmayacak biçimde tümleştirilmesi sürecidir. Yatay eşgüdümleme sürecini oluşturmak için, okulda;

- 1- Yalın ve etkili çalışacak, eğitim ve yönetime elverişli;
- 2- Girdilerin ve çıktıların aksamadan akışını sağlayacak;
- 3- Destek hizmetlerini gerektiği anda verecek ve yönetimi kolaylaştıracak bir örgüt yapısının kurulması gerekir (Başaran, 2000: 117) .

Bursalioğlu'na göre (1979) eşgüdümü sağlama yolları şunlardır (Yiğit, 2000: 49):

1- Emir Yoluyla Eşgüdüm: Klasik ve tek adam yönetiminde kendini göstermektedir. Böyle durumlarda katılma ve yenilik az olduğundan, etkili bir eşgüdüm sağlamak olası değildir. Otoriter bir davranış gösteren yöneticilerin izledikleri bir yoldur. Bu tür eşgüdümde, örgüt verimliliğini attırmak olanaklı olmadığı gibi, iş görende iş doyumunu sağlamakta olası değildir.

2- Grup Yoluyla Eşgüdüm: İş göreni biçimsel olmayan örgüte bağlayan, bağlam yoluyla örgüt amacına yönlendirmeyi sağlamaktır. Diğer bir anlatımla, işgörenin beklentilerini dikkate alarak örgüt amacına yönlendirmelidir. Örneğin işgörenin kararına katılmasına olanak sağlama, sağlıklı insan ilişkilerini geliştirmek suretiyle eşgüdüm sağlanabilir.

3-Bağımlılığın Tanınması Yoluyla Eşgüdüm: Teknik boyuttaki eşgüdümün sağlanabilmesi için önemli ve geçerlidir. Özellikle teknik ve uzmanlık düzeyinde bilgi ve beceriye sahip olanlar, diğer iş görenlerin eşgüdümünü sağlamada etkin konumda bulunmaktadır. Çünkü yapılacak çalışma konusunda uzmanlık düzeyinde bilgisi olmayan iş gören, bu konuda bilgi sahibi olana devamlı bağımlı hale gelir, onlardan elde edeceği bilgi ve beceriye göre bir çalışma gösterir.

Günümüzde “okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, iş görenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” (Çelikten, 2001: 298) beklenmektedir.

2.4.5.6. Değerlendirme

Değerlendirme; örgütteki işlerin verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığını görmek ve uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmek ve örgütsel etkililik derecesini artırmak amacı ile yapılır (Bursalıoğlu, 1994: 128; Kaya, 1999: 126, Aydın, 2000b: 162).

Başaran (2000)’ a göre değerlendirme; denetim sonucunda elde edilen bilgilerin (verilerin) birbiri ile karşılaştırılması ile varılan bir yargılama sürecidir.

Gürsel (2003)’e göre değerlendirme; yapılan bir işin ya da bu işi yapan iş görenin değerini biçme, tanıma sürecidir. Değerlendirme, yapılan işlerin gerçekleştirilmesi sırasında çıkan karışıklıkları ve sapmaları önlemek, düzeltmek amacıyla yapılan bir işlem olarak da tanımlanmaktadır.

Erdoğan (2004)’a göre değerlendirme; bir açıdan bakıldığında yetersizliklerin ortadan kaldırılması için başvurulmuş bir araçtır, başka bir açıdan ise iş görenlere daha iyi olmaları için yardım etme yoludur. İş gören değerlendirme sonucunda hatalarını ve eksik yönlerini görme imkânına sahip olacak bunları gidermek için de kendini geliştirme ihtiyacı hissedecektir.

Değerlendirme yolu ile girişimin güçlü yanları saptanır, yetersizlikler belirlenir, yetersizlikler azaltılmaya ve giderilmeye çalışılır. Örgüt amaçlarının açık ve işlek

olması, üyelerin bu amaçlara bağlılığı değerlendirmenin en stratejik sorunlarından. Değerlendirmenin formal ölçüleri yeterlik ve kıdem, informal ölçüleri ise üstlerle fikir birliği ve meslektaşları ile iyi geçinmedir (Bursalıoğlu, 1994: 128; Aydın, 2000b: 162).

Albers (1974)' e göre eğer örgütler amaçlarını gerçekleştirmeyi istiyorlarsa gerçekle planlanan davranışları karşılaştıracak bir kontrol mekanizması gereklidir. Kontrol, alt birimlerdeki performans hakkında bilgi edinme problemidir. Eğer planlanan davranışla performans uyuşmuyorsa, yöneticiler tarafından sergilenen tavır ve davranışların, motive edici kararların gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Terrill (1977)'e göre değerlendirme sürecinin dört aşaması vardır (Gürsel, 2003: 78):

1) Yapılan ve ya yapılacak olan fonksiyonların ölçüleri belirlenir. Bu da yapılacak işlem ve eylemlerin belli bir süreye yayılması, bunların kimler tarafından nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağına belirlenmesi ve ortaya konması anlamına gelmektedir.

2) İş görenlerin yaptığı işlem ve eylemler ölçülür.

3) İş görenlerin değerlendirme sonuçlarını önceden hazırlanmış olan değerlendirme ölçüleriyle karşılaştırılır.

4) Aksaklıklar ve olumsuzluklar ortaya koyulur.

Yönetim ve eğitim sürecini etkileyen pek çok değişken vardır. Bu değişkenler oynak ve diriktir. Ayrıca hem yönetim hem eğitim insan davranışları ile yakından ilgilidir. Davranışlar bunlar etkileyen değişkenler kadar oynak ve diriktir. Bu yüzden yönetim sürecinde durağanlaşmış değerleri bulmak olanaksız olduğundan bunları değerlendirmekte zordur (Başaran, 2000: 139).

Erdoğan (2004)'a göre, değerlendirmede karşılaşılan sorunlar:

1) Tek ölçüt kullanma.

2) Müsamaha: Gerçekleşenden daha fazla değer verme.

3) Hale etkisi: İş görenlerin belli bir alandaki mükemmelliğine bakarak başka alanlarda da mükemmel olacağına dair fikir üretme.

4) Objektif olmama: Önyargılı olma.

5) Ortalama eğilimi: Herkesi “vasat” olarak değerlendirme eğilimi.

Şeklinde sıralanmaktadır.

Okuldaki değerlendirme, öğretmenlerin pek de hoşlanmadıkları hassas bir süreçtir. Öğretmen performansının değerlendirilmesi diğer mesleklere göre daha zordur. Çünkü öğretmenin ortaya koyduğu ürün olan öğrenci davranışlarının sonuçlarını görebilmek yıllar alır. Bu yüzden yöneticilerin değerlendirme yaparken çok dikkatli davranmaları gerekmektedir. İşlevsel ve objektif bir değerlendirme için amaçlar açıkça ortaya konmalı, en uygun yöntemler seçilmeli ve önyargılar bir tarafa bırakılmalıdır (Karagöz, 2006: 66).

İlgar (2005), okuldaki değerlendirme sürecinde uyulması gereken ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- 1- Değerlendirme, okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasına yardım etmelidir.
- 2- Değerlendirme sistemi yöneten-yönetilen ayrımı yapılmaksızın tüm eğitim personelinin kapsamasıdır.
- 3- Değerlendirme eğitim personeline karşı baskı aracı olarak değil, geliştirme aracı olarak kullanılmalıdır.
- 4- Değerlendirme, eğitim personelinin mesleğine bağlanmasına, tutumların, ilişkilerin ve moralin gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
- 5- Değerlendirme okulun uzun ve kısa vadede personel gelişim planlarına katkıda bulunmalı, ferdin bütün ve parça olarak kendini değerlendirme stratejilerine uygun olmalıdır.
- 6- Değerlendirme programı personel arasındaki farkları teşhis etmeyi sağlamalıdır.
- 7- Değerlendirme yapan yöneticiler, değerlendirme konusunda bilgili, becerikli ve olumlu tutuma sahip olmalıdır.

Eğitim yöneticileri, örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek için karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, eşgüdümleme (koordinasyon) ve değerlendirme süreçlerini sistemli bir şekilde uygulaması gerekir. Bu süreçler birbirleri ile devamlı etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu yüzden süreçlerde yaşanacak olumsuzluklar örgütün amaçlarının gerçekleşmesini etkileyebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Çokkültürlülük ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin veya yöneticilerin çokkültürlü eğitimle ilgili yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Örneğin, McCray, Wright ve Beachum (2004), yöneticilerin çokkültürlü eğitimle ilgili algılarını inceledikleri araştırmalarının sonucunda, yöneticilerin algılarının, okullarının büyüklüğüne göre farklılaştığını, özellikle kırsal ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki yöneticilerin, çokkültürlü eğitime karşı negatif algıları olduğunu ortaya koymuşlardır (Cirik, 2008: 29).

Barın (2011), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, çokkültürcülüğün teorik altyapısını ve çokkültürcülük ile ulus-devlet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya göre ulus-devlet dünyadaki en yaygın siyasi örgütlenme biçimi haline gelmiştir. Ulus-devletin öngördüğü ideal formun aksine dünyadaki neredeyse bütün ülkeler kültürel çeşitlilik barındırmaktadır. Ulus-devletler içindeki bu çeşitlilik bir dizi sorunu da beraberinde getirmektedir. Azınlıkların kültürü ile egemenin kültürü; bölgesel özerklik, dil hakları, siyasi temsil, eğitimde uygulanan müfredat, göç ve vatandaşlığa kabul siyaseti gibi konularda giderek daha fazla fikir ayrılığına düşmektedir. Bu sorunlara ahlaki olarak savunulabilir ve siyasi olarak uygulanabilir çareler bulmak günümüz modern ulus-devletlerinin karşısına dikilen en büyük meydan okumadır. Çokkültürcülük ise burada bahsedilen sorunlara yeni bir yaklaşım getirmektedir.

Çötök (2010), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı doktora tez çalışmasında, çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler Bremen örneğinde incelemiştir. Araştırmada, Türk öğrencilerin farklı kültürlerin bir arada olduğu ortamda aldıkları eğitime rağmen Almanya'nın eğitimde çokkültürcü politika izlemediği ortaya çıkmıştır. Almanya, farklı kültürlerin pratiklerini yaşatmalarına imkân tanımamaktadır. Farklı kültüre mensup öğrencileri Alman kültürel formu ile sosyalleştirmekte, öğrencilere kültürlerarası bir eğitim sunmamaktadır. Özellikle de anadilin engellenmesi ve Türk öğrencilerin göçmen psikolojisi dâhilinde tutulması, yaşanan ayrımcılıklar, göçmenlerden çoğunluk

kültürünü özümsemelerinin beklenmesi olarak ifade edilen Leitculture anlayışı ve etkileri araştırmada ortaya çıkan sonuçlardır.

Esen (2009), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, çokkültürlü eğitim politikalarının yokluğunda Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin farklılıkları nasıl idare ettiklerinin analizini yapmıştır. Araştırma öğretmenlerin farklı toplum anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Bazıları toplumu tek bir bütün olarak görürken diğerleri onu parçalanmış bir yapı olarak algılamakta, diğerleriye onu renkli bir mozaik olarak görmektedirler. Yine araştırma bulgularında oldukça açık olan öğretmenlerin farklılığa karşı değişik tutumları olduğudur. Bazıları farklılığa karşı kayıtsız olduklarını belirtirken bazıları farklılığı çok indirgemeci bir şekilde algılamakta ve bireysel düzeydeki farklılığa odaklanmaktadır. Diğerleriye farklılığa karşı tolerans sahibidirler. Araştırma bulgularına göre, farklılıkları idare etme ile ilgili hiçbir eğitim almış olmasalar da öğretmenlerin farklılıkları ve farklılıkla ilişkili problemleri idare etme ile ilgili olarak kendi yöntemlerini geliştirdikleri görülmektedir.

Yakışır (2009), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, geçmişten günümüze, sunulan örneklerden hareketle çokkültürlülüğün imkânları, sınırları ve sorunlarını tartışmaktadır. Araştırmada batı kültürünün uzun bir zamandır çözüm olarak çok kültürlülük projesini geliştirmeye çalıştığı, ne var ki ilk bakışta bir hayli cazip gözükse de bu projenin pek çok probleme sahip bulunduğu belirtilmektedir. Bu haliyle batı bağlamında insanlık fiili bir "tek kültürlülük süreci" ile potansiyel bir "çok kültürlülük projesi" arasında bir gerilim yaşamaktadır.

Erzurumlu (2008), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, çokkültürcülük kavramı ve çokkültürcülük politikaları ve uygulamalarını yakından incelemiş ve konu ile ilgili olarak Kanada'daki gelişmelerini ve uygulamalarını örneklendirmiştir. Araştırmacı, farklılıklar zemininde birlikteliği öne çıkaran çokkültürcülük politikası da bir çeşit asimilasyon olarak eleştirilse de günümüzde Avrupa ülkeleri tarafından da örnek alınan bir model olmuş, kültürel olarak farklı toplulukların bir arada yaşamalarından ortaya çıkabilecek problemlerin çözümüne yönelik bir bakış açısı olduğunu belirterek, çokkültürcülük tartışmalarını geniş kapsamlı bir tartışma konusu olan ve her toplumun tarihi, coğrafi ve kültürel konumu içinde bir formüle oturtulmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Güleç (2003), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkiye'nin çokkültürlülük sorununu Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Genel anlamıyla çok kültürlülük sorunu batılı liberal demokrasilerin özgül, nesnel koşullarının ürünü olduğu ve bu yönüyle tarihsel ve konjonktürel bir olgu olduğu belirtilmektedir. Türkiye'nin ise kendi tarihsel ve siyasi koşulları ile birlikte çokkültürlülük sorunu için ayrı bir siyasi bağlam olarak görülmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede Türkiye'de bu konu demokratikleşme veya insan hakları gibi daha genel sorunlar bağlamında tartışılmaktadır. Yapılan çalışmada çokkültürlülük siyaseti ve bu kavramla birlikte anılan normatif önermelerin verili bir ilerici rolü ve anlamı olmadığı vurgulanarak bu doğrultuda geliştirilen politikaların ne ölçüde etnik ve kültürel çatışmaların çözümünün bir parçası olacağına siyasi bir konu olduğu ve değişen güç ilişkilerinden ayrı düşünülemediği vurgusu yapılmaktadır.

Altaş (2001), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı doktora tez çalışmasında, "çokkültürlü eğitim" akımının din eğitimi alanına nasıl aktarıldığını ve din eğitimi programlarına nasıl yansıtıldığını betimleyici bir yöntemle ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada "Çokkültürlü din eğitimi" olarak isimlendirilen bu yeni akımın, felsefi, psikolojik ve sosyolojik açılardan nasıl temellendirildiği ve öğretim programlarına yansıtılma çatıdan belirlenmeye çalışılmıştır.

Klineberg ve Hull (1979), değişik ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin sorunları ve zorluklarıyla ilgili araştırmalarında; üniversiteye giriş, yabancı dil, akademik başarı düzeyi, yeni çevreye uyum ve kültürel şok ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Sorunların ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Sheets ve Chew (2000) tarafından yapılan araştırmada, Çin asıllı aday öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programlarındaki çok kültürlü eğitim dersine karşı algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi içselleştirdikleri, sınıflarında çok kültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenlemeye ve bunları geliştirmeye istekli oldukları, çok kültürlü eğitimin okul ortamını, hangi yönde geliştirebileceğini ve değiştirebileceğini kavradıkları, öte yandan, çok kültürlü eğitim uygulamalarında, beyaz ırka ait öğretmenlerin engel oluşturabileceklerini düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeylerini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kostis ve Efthymia (2009), çokkültürlü sınıflarda ortaya çıkan ek zorlukların sınıf yönetimine etkilerini araştırmışlardır. Duyarlı bir sınıf yönetimi boyutlarını: öğretim, kişisel ve davranışsal olarak üç başlık altında tartışmışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilerinin öğrenme stilleri, iletişim farklılıkları, sosyalleşme uygulamaları, beklentileri ve ev öğrenme deneyimleri olduğunun farkına varmaları ve buna uygun kültürel bir repertuar gelişmeleri gerekliliğinin üzerinde durmuşlardır.

Gorski (2010), çokkültürlü eğitimin temel amacının toplumsal değişimi etkilemek olduğunu değerlendirmektedir. Bu değişimin, benliğin dönüşümü, okul ve okullaşma dönüşümü ve toplum dönüşümü süreçlerini içerdiğini aktarmaktadır. Araştırmada, eğitimcilerin, eğitim kuramcılarının, araştırmacıların, eylemcilerin ve herkesin çokkültürlü eğitim ve öğretim ilkelerini, sınıf içinde ve dışında uygulaması gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır.

2.6. Okul Hakkında Bilgiler

M. Germirli İmam Hatip Lisesinin, 2011- 2012 eğitim öğretim yılında 5 idareci, 41 öğretmen ve 5 yardımcı personeli ile 391 öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 1' de 2011-2012 eğitim öğretim yılı M. Germirli İmam Hatip Lisesi öğretmen sayısının branşlara göre dağılımına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1: 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı M. Germirli İmam Hatip Lisesi Öğretmen Sayılarının Branşlara Göre Dağılımı

| Branş | Öğretmen Sayısı (f) | Yüzde |
|---------------------|---------------------|------------|
| Türkçe ve TDE | 12 | 26,6 |
| Tarih | 2 | 4,4 |
| Coğrafya | 2 | 4,4 |
| Matematik | 2 | 4,4 |
| Fizik | 1 | 2,2 |
| Kimya | 2 | 4,4 |
| Biyoloji | 2 | 4,4 |
| Felsefe | 1 | 2,2 |
| İngilizce | 2 | 4,4 |
| Beden Eğitimi | 2 | 4,4 |
| İHL Meslek Dersleri | 17 | 37,7 |
| TOPLAM | 45 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, okulun 2011-2012 eğitim öğretim yılında 11 farklı branşta toplam 45 öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmen sayıları incelendiğinde %37,7’lik oranla İHL Meslek Dersleri ve %26,6’lık oranla Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 2’ de okulun geçmiş yıllardaki öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2: M. Germirli İmam Hatip Lisesi 2006-2012 Yılları Arası Öğrenci Sayısı

| Öğretim Yılı | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Öğrenci Sayısı | 357 | 415 | 402 | 467 | 525 | 391 |

Tablo 2 incelendiğinde, 2006 yılından 2011 yılına kadar okulun öğrenci sayısında %47 oranında bir artış olduğu görülmektedir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında 357 olan öğrenci sayısı, 2010- 2011 eğitim öğretim yılında 525 öğrenciye ulaşmıştır. 2011- 2012 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısının 391 ‘e gerilemesi, ikinci bir okul olarak İstanbul Fatih Sultan Mehmet Anadolu İHL’ nin açılması ve 128 öğrencinin bu okula kabul edilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. İstanbul Fatih Sultan Mehmet Anadolu İHL’ne yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha çabuk öğrenmeleri ve ülkemize adaptasyonlarının sağlanması bakımından her yıl getirilecek öğrenci sayısının %20’si kadar da T.C. vatandaşı öğrenci alınması da planlanmaktadır (MEB, 2012: 61).

M. Germirli İmam Hatip Lisesinin 2011-2012 eğitim öğretim yılı öğrenci profili ve sayıları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı M. Germirli İmam Hatip Lisesi Öğrenci Sayısının Ülke ve Sınıflara Göre Dağılımı

| Sıra | Ülkesi | 9. Sınıf | 10. Sınıf | 11. Sınıf | 12. Sınıf | Toplam |
|---------------|----------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
| 1 | AFGANİSTAN | | 4 | 5 | 10 | 19 |
| 2 | ARNAVUTLUK | | | 5 | 3 | 8 |
| 3 | AZERBAYCAN | 2 | | 5 | 5 | 12 |
| 4 | BANGLADEŞ | 1 | 5 | | | |
| 5 | BOSNA HERSEK | | | | 2 | 2 |
| 6 | BULGARİSTAN | | | | 1 | 1 |
| 7 | BURKİNA FASO | | 3 | 2 | | 5 |
| 8 | ÇAD | | 3 | 2 | | 5 |
| 9 | ENDONEZYA | 4 | 13 | 14 | 10 | 41 |
| 10 | ETİYOPYA | | 2 | | | 2 |
| 11 | FİLİPİNLER | 1 | 5 | | | 6 |
| 12 | GANA | 4 | 3 | 3 | 3 | 13 |
| 13 | GÜNEY AFRİKA | 1 | | | | 1 |
| 14 | HİNDİSTAN | 4 | 3 | | | 7 |
| 15 | GÜRCİSTAN | | 1 | 2 | 5 | 8 |
| 16 | İNGUŞETYA | | 1 | 4 | | 5 |
| 17 | IRAK | 1 | | | | 1 |
| 18 | KAMERUN | | 3 | 1 | | 4 |
| 19 | KARADAĞ | | 2 | | 1 | 3 |
| 20 | KAZAKİSTAN | | 5 | 7 | 4 | 16 |
| 21 | KENYA | | 4 | 12 | 1 | 17 |
| 22 | KIRGIZİSTAN | | 5 | 2 | 3 | 10 |
| 23 | KKTC | | 2 | 5 | 3 | 10 |
| 24 | KONGO | | 4 | 8 | | 12 |
| 25 | KOSOVA | | 2 | 2 | 3 | 7 |
| 26 | MADAGASKAR | | 1 | 4 | | 5 |
| 27 | MAKEDONYA | | | 1 | 2 | 3 |
| 28 | MALAVİ | | 2 | | | 2 |
| 29 | MOĞOLİSTAN | | | 2 | 2 | 4 |
| 30 | MOZAMBİK | | 4 | | | 4 |
| 31 | NİJERYA | 5 | 7 | 1 | 1 | 14 |
| 32 | ORTA AFRİKA C. | | 3 | | | 3 |
| 33 | PAKİSTAN | 4 | 12 | 12 | 8 | 36 |
| 34 | SENEGAL | | 2 | | | 2 |
| 35 | SİERRE LONE | 2 | | | | 2 |
| 36 | SİRBİSTAN | | 4 | 5 | 2 | 11 |
| 37 | SOMALİ | | 15 | | | 15 |
| 38 | SİRİLENKA | 4 | | | | 4 |
| 39 | TACİKİSTAN | | 5 | 11 | | 16 |
| 40 | TANZANYA | 4 | 9 | | | 13 |
| 41 | TAYLAND | 10 | 5 | 4 | | 19 |
| 42 | TOGO | | 3 | | | |
| 43 | UGANDA | 2 | 2 | 2 | | 6 |
| 44 | YEMEN | 3 | 4 | | | 7 |
| Toplam | | 52 | 148 | 121 | 69 | 390 |

Tablo 3 incelendiğinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılında M. Germirli İmam Hatip Lisesinde 44 farklı ülkeden 390 öğrenci eğitim aldığı görülmektedir. Endonezya 41 öğrenci ile en fazla öğrenci gönderen ülke iken, en az öğrencinin ise birer öğrenci ile Irak, Güney Afrika ve Bulgaristan'dan geldiği görülmektedir.

M. Germirli İmam Hatip Lisesinde eğitim öğretimlerini sürdürürken çeşitli sebeplerden okuldan ayrılmak zorunda kalan öğrenci sayıları ve geldikleri ülkelere göre dağılımları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: M. Germirli İmam Hatip Lisesi 2006-2011 Yılları Arası Tasdikname İle Okuldan Ayrılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere ve Yıllara Göre Dağılımı

| S.NO | ÜLKESİ | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | TOPLAM |
|---------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 1 | AFGANİSTAN | 1 | | | | 1 | 2 |
| 2 | ARNAVUTLUK | 2 | 5 | 1 | 2 | 3 | 13 |
| 3 | AZERBAYCAN | | | | | 1 | 1 |
| 4 | BANGLADEŞ | | | | | | |
| 5 | BENİN | | | | | | |
| 6 | BOSNA HERSEK | | 2 | 2 | | | 4 |
| 7 | BULGARİSTAN | 4 | 4 | | | | 8 |
| 8 | BURKİNA FASO | | | | | | |
| 9 | ÇAD | | | | | | |
| 10 | DAĞİSTAN | | | | | 2 | 2 |
| 11 | ENDONEZYA | | | | 1 | 5 | 6 |
| 12 | ETİYOPYA | | | | | 2 | 2 |
| 13 | FİLİPİNLER | | | | | | |
| 14 | GANA | | | | | | |
| 15 | GÜRCİSTAN | 24 | 12 | 7 | 27 | 8 | 78 |
| 16 | HAİTİ | | | | | | |
| 17 | HİNDİSTAN | | | | | | |
| 18 | İNGUŞETYA | | | | | | |
| 19 | IRAK | | | | | | |
| 20 | K.K.T.C. | 8 | 3 | 1 | 4 | 1 | 17 |
| 21 | KABARDAY-BALK. | | | | | 1 | 1 |
| 22 | KAMERUN | | | | | 3 | 3 |
| 23 | KARADAĞ | 8 | | | | | 8 |
| 24 | KAZAKİSTAN | 11 | 7 | 1 | 2 | 1 | 22 |
| 25 | KENYA | | | 1 | | 2 | 3 |
| 26 | KIRGIZİSTAN | | 6 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| 27 | KONGO | | 2 | 2 | | 1 | 5 |
| 28 | KOSOVA | | 1 | | | 1 | 2 |
| 29 | MADAGASKAR | | | 1 | | 2 | 3 |
| 30 | MAKEDONYA | 7 | 1 | 2 | | | 10 |
| 31 | MALAVİ | | | | | 1 | 1 |
| 32 | MOĞOLİSTAN | 1 | | 4 | 6 | 2 | 13 |
| 33 | MOZAMBİK | | 1 | 4 | | | 5 |
| 34 | NİJER | | | | | 3 | 3 |
| 35 | NİJERYA | | | | 1 | 1 | 2 |
| 36 | ORTA AFR.CUMH. | | | | | | |
| 37 | PAKİSTAN | | | | 1 | 1 | 2 |
| 38 | ROMANYA | | | | | | |
| 39 | RUANDA | | | | | | |
| 40 | SENEGAL | | | | | | |
| 41 | SİERRE LEONE | | | | | | |
| 42 | SİRBİSTAN | | 1 | | 2 | | 3 |
| 43 | SRI LANKA | | | | | | |
| 44 | SOMALİ | | | | | | |
| 45 | TACİKİSTAN | | | | | 3 | 3 |
| 46 | TANZANYA | | | | | | |
| 47 | TAYLAND | | 1 | | | | 1 |
| 48 | TOGO | | | | | | |
| 49 | UGANDA | | | 1 | | | 1 |
| 50 | YEMEN | | | | | | |
| Toplam | | 66 | 46 | 29 | 48 | 47 | 236 |

M. Germirli İmam Hatip Lisesinden 2006-2011 yılları arası tasdikname ile okuldan ayrılan öğrencilerin geldikleri ülkelere ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2006-2011 yılları arası 236 öğrencinin çeşitli sebeplerle okuldan ayrıldığı görülmektedir. Gürcistan'dan gelen 24 öğrencinin 2006-2007, 27 öğrencinin ise 2009-2010 eğitim öğretim yıllarında ülkelerine döndükleri görülmektedir.

M. Germirli İmam Hatip Lisesinden 2006- 2011 yılları arasında mezun olan öğrencilerin sayısı ve geldikleri ülkelere göre dağılımları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5: M. Germirli İmam Hatip Lisesinden 2006-2011 Yılları Arasında Mezun Olan Öğrencilerin Sayısının Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları

| S.NO | ÜLKESİ | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 |
|---------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | AFGANİSTAN | | 5 | 10 | 10 | 5 |
| 2 | ARNAVUTLUK | | 15 | 8 | 5 | 13 |
| 3 | AZERBAYCAN | | | 7 | | 6 |
| 4 | BANGLADES | | | | | |
| 5 | BENİN | | | | | |
| 6 | BOSNA HERSEK | 2 | 13 | 8 | 7 | 3 |
| 7 | BULGARİSTAN | 6 | 1 | 4 | | |
| 8 | BURKİNA FASO | | | | | 1 |
| 9 | CAD | | | | | |
| 10 | DAĞISTAN | | | | | |
| 11 | ENDONEZYA | | | | | |
| 12 | ETİYOPYA | | | | | |
| 13 | FİLİPİNLER | | | | | |
| 14 | GANA | | | | 1 | 4 |
| 15 | GÜRCİSTAN | 16 | 2 | 7 | 17 | 5 |
| 16 | HAİTİ | | | | | |
| 17 | HİNDİSTAN | | | | | 5 |
| 18 | İNGUSETYA | | | | | |
| 19 | IRAK | | | | | |
| 20 | K.K.T.C. | 10 | 11 | 5 | 7 | 6 |
| 21 | KABARDAY- | | | | | |
| 22 | KAMERUN | | | | | 4 |
| 23 | KARADAĞ | | | 3 | 2 | 1 |
| 24 | KAZAKİSTAN | | 11 | 5 | 2 | 8 |
| 25 | KENYA | | | | | 5 |
| 26 | KIRGIZİSTAN | | | 1 | 5 | 3 |
| 27 | KONGO | | | | | 1 |
| 28 | KOSOVA | 1 | | | 3 | 3 |
| 29 | MADAGASKAR | | | | | 4 |
| 30 | MAKEDONYA | 5 | 15 | 8 | 6 | |
| 31 | MALAVİ | | | | | |
| 32 | MOĞOLİSTAN | | | | 2 | 2 |
| 33 | MOZAMBİK | | | | | |
| 34 | NİJER | | | | | |
| 35 | NİJERYA | | | | | 2 |
| 36 | ORTA AFR.CUMH. | | | | | |
| 37 | PAKİSTAN | | | | | |
| 38 | ROMANYA | | | | | |
| 39 | RUANDA | | | | | 5 |
| 40 | SENEGAL | | | | | |
| 41 | SIERRE LEONE | | | | | |
| 42 | SİRBİSTAN | 3 | 1 | 1 | | 2 |
| 43 | SRİ LANKA | | | | | |
| 44 | SOMALİ | | | | | |
| 45 | TACİKİSTAN | | | | | |
| 46 | TANZANYA | | | | | 5 |
| 47 | TAYLAND | | | 9 | | |
| 48 | TOGO | | | | | |
| 49 | UGANDA | | | | | 3 |
| 50 | YEMEN | | | | | |
| TOPLAM | | 43 | 74 | 75 | 67 | 96 |

Tablo 5 incelendiğinde, M. Germirli İmam Hatip Lisesinden 2006- 2011 yılları arasında toplam 355 öğrencinin mezun olduğu görülmektedir. Mezun olan öğrencilerin bir kısmı lisans ve lisansüstü eğitimlerine ülkemizde devam etmektedir.

M. Germirli İmam Hatip Lisesi ana binasında 22 derslik bulunmaktadır. Yatılı eğitim verilen okulun A ve B bloklarından oluşan 416 kişilik pansiyon binası içerisinde sohbet ve dinlenme salonu ve revir bulunmaktadır. Tablo 6’ da pansiyon binasındaki oda sayıları bilgileri verilmiştir.

Tablo 6: 2011- 2012 Eğitim Öğretim Yılı M. Germirli İmam Hatip Lisesi Pansiyon Binası Oda Sayıları

| Bloklar | 8 Kişilik Oda | 10 Kişilik Oda |
|---------|---------------|----------------|
| A Blok | 18 | 8 |
| B Blok | 24 | - |

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin en az 8 kişilik odalarda kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin odalara yerleştirmeleri yapılırken, aynı ülkeden gelen öğrencilerin farklı odalarda kalmasına dikkat edilmektedir. Bu sayede öğrencilerin çabuk kaynaşması ve Türkçeyi daha hızlı öğrenmeleri amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin tespitine yönelik gerçekleştirilen araştırma nitel araştırmaya dayalı olgubilim modeline göre desenlenmiştir.

Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Yaşantı sürecinde olgularla; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşılaşılabilir. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72-75).

Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önceden farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları dışa vurabilir, ortaya koyabilirler. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alan

yazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72-75).

Bu çalışmada veriler, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi içerisinde yer alan “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120).

3.2. Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Alanda yapılacak gözlemler ve görüşmeler sonucu çalışma grubu belirlenir. Bu tür çalışmalar, uzun görüşmeler gerektirdiğinden çalışma grubunun sınırlı kalması doğaldır. Çalışma grubu oluşturulurken, öncelikle ses kaydı ile görüşme yapmayı kabul edeceği düşünülenler seçilmiştir. Patton’a (1987) göre nitel araştırmalarda bu şekilde örneklem seçimine amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) denilmektedir (Patton, 1987’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113).

Çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Çalışma Grubu Kişisel Bilgiler

| Yaş | f | % |
|--------------------------------|----------|----------|
| 30-35 | 5 | 31,25 |
| 36-40 | 3 | 18,75 |
| 41-45 | 4 | 25 |
| 46-50 | 2 | 12,5 |
| 51 ve üstü | 2 | 12,5 |
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 2 | 12,5 |
| Erkek | 14 | 87,5 |
| Görev-Ünvan | | |
| Müdür | 1 | 6,25 |
| Müdür Yrd. | 4 | 25 |
| Öğretmen | 11 | 68,75 |
| Mesleki Kıdem (Yön.) | | |
| 0-5 Yıl | 2 | 40 |
| 6-10 Yıl | 1 | 20 |
| 11-15 Yıl | 2 | 40 |
| 16 ve üstü Yıl | - | - |
| Mesleki Kıdem (Öğrt.) | | |
| 0-5 Yıl | - | - |
| 6-10 Yıl | 2 | 18,18 |
| 11-15 Yıl | 2 | 18,18 |
| 16 ve üstü Yıl | 7 | 43,75 |
| Öğrenim durumu | | |
| Lisans | 12 | 75 |
| Yüksek Lisans | 2 | 12,5 |
| Doktora | 2 | 12,5 |
| Okulda Çalışma Süreleri | | |
| 0-3 Yıl | 8 | 50 |
| 4-6 Yıl | 7 | 43,75 |
| 7 yıl ve üstü | 1 | 6,25 |

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında M. Germirli İmam Hatip Lisesinde çalışan 5 yönetici ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen grubunun 2'sinin bayan, 14'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ortalaması 43, hizmet yılı ortalamaları ise 16'dır.

Ayrıca araştırmada, okul yönetici ve öğretmenlerinin soruları içtenlikle cevaplandırmaları için, yönetici ve öğretmenlerin isimleri ve görevleri belirtilmeyip

kodlanarak aslı araştırmacıda saklı tutulmuştur. Okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16) kodlama sistemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlükleri ortaya koymak amacıyla araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (1992) göre görüşme, nitel yöntemlerden en sık kullanılanı olup insanların bakış açılarını, deneyimlerini duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 41).

3.3.1. Görüşme

Araştırmada M. Germirli İmam Hatip Lisesinde çalışan ve ses kaydı yapılmasını kabul eden 5 yönetici ve 11 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Veri toplamada kullanılmak üzere geliştirilen görüşme formu hazırlanmadan önce alan yazın incelemesi ve ilgili mevzuat taraması yapılmıştır.

Dört ana başlıktan oluşan form, çalışmanın amacına ulaşmasını, veri toplamak amacıyla düzenlenen soruların anlaşılabilirliğinin ve yanıtlanabilirliğinin değerlendirilmesi, tüm katılımcılar için aynı anlamı ifade edip etmediğinin, herkes tarafından anlamlı bulunup bulunmadığının, öz ve tek hedefli olup olmadığının, form sorularında sorun olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formun kullanılabilmesi için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğün 'den izin belgesi alınmıştır. Bu belge Ek-1'de yer almaktadır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilen form son haliyle Ek-2'de yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından okula gidilerek uygulanmıştır. Görüşmeye gidilmeden önce, randevu alınmış ve verilen randevuya uygun olarak görüşme saatinde görüşme yerinde bulunulmuştur. Örneklem grubunda yer alan idareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüş ve toplamda yaklaşık 406 dakika süren mülakat yapılmıştır.

Görüşmeler, 2012 yılı şubat ve mart aylarında gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Çalışma grubundan görüşme formu çerçevesinde alınan görüşlerle ilgili betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) betimsel analizi, elde edilen verilerin önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi bu betimlemelerin açıklanıp, yorumlanması olarak belirtmişlerdir. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224):

- 1- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3- Bulguların tanımlanması ve
- 4- Bulguların yorumlanması.

Görüşme sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra düzenlenen veriler tanımlanıp, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek, tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması çalışmaları yapılmış ve raporlaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin neler olduğunun belirlenmesini amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Görüşme formu aracılığı ile toplanan verilerin çözümlenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular, katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Bulgular üç başlık altında sunulmuştur.

4.1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Okul yönetici ve öğretmenlerinin çokkültürlülük hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular; çokkültürlülük ile ilgili eğitim alıp almadıkları, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesini nasıl değerlendirdikleri, farklılıklar sebebiyle hangi problemlerle karşılaştıkları ve farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin dört boyutta incelenmiştir.

4.1.1. Okul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde çokkültürlülük ile ilgili olarak herhangi bir eğitim aldınız mı sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 8 hazırlanmıştır.

Tablo 8: Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlülük İle İlgili Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız | f | % |
|---|----|------|
| Almadım | 16 | 100 |
| Aldım | - | - |
| Bu konuda eğitim almak isterdim | 10 | 62,5 |
| Bu konuda eğitim veren bir kurum yok | 4 | 25 |

Tablo 8'e göre katılımcıların tamamı (f=16, %100), bu konuda bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu konuda eğitim veren herhangi bir kurumun olmadığını (f=4, %25), çokkültürlülük hakkında eğitim almayı istediklerini (f=10, %62,5) belirtmişlerdir.

Çokkültürlülük ile ilgili olarak herhangi bir eğitim aldınız mı sorusuna, K1, K2, K9, K15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “...Türkiye de böyle bir eğitim veren kurum yok. Bu tamamen tecrübeyle elde edilen bir durum, diğer arkadaşlar gibi bende zamanla çocuklardan ve arkadaşların tecrübelerinden yararlanarak bugünkü birikimlerime ulaştım..”

K2'nin, çokkültürlülük konusunda Türkiye de teori ve uygulama bilgilerini birlikte alabilecekleri bir kaynağın olmadığını düşündüğünü belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur:

(K2) “...yabancılara Türkçe eğitim metotları adlı 5 günlük bir semire katıldım. Semineri veren kişiden bizler çok şeyler öğrendiğimiz gibi oda bizden çok şeyler öğrendi..”

(K5) “...çokkültürlülük ile ilgi bilgi birikimi bakımından bence üniversitelerimiz de emekleme aşamasında. Bilgi sürekli geliyor ve değişiyor. Bu değişen bilgilerin aktarılacağı okulumuza uygun programlar olursa çok iyi olur..”

K9, çokkültürlü eğitim alanında araştırmalar yaptığını ve bu alanda açılacak kursları takip ettiğini vurgulamıştır.

(K9) “ Bu alanda ne özelde, ne de devlet kanalıyla kurs, seminer ya da panel benzeri bir paylaşımın olduğunu düşünmüyorum. Yeni bir kavram olduğu için, ülkemizde herhangi bir çalışma yok diye biliyorum. Bizler burda öğrencilerden öğrendiklerimizle kendimizi geliştiriyoruz. Uluslararası öğrencilerin sayısı gittikçe artmakta, bu öğrencilerin adaptasyonu konusunda Yunus Emre Enstitülerinin çalışmaları olduğunu biliyorum. Ortaöğretim düzeyinde adaptasyon konusunda bizim okulumuzda bu konuda lokomotif olabilir.”

(K15) “ Başlangıçtan bugüne kendi gayretlerimizle, kendi araştırmalarımızla, deneme-yanılma yoluyla öğrendik. Böyle bir eğitimin öncelikle bu tür okullarda görev

alacak öğretmenlere verilmesi iyi olur. Öğretmenlerimizin bu konudaki alt yapı ve donanımı iyi olursa kalitenin artacağına inanıyorum.”

4.1.2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerin Farklı Kültürlerden Gelmesiyle İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde sizce öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin olumlu-olumsuz yanları nelerdir sorusuna yanıt aranmıştır.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlerin, (f=14, %87,5)'ü öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğunu ifade ederlerken, (f=2, %12,5) katılımcı ise bu durumun tamamen olumsuz bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Sizce öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin olumlu-olumsuz yanları nelerdir sorusuyla ilgili olarak K1, K3, K4, K6, K7, K10, K11, K12 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “ Olumlu yanlarından başlamak gerekirse değişik ülkelerden gelen birçok insanın bir merkezde aynı ideale hizmet için toplanmaları bence çok anlamlı bir konu. Tabii bunun alt yapısının da hazır olması gerekiyor. Olumsuz yanları ise çokkültürlülüğü kaynaştırmak epeyce bir zaman ve emek gerektiriyor. Farklı kültürlerin adaptasyonu için fedakârlık gerekiyor..”

K3'ün, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarındaki farklılıkları vurgulaması dikkat çekicidir:

(K3) “...Endonezya'dan gelmiş bir çocuğun karşınızdaki duruşu ile Avrupa'daki bir ülkeden gelen bir çocuğun duruşu arasında büyük farklılıklar var. Afrika ve Balkanlardan gelen bir öğrenci için bahçedeki bir bankta büyüklerinin karşısında yatması sorun olmazken, Asya'dan gelen öğrenciler için ise durum tamamen farklı, büyüklerinin karşısında arkasına bile yaslanmaktan çekiniyorlar. Tüm bu farklılıklar bu okulda bir potada eriyerek ortak bir davranış sergilemeye başlamaları gerçekten çok güzel..”

K4, öğrencilerin geldikleri ülkelere göre hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir:

(K4) “ Olumlu yanları da var olumsuz yanları da. Öğrenci seviyeleri ve eğitimleri geldikleri ülkelere göre büyük farklılıklar gösteriyor. Ders esnasında bu

öğrencilerin aynı sınıfta olmaları öğretmen açısından sıkıntı oluşturuyor. Kültürel açıdan zamanla öğrenciler çabuk kaynaşiyor. Biz bu okulda özellikle sınıflarda ve pansiyonda aynı ülke çocuklarını yan yana gelmemesine dikkat ediyoruz. Böylelikle kendi aralarındaki konuşmaları ortak dil olan Türkçe ile yapmaya çalışıyorlar. Türkçeyi daha erken öğrenip daha çabuk kaynaşıyorlar.”

(K6) “...yemek veya ortak konularda bazen uyum olmuyor. Yaşam stilleri çok farklı grupların kaynaşmaları da zor oluyor. Faydaları ise biz ve öğrenciler birçok farklı kültürün kıyafetlerinden tutunda aklınıza gelecek birçok konuda bilgi sahibi olarak o kültürleri yakından tanıyabiliyoruz..”

(K7) “Değişik ülkelerin demografik yapısının tanımamız olumlu yanlarından, olumsuz yanları ise öğrencilerin ülkemize ve bizim eğitim tarzına alışana kadar öğretmenleri ve idare ile çeşitli zorluklar yaşamaları. Sosyolojik bir olumsuzlukta dışardaki insanların bu çocuklara ‘garip çocuklar’ olarak yaklaşmaları, çocuk dışardan okula gelince buradaki kurallara uyması gerekliliğini bazen yanlış yorumluyor. Kuralları uygulamaya çalışan öğretmeni sevmezken, daha ılımlı davranan öğretmeni sevebiliyor.”

(K10) “...farklı ülkelere gelen öğrencilerin en önemli problemi dil problemidir. Çocuk hemen adapte olamıyor buda başka problemleri oluşturuyor. Ders başarısı düşüyor, kendini ifade edemiyor..”

K11, çok farklı kültürleri bir arada tutmanın kaos oluşturduğunu, birbirine yakın bölgelerden öğrencilerinin eğitilmesinin daha faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir.

(K11) “...çok farklı ülkelere gelen öğrencilerin bir araya gelmesi bence kaos oluşturuyor. Çabuk verim alma ve ders üretkenliği kaybediliyor. Bu okulda öğretmenlik yapmak gerçekten çok zor. Öğrenciler ortak belirli bölgelerden, örneğin Asya grubu, Afrika Grubu gibi gelse sanırım eğitim öğretim açısından daha başarılı olur..”

(K12) “...her ülke kendi güzelliklerini anlatsa 45 farklı güzellik öğrenmiş oluyoruz. En olumlu yanı bence değişik güzellikleri tanımamız. Olumsuz yanları ise, dil bilmeme sorunu özellikle 9. Sınıflarda otur kelimesini birkaç farklı dilde söylemek gerekiyor. Bir de ülkeler arasında kabilecilik zihniyeti oluşuyor. Herhangi bir öğrenciye

bir şey olsa haklı ya da haksız olduğuna bakılmaksızın o ülkenin çocukları birbirlerini destekliyor. İlk yıllarda daha çok karşılaştığımız bu durumu son zamanlarda aşmaya başladık..”

Çokkültürlü bir ortamda eğitim ve öğretim vermeye çalışan yönetici ve öğretmenlerin tamamı (f=16, %100), bu tür okullarda çalışmanın ek bir gayret, istek ve sevgi gerektirdiğini düşünmektedirler. Yönetici ve öğretmenler, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlülük ile ilgili bilgilerini süreç içerisinde yaparak-yaşayarak geliştirdiklerini ve belirli bir birikime ulaştırdıklarını söylemektedirler.

4.1.3. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Okul yönetici ve öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesi sebebiyle ortaya çıkan problemler nelerdir, sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 9 hazırlanmıştır.

Tablo 9: Yönetici ve Öğretmenlerin Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerle Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Yaşanan Sorunlar | f | % |
|------------------------------|----|-------|
| Dil Sorunu | 13 | 81,25 |
| Yemek Sorunu | 10 | 62,5 |
| Uyum Sorunu | 10 | 62,25 |
| Herhangi bir sorun yaşamadım | 3 | 18,75 |

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul yönetici ve öğretmenleri, (f=13, %81,25) dil problemi, (f=10, %62,5) yemek problemi ve (f=10, %62,5) uyum problemi sorunlarına yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. (f=3, %18,75) katılımcı ise farklılıklar sebebiyle herhangi bir problemle karşılaşmadığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “...özellikle yemek konusunda epeyce bir sıkıntı vardı. Hepsinin tercih ettiği et, balık, pirinç gibi ürünleri ön plana çıkararak bu sorunu çözmeye çalıştık..”

K2, ortaya çıkan sorunların çözümünde önce diyalog yöntemini kullandıklarını ve kişilerin birbirlerine karşı saygılı olması gerekliliğini ifade etmiştir.

(K2) “Sorunlarımızı öncelikle diyalog ile çözmeye çalışıyoruz. Biz burada saygı önemsiyoruz. Bütün uğraşmalarımıza rağmen bir düzelme olmazsa eğitimine ülkesinde devam ediyor. Biz burada ülkemizin imkânlarıyla en iyi hizmeti vermeye çalışıyoruz ve çocuktan bu hizmeti hak etmesini istiyoruz. Herhangi bir sebepten okulumuzdan ayrılan öğrencinin velisinden imzalı bir belge fakslamasını istiyoruz. Veli öğrencisinin yol masraflarını da gönderiyor. Okuldan ilişkisini öyle kesiyoruz. Diyanet Vakfı ile imzalanmış protokol gereği, okuldan ayrılan bir öğrencinin yol parasını biz ödemiyoruz.”

(K3) “...pansiyonda yemek problemi vardı. Et ve pilavda herkes mutlu onun dışındaki yemeklerde sıkıntı oluyor. Ayrana şeker, çaya tuz atıp içen öğrencilerimiz var. Hepsini bir potada eritmeye çalışıyoruz..”

(K4) “ Kültürel farklılıklardan dolayı herhangi bir problem yaşamadım.”

K5, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ‘Türk mutfağına’ alışmakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

(K5) “Farklı kültürden gelen öğrencilere yemek çıkarmak gerçekten zor. Biz bu sorunu zaman içerisinde deneme yanılma yoluyla çözmeye çalıştık. Öğrencilerin görüşlerine başvurarak bütçe imkânları ölçüsünde sorunun üstesinden gelmeye çalıştık. Güney Asya’dan bir çocuğun balık yemeğini ‘sizin burada çay pasta nasıl yenirse, biz de de balık öyledir. Her an tüketilir.’ veya Gürcistanlı bir çocuk ‘Kayseri Manti’ her hafta çıksın derken diğerleri hiç çıkmasın diyebiliyor. MEB kahvaltılarda sağlıklı beslenmeyi özendirmek için çorba çıkartılmasını tavsiye ederken, bizde kalan çocuklar kahvaltıda çorba yemeyi sevmediklerini, onun yerine çikolata ya da reçel, bal gibi ürünlerden birinin her gün mutlaka olmasını söylediler. Bulgur pilavı için Orta Asyalı çocuklar ‘bizim orada bunu tavuklara verirler’ diyebilmekteler. Cuma günleri öğrencilerin istekleri doğrultusunda genelinin sevdiği yemeklerden çıkarmaya gayret ediyoruz.”

(K5) “...Afrikalı çocukların akşam yatarken vücutlarına bir krem sürme alışkanlıkları var. Ağır kokusu olan bu kremden dolayı gerek oda arkadaşlarından gerekse nöbetçi öğretmen arkadaşlardan bazı serzenişler oldu. Çocukların bu durumu kabullenmeleri sanırım yaşları gereği daha kolay olabiliyor. Zamanla bir birlerine alışıyor ve rahatsız olmuyorlar..”

K6, öğrencilerin ilk karşılaştıkları problemin dil sorunu olduğunu ifade etmiştir.

(K6) “ Yeni gelen öğrenciler ilk aylarda iletişim problemi yaşıyorlar. Birinci dönem A1 seviyesini bitirdikten sonra temel seviyede Türkçeyi konuşup anlayabiliyorlar. İkinci dönem kültür dersleri başlayınca karmaşık cümleleri anlamakta zorluk çekiyorlar. Öğrencilere temel seviyede kelimeler kullanıp anlatılması gerekiyor.”

(K9) “Öğrencilerin ergenlik düzeyinde olduğu düşünüldüğünde tabii ki bazı küçük olaylar olmaktadır. Fakat bu farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan olaylar olarak algılanmamalıdır.”

(K10) “Kendi ülkemizde bile çok farklı kültürlerin bulunduğu bölgeler nasıl sıkıntılar oluyorsa, burada dünyanın her yerinden gelmiş gençler arasında da zaman zaman problemler oluyor. Özellikle birbirlerini anlayana kadar uyum problemi ve dil problemi oluyor. Davranış farklılıkları olan genç nüfusu bir arada tutmaya çalışıyoruz. Onlara hoşgörünün önemini anlatıyoruz. Birbirlerini kırmadan uygun bir dille konuşmanın önemini anlatıyoruz. Gençlerin hızla Türkçeyi öğrenmeleri aralarındaki yanlış anlamaların da önüne geçiyor.”

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, yönetim işlevlerinden biri olan **iletişim** ile ilgili uygulamada sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. (K2), (K6) ve (K10) iletişim kaynaklı güçlüklerle dikkat çekmektedirler. M. Germirli İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin her ne kadar farklı ülkelerden gelmiş olsalar da İslam coğrafyasındaki ülkelere gelmeleri birbirleri ile uyum sağlamalarında önemli bir avantaj olarak görülmektedir. İlk başlarda farklı dilleri konuşan okul öğrencileri ilerleyen zamanlarda ortak dil olan Türkçe ile anlaşabilmekte, böylece birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olabilmektedirler. Belirli bir süre geçtikten sonra Türk Kültürünü yavaş yavaş tanımaları ve buldukları çevreye alışmaları da karşılaşılan problemleri azaltan etkenler olarak görülmektedir.

4.1.4. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencileri İdare Etmekle İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, okul yönetici ve öğretmenlerinin farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendinizi yeteri bilgi ve donanıma sahip hissediyor musunuz sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenleri, farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etmede, (f=10, %62,5) kendimi yeterli hissetmiyorum, (f=6, %37,5) yeterli hissediyorum, şeklinde görüş bildirmişlerdir. Farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etmede kendinizi yeteri bilgi ve donanıma sahip hissediyor musunuz sorusuyla ilgili olarak K1, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) *“Bu soruya evet ya da hayır demek de yetersiz. Her yıl farklı ülkelerden öğrenciler geliyor. Yeni bir ülkeden öğrenci geldiği zaman o ülkeyi ve kültürünü tanımaya çalışıyoruz.”*

(K3) *“Hiçbir zaman yeterli olamayız. Hiç kimse yeterli olamaz. Öncelikle İngilizce ve Arapça gibi dilleri iyi bilmek gerekiyor.”*

(K4) *“ Kendimi bu konuda hazır hissetmiyorum. Bu konuda hizmetiçi eğitim düzenlenmesinin faydası olacaktır.”*

(K6) *“İlk geldiğimizde bu konuda çekincelerimiz vardı. Ama zamanla alıştık.”*

(K8) *“ Bu okula ilk geldiğim yıllarda kendimi çok yeterli görmüyordum. Dört senenin sonunda artık her bireyin farklı kültürlerden geldiğini içselleştirebiliyorum.”*

K9, kültürel farklılıklara karşı saygılı olmanın ve sürekli değişim ve gelişimlere açık bir yapıda olmanın önemini belirtmiştir.

(K9) *“Kültürel farklılıklara karşı toleranslı bir kişiyim, bu noktada bir sıkıntı yaşamıyorum. Öğretim metotları noktasında ise farklı gruplara ders anlatmaya yönelik bir eğitim almadım. Benzer kurs ve eğitimler ile ilgili yazıları yabancı literatür’den takip ediyorum.”*

(K10) “ Teknik anlamda bir metot kullanma konusunda yeterli hissetmiyorum. Bunun bizde bir örneği de yok, öğrenebileceğimiz bir yer var mı bilemiyorum. Öğrencilerle bir süre bir arada yaşayınca onlara nasıl davranılması gerektiği konusunda az da olsa bir tecrübem oldu.”

(K11) “...ilk gelen her öğretmen bir adaptasyon problemi yaşar. Sınıflara girin bir bakın, problem mutlaka yaşarsınız..”

(K12), (K15) “...daha iyi olabilirim. Geldiğim seneye göre daha iyiye gittiğimi düşünüyorum..”

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, çokkültürlü bir yapıya sahip sınıflarda ders anlatma ve bu tür okulların yönetimi ile ilgili eğitim verecek bir kurumun ülkemizde bulunmamasının eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Okulda görev alan yönetici ve öğretmenler, çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim gibi konularda kendi öz gayretleri ile zaman içerisinde yaparak-yaşayarak bir şeyler öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. (K9) ve (K10)’un çokkültürlü sınıflarda ders anlatım metodolojisi alanında araştırmalarda bulunması da, eksikliği hissedilen bu konuda dikkat çekici bir durum olarak görülebilir.

4.2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulun Mevcut Durumunu Çokkültürlü Eğitim Açısından Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Okul yönetici ve öğretmenlerinin okulun mevcut durumunu çokkültürlü eğitim açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bulgular, Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10: Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulun Fiziki Durumunu Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Okulun Fiziki Şartlarının Değerlendirilmesi | f | % |
|---|----|------|
| Yetersiz | 12 | 75 |
| Yeterli | 4 | 25 |
| Pansiyon yetersiz | 16 | 100 |
| Spor Alanları Yetersiz | 8 | 50 |
| Teknolojik İmkânlar Yetersiz | 6 | 37,5 |

Tablo 10’ da görüldüğü gibi, okulun fiziki şartlarını nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna, katılımcıların tamamı (f=16, %100) pansiyonun yetersiz olduğunu, (f=8, %50) katılımcı spor alanlarının yetersiz olduğunu, (f=6, %37,5) katılımcı teknolojik imkânların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar %75 oranla okulun fiziki şartlarının çokkültürlü eğitim açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Okulun fiziki şartları ile ilgili olarak K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K14, K15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “ Okul binası yeterli pansiyon yetersiz.”

K2’nin, yeni okul binası yapılana kadar bu binada geçici olarak bulduklarını belirtmesi, dikkat çekici bulunmuştur:

(K2) “Bu binada geçici olarak bulunmaktayız. Şu anki durumda sınıf problemi yok ama pansiyon problemimiz var.”

(K4) “Okulun fiziki şartları yeterli. Spor salonumuzun donanımı daha iyi olsa iyi olurdu.”

K5’in, resmi belgelerde pansiyon binasının yeterli gibi gözükmemesine rağmen, aslında pansiyon binasının iyileştirilmesi gerekliliğini vurgulaması dikkat çekicidir:

(K5) “Pansiyonumuz bana göre yetersiz. Resmi olarak pansiyon 450 kişilik görülüyor. Bu sene 390 öğrenci kalmasına rağmen, temel ihtiyaçlara cevap verebilecek dinlenme alanı, ütü odası, revir gibi bölümlere ihtiyaç duymaktayız. Kâğıt üstünde tüm pansiyonlarda doktor, hastabakıcı gibi elemanların bulunması gerekirken maalesef ülkemizde bu elemanların bulunduğu pansiyon sayısı çok az.”

K7, bu projenin anlam ve amaç açısından çok önemli bir proje olmasına rağmen devlet imkânlarının yeterince kullanılmadığının ve projenin sahihsiz bırakıldığının, burada okuyan öğrencilerin her açıdan mutlu edilmesi gerekliliğinin üzerinde durması dikkat çekici bulunmuştur:

(K7) “Bu proje çok büyük ve önemli bir proje. Ama bana göre projeyi devlet göz ardı ediyor. Sahipsiz bırakıyor. Çocuğun 2-3 kişilik odalarda doktorunun, psikoloğunun olduğu daha iyi şartlarda yemek yiyebileceği ortamlar sağlanmalı. Çocuklar için yeterli

sosyal aktivite yok. Bu çocukların ‘Türk Dostu’ olması böyle imkânlarla mı sağlanacak. Çocukların imkânı olsa birçoğu bırakıp kaçacak. Fiziki şartlar düzeltilmeli.”

(K8) “Derslik olarak yeterli. Pansiyon ve sportif faaliyetler yetersiz. Kapalı bir spor salonu olsa daha iyi olur. 10 kişinin bir koğuştta kalması, sıcak suyun bazen yeterli olmaması, yemek sırasında bazen 30 dk. sıra bekleyen öğrenciler var. Bu şartlar düzeltilmeli.”

K9, okul şartlarının Türkiye geneli düşünöldüğünde oldukça iyi olduğunun fakat okulun özel durumu düşünöldüğünde şartların iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

(K9) “Herhangi bir İmam Hatip Lisesi düşünöldüğünde genel şartlarımız yeterli. Fakat okulumuzun özel şartlarına göre oldukça yetersiz.”

(K10) “Yeterli değil. Bu türden bir okulun daha farklı imkânlarla sahip olması gerekir. Futbol sahası, yüzme havuzu, geniş bir sosyal alan gibi. Öğrenci ne kadar sosyal aktivite yaparsa o kadar iyi olur. Bu durum ders başarısını da artırır.”

(K14) “...yetersiz. Bu öğrenciler için öncelikle pansiyon ve sportif imkânlar yetersiz..”

(K15) “...okul açıldığından bugüne bayağı bir mesafe kat edilmesine rağmen, çok daha iyi şartlar oluşturulabilir..”

4.3. Çokkültürlü Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Bulgular

Okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitim öğretim hizmetlerinde karşılaştığı güçlüklere ilişkin bulgular; bu okulda çalışmanın diğer okullardan farklı yanları, okulda sıklıkla karşılaşılan sorunlar, eğitim programını uygulamada karşılaşılan sorunlar, eğitim sürecini geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için gösterilen faaliyetler ve bu tür okullarda görev almak isteyen öğretmenlere yönelik tavsiyeler olmak üzere beş boyutta incelenmiştir.

4.3.1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Bu Okulda Çalışmayla İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde “Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan farklı yanları var mı?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 11 hazırlanmıştır.

Tablo 11: Yönetici ve Öğretmenlerin Bu Okulda Çalışmanın Diğer Okullara Göre Farklarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Bu okulda çalışmanın diğer okullardan farkı var mı? | f | % |
|---|----|------|
| Çok farklı | 16 | 100 |
| Burada çalışmak daha yorucu | 10 | 62,5 |
| Burada çalışmak daha zor | 12 | 75 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi, okul yönetici ve öğretmenlerin tamamı bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan farklı (f=16, %100) yanları olduğunu düşünmektedirler. Bu okulda çalışmanın diğer okullara göre daha zor olduğunu (f=12, %75) ve (f=10, %62,5) daha yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan farkı var mı sorusuyla ilgili olarak K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K16 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “Bu durum belki kişiye göre değişebilir. Ben bu okulda olmaktan çok memnunum. Diğer okullara göre çalışma şartlarının daha yorucu olduğunu düşünüyorum. Tüm öğrencilerin problemleri ile ilgilenmek zorunda kalıyoruz.”

K2, okulun özel durumu itibariyle öğrencilerin ailelerinden uzun süre ayrı kaldıklarını ve okulun adeta bir aileye dönüştüğünü belirtmiştir.

(K2) “...var. Diğer okullardan en önemli farkı herhangi bir pansiyonlu okulda öğrenciler haftada, 10 günde, bilemediniz ayda bir aileleri ile görüşebiliyorlar. Bizim öğrencilerimiz 9-9,5 ay aileleri ile görüşemiyorlar. Öğrenciler için burası hem eğitim gördüğü yer hem de bir nevi ailesi oluyor. Dini bayramlarda ve yarıyıl tatilinde de burada kalıyorlar..”

(K3) “Burada çalışmak diğer okullara göre daha zor. Psikolojik yönden kuvvetli olmanız ve özverili olmanız gerekiyor. Dünya menfaatini düşünen bir kimse burada çalışamaz.”

K4, öğrencilerin geldikleri bölgeler göre tavır ve davranışlarında farklılıklar olduğunu bunun normal karşılanması ve alışılması gereken bir durum olduğunu belirtmiştir.

(K4) “Buradaki öğrencilerden bir Türk öğrenciden beklediğimiz davranışları göstermesini bekleyemeyiz. Kültürel farklılıkları normal karşılayarak buraya alışmak gerekiyor. Örneğin, Balkan grubundan gelen öğrencilerin özgüvenleri fazla iken, Güney Doğu Asya grubu öğrenciler daha saygılı. Afrikalı öğrenciler ise çok yavaşlar. Karşını anlamaya çalışarak güçlüklerin üstesinden gelebiliyoruz.”

(K6) “Bu okulda belirli bir müfredatımız olmadığı için diğer okullara göre oldukça farklı. Müfredatı öğrenci seviyesine göre biz oluşturuyoruz onun sıkıntısı var. Konuşurken öğrencinin anlayabileceği kelimeleri kullanmak zorundayız.”

(K7) “...bu okulda çalışmak oldukça zor. 30 yıllık öğretmenim 28 yılda çektiğim çileyi burada 2 yılda çektim. Çocukla ilgili bir sorun olduğunda kime anlatacağın çocukların anne-baba yok..”

K8, okulda verilen ders seviyesinin düşük olduğunu bununda kariyer hedefleyen öğretmenler açısından olumsuzluklar oluşturabileceğini belirtmiştir.

(K8) “Meslek dersleri dışında meslekte gelişim ve kariyer açısından bu okul uygun değil. Öğrenciler okula geldikleri ilk 4 ay boyunca dil eğitimi alıyorlar. Gene de 9. ve 10. Sınıflarda öğrencilerle dil yönünden anlaşma zorlukları var. Bu durum öğrenciyle iletişim kurmamıza engel oluşturuyor.”

(K9) “Bu okulda çalışabilmek, kültürel farklılıklara ve yeniliklere açık bir kişilik gerektiriyor. Bu okulda Türkiye’deki herhangi bir okulda uygulayacağın metot tutmayabilir. Bu okul şartlarına göre yeni metotlar geliştirmeniz gerekir.”

(K12) “...kendi branşınız açısından yorucu değil. Ama psikolojik açıdan yorulduğunuzu hissediyorsunuz..”

(K13) “Bu okulda çalışmak için biraz daha fedakâr ve gayretli olunması gerekiyor.”

(K14) “En büyük farkı adını bile bilmediğimiz ülkeleri ve kültürleri tanıyoruz. Cuma günü her biri yöresel kıyafetlerle bahçeye çıktığında gördüğümüz o manzara bizleri etkiliyor. Dünyanın dört bir yanından gelen öğrencilerin kucaklaşmasını görmek bizleri çok mutlu ediyor. Fakat eskiden mezun ettiğimiz bir öğrencimize herhangi bir kurumda çalışırken rastlayabiliyor ve bundan mutluluk duyuyorduk. Buradaki öğrenciler mezun olup gittikten sonra bir daha karşılaşma şansımız oldukça düşük, son yıllarda bu mutluluktan mahrum kaldık gibi.”

(K16) “Farklı yanları var. Her şeyden önce öğrenciye karşı daha anlayışlı olmak zorundayız. Burada öğretimden çok eğitime öncelik vermemiz gerekiyor. Bazı bölgelerden gelen öğrencilerin kültürlerinden olsa gerek bizim Türkiye’deki öğrencilerden daha çok öğretmenini sayıyor ve değer veriyor.”

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan çok farklı yanları bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların söylemlerinden, daha önce öğretmenlik yaptıkları diğer okullara göre bu okulda çalışmanın daha zor olduğunu, öğretim ağırlıklı bir program yerine eğitim ağırlıklı bir program uygulanması gerektiği ve öğrencilerle iletişim alanında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

4.3.2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Okul yönetici ve öğretmenlerinin, okulda sıklıkla karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri yanıtlar doğrultusunda Tablo 12 hazırlanmıştır.

Tablo 12: Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Karşılaşılan Sorunlar | f | % |
|-----------------------------|----|-------|
| Dil | 11 | 68,75 |
| Müfredat | 10 | 62,5 |
| Kültürel uyum ve adaptasyon | 10 | 62,5 |
| Personel hizmetleri | 4 | 25 |
| Sağlık | 3 | 18,75 |

Tablo 12 incelendiğinde, okul yönetici ve öğretmenlerinin, okulda sıklıkla karşılaştıkları sorunları; (f=11, %68,75) dil sorunları, (f=10, %62,5) eğitim müfredatı sorunları, (f=10, %62,5) kültürel uyum ve adaptasyon, (f=4, %25) personel hizmetleri ve (f=3, %18,75) sağlık sorunları olarak ifade ettikleri görülmektedir. Okulda sıklıkla karşılaştığınız sorunlar nelerdir sorusuyla ilgili olarak K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) *“Genellikle öğrencilerin sağlık sorunları ve ekonomik problemleri, karşılaştığım sorunların başında geliyor.”*

(K2) *“Öğrencilerimiz farklı kültürlerden geldikleri için ilk zamanlar kaynaşma problemleri oluyor. Bizim yemek kültürümüze alışmada problemler yaşıyorlar. Geldikleri ülke eğitim sistemi ile bizim eğitim sistemimiz arasındaki farklılıklardan problem yaşıyorlar.”*

(K3) *“...aynı okulda çalışan öğretmenlerimizin bazılarında fedakârlık bekliyoruz. Taşın altına hepimiz elimizi koyalım diyoruz. Ama bunu göremediğimiz arkadaşlarımız oluyor..”*

K4, okul öğrencilerinin sağlık sorunlarını aşmada mevzuata ilişkin ve bürokrasiye ilişkin sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

(K4) *“ En çok sıkıntıyı eğitim müfredatını uygularken yaşıyoruz. Öğrencilerin sağlık problemleri bu aralar bizi en çok yoran etken. Öğrencilerimiz devlet parasız yatılılık statüsünde olmasına rağmen dış hastanesi ve devlet hastanelerinde tedavi olamıyorlar. Bu sorunun aşılması için gerekli yerlerle irtibat halindeyiz. Bu seneden itibaren Diyanet Vakfı öğrencilerin sadece gidiş-geliş yol masrafı ve aylık her öğrenciye verilen 100 TL. ödemeyi yaparken, öğrencilerin diğer tüm giderleri MEB tarafından karşılanacak.”*

(K6) *“En büyük sorun öğrenciyle olan dil problemi.”*

K7, öğrencilere sunulan pansiyon ve yemek hizmetlerinin yetersiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

(K7) “Çocukların yatakhaneleri yetersiz, yemekler için ayrılan ödenekler yetersiz. Onların yeme alışkanlıklarına uygun yemek çıkartılmadığında sorunlar oluşuyor.”

(K8) “Kültürel olarak uyum ve adaptasyon sorunları var.”

(K9) “Öğrencilerin giyim, kuşam tarzları, etüt ve yatakhane kullanmadan kaynaklı sorunlar var. Öğretim programları ve ortamının yetersiz oluşu, sınıfların heterojen bir yapıya sahip oluşu karşılaşılan problemler olarak söylenebilir.”

(K10) “Her şeyden önce sıkıntımız öğrenciyle birbirimizi anlayamamak, dil ve kültürel uyumsuzluk zaman zaman sorun olabiliyor. Öğrencilerin bazı hareketlerine anlam veremiyoruz. Zamanla tanıdıkça sorunlar azalıyor. Öğretmen arkadaşların ortak alınan kararlara karşı farklı davranışlar sergilemeleri de problem oluşturuyor.”

(K11) “Okulumuz teknolojik açıdan yetersiz. İnternet ve teknolojik imkânlar kısıtlı, bunların güçlendirilmesi gerekir.”

(K14) “Öğrenci seviyelerindeki farklılıklar ve öğrencilerin etütlere istenilen seviyede katılmaması, yatakhane temizlik ve düzenindeki aksaklıklar aklıma gelen problemler.”

(K15) “Okul fiziki şartlarının yetersiz oluşu, pansiyon problemlerinin okula yansması.”

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, okulda sıklıkla karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde, en çok, müfredat sorunları, iletişim sorunları, personel sorunları, sağlık sorunları ve öğrencilerin buldukları ortama adaptasyonundan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortak kararlara karşı farklı tutumlar sergilemesi de personel hizmetlerinde yaşanan sorunlardan biri olarak dikkat çekmektedir.

4.3.3. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Uygulamakta Oldukları Eğitim Programıyla İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, “Mevcut eğitim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan okul yönetici (f=5) ve öğretmenlerinin (f=11), hepsi (f=16, %100)’ü mevcut eğitim programını uygularken sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Mevcut eğitim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı sorusuyla ilgili olarak K1, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “...bize özgü bir mevzuatın, bir müfredat programının olmayışı bizi yoruyor. Mevzuata yönelik bakanlığımızın çalışmalar yaptığını biliyoruz. Bu tür okulların sayısının artırılması düşünülüyor..”

(K3) “...9. Sınıflarda Türkçe öğretiminde zorluklar yaşanılıyor. Edebiyat öğretmenlerimiz Türkçe öğretmeye çalışıyorlar..”

(K4) “9. Sınıflarda hazırlık sınıfının olması gerekir. Bu okula özgü bir müfredat ve program geliştirilip uygulanması gerekir. Buna yönelik rapor ve fikirlerimizi her sene bakanlığa göndermemize rağmen bu yıla kadar herhangi bir gelişme olmadı.”

(K6) “Mevcut müfredat programını her öğretmen kendi usulünce öğrenci seviyesine göre vermeye çalışıyor. Bu durum derslerin işlenişinde eksikliklere yol açıyor.”

(K8) “...çocukların seviyesine göre anlatmadığımızda ‘havanda su dövüyoruz’ çocuklar bir şey anlamıyor..”

(K9) “Okula gelen her öğrencinin her ders için seviyesi belirlenerek derslere göre seviye grupları kurulması gerekir. Gelen öğrencilerin seviyeleri çok farklı, ders işlemede büyük sıkıntılarla karşılaşıyoruz.”

(K10) “Okulda okutulan kitaplar Türkiye’nin herhangi bir bölgesinde İmam Hatip Liselerinde okutulan kitaplarla aynı. Bizim öğrencilerimiz için birçok kelime yabancı ve seviyelerinin üstünde. Konular ve anlatım tarzı basite indirgenerek bu okula özgü kitaplar olmalıdır.”

K11, başlatılan bu projenin alt yapısı tam tamamlanamadan başlanmasını yanlış bulduğunu ifade etmiştir.

(K11) “Bakanlığımızın bu projedeki en büyük hatası alt yapısını hazırlamada bu projeye girilmiş olmasıdır. Bu tür okullara göre ne bir program ne de bir müfredatın bulunmayışı bizleri zor durumda bırakmaktadır.”

(K12) “Ben dersleri öğrencinin seviyesine göre işlemeye çalışıyorum. Mevcut kitap ve programdaki bölümleri kolaylaştırarak anlatmaya çalışıyorum.”

K13, mevcut ders kitaplarındaki dilin, farklı ülkelerden gelen öğrencilere göre ağır olduğunu belirtmiştir.

(K13) “ Meslek dersi kitaplarının dilleri öğrencilerimize ağır geliyor. Metodoloji bölümleri azaltılarak pratik uygulamaya yönelik bilgiler sade bir dille anlatılmalı.”

(K15) “ Bu okula yönelik ayrı bir müfredat programının olması şart.”

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu okula özgü bir eğitim programının oluşturulmasının gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, dersleri işlerken kendi gayretleri ile mevcut kitap ve programa göre derse özgün notlar çıkarttıklarını ve öğrencilerin anlayacağı bir dil ile aktarmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca hemen her sene mevcut durum ile ilgili olumsuzlukları raporlar halinde üst makamlara iletmelerine rağmen altı yıldır herhangi bir değişikliğin yapılmadığı belirtmişlerdir.

4.3.4. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimi Geliştirmeye İlgili Görüşleri

Okul yönetici ve öğretmenlerinin, “Eğitim öğretimi geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda Tablo 13 hazırlanmıştır.

Tablo 13: Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimi Geliştirmeye Yönelik Yaptığı Faaliyetlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Yapılan Faaliyetler | f | % |
|-----------------------------------|----|------|
| Müfredat Sadeleştirmeleri | 12 | 75 |
| Sorunlarla İlgili Rapor Hazırlama | 6 | 37,5 |
| Okul Tanıtım Faaliyetleri | 4 | 25 |
| Sosyal Etkinlikler | 6 | 37,5 |

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların okulda eğitim öğretimi geliştirme faaliyetleri olarak, (f=12, %75) mevcut müfredat programını öğrenci seviyesine göre sadeleştirdiklerini, (f=6, %37,5) müfredat ile ilgili raporlar hazırlayarak üst makamlara ilettiklerini, (f=4, %25) okul tanıtım faaliyetleri yaptıklarını ve (f=6, %37,5) sosyal etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Okulda eğitim öğretimi geliştirme faaliyetlerine yönelik yapılan işlemlerle ilgili olarak K1, K2, K4, K6, K7, K9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(K1) *“Tüm okul personelimizle zümre toplantıları ve çalışmalarını yapıyoruz. Pansiyondaki görevli arkadaşlarımızla bir araya gelerek eksiklikler, yapılması gerekenler hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyoruz. Okulumuz açıldığı ilk yıllarda çeşitli sebeplerle ülkelerine dönen öğrenci sayısı %50-60 ‘lar düzeyinden 2011 yılı itibariyle %10 seviyesine düşmüştür. Öğrencilerin ülkelerinden seçilerek gelmeleri ve bizim okulumuzu, Kayseri’yi ve Türkiye’yi tanıtan CD’ler hazırlayıp gerekli birimlere göndermemizin bun da etkili olduğunu düşünüyorum.”*

(K2) *“...bu tür okulların sayısının artmasına yönelik faaliyetler var. Bana sorarsanız ‘kemiyet mi’, ‘keyfiyet mi’ ben keyfiyet olarak yanıtlarım..”*

(K4) *“ Bu sene Şubat ayında Diyanet Vakfının da katılımıyla Antalya da bir çalıştay düzenlendi. Ülkemizde okuyan yabancı öğrencilerin durumlarının tartışıldığı bu çalıştay da okulumuza özgü bir programın olması gerektiği konusunda bilgiler verdik.”*

(K6) *“Okulumuz Türkçe zümresi olarak yabancılara Türkçe eğitimi ile ilgili bir plan hazırladık. 10. Ve 11. Sınıflardaki Edebiyat dersleri yerine Türkçe derslerinin konulmasının daha iyi olacağını düşünüyoruz.”*

(K7) “Böyle güzel düşünülmüş bir proje ama maalesef içi doldurulmadan uygulanmaya konulmuş.”

(K9) “Sadece öğrencinin finanse edilerek buraya getirilmesinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu öğrencilere yönelik olarak bir program oluşturulmalı.”

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin okulda sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için tüm öğretmenlerin uygulanmakta olan programları kendi zümrelerinde sadeleştirdikleri ve öğrencinin anlayabileceği düzeyde ders işlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.5. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Bu Tür Okullarda Çalışmayı Düşünen Öğretmenlere Yönelik Tavsiyeleri

Okul yönetici ve öğretmenlerinin, ileride bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlere neleri tavsiye edersiniz, sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 14 hazırlanmıştır.

Tablo 14: Bu Tür Okullarda Çalışmayı Düşünen Öğretmenlere Yapılan Tavsiyelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Tavsiyeler | f | % |
|--|----|-------|
| Bu tür okulları tanımaları gerekliliği | 15 | 93,75 |
| Bu tür okullarda çalışmanın yorucu olduğunun bilinmesi | 12 | 75 |
| Fazladan gayret ve sevgi gerektirdiği | 10 | 62,25 |
| Birden fazla yabancı dil bilmenin gerekliliği | 3 | 18,75 |

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ileride bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlere yönelik tavsiyelerinin, (f=15, %93,75) bu tür okulları tanımaları gerektiğinin, (f=12, %75) bu tür okullarda çalışmanın daha fazla yorucu olduğunun, (f=10, %62,25) bu tür okullarda çalışmanın daha fazla gayret ve sevgi gerektirdiğinin ve (f=3, %18,75) birden fazla yabancı dil bilmenin gerekliliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İleride bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlere tavsiyeleriniz neler olurdu sorusuyla ilgili olarak K1, K2, K3, K6, K7, K8, K15, K16 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K1) “Bu okullarda çalışacak öğretmenlerin okulların yapısını tanımaları ve buraya isteyerek gelmeleri gerekir.”

(K2) “Mesleğini çok sevmesi gerekir. Çok iyi bilebilirsiniz ama öğrencilere bildiklerini onların anlayacağı şekilde anlatmadıktan sonra bilginizin hiçbir anlamı yok.”

(K3) “Bu okulda ben dersime gelip giderim tarzında bir öğretmenlik yapmak çok zor.”

(K6) “Bu okulun şartlarını bilerek gönüllü olarak gelmek gerekiyor. Ekstra fedakârlık yapacak arkadaşların olması gerekir.”

(K7) “Bu okulda çalışmak isteyen arkadaşlara bir daha iyi bir şekilde düşünün derim.”

(K8) “Okulun tanıtımı buraya müracaat edecek öğretmenlere de yapılmalı. Şartlarını öğrendikten sonra karar vermeleri iyi olur.”

(K15) “Burada sevgiyle yaklaşıldığı zaman aşılamayacak sorun yok. Bu okulda olmak çok büyük bir ayrıcalık olduğunu düşünüyorum. Dünya'nın her yerinden öğrencilerinizin olması çok güzel.”

(K16) “ Bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlerin farklı kültürleri ve dilleri bilmesinin faydalı olacağına inanıyorum..”

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu çalışma ile çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları güçlükler nitel desenli olarak araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel desen, okul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği genelleme yapılmamakla birlikte, ülkemizde alanında tek örnek olan okulun yönetici ve öğretmenleri ile bizzat görüşülmüş olması, konunun farklı boyutlarıyla aydınlatılmasına olanak sağlamıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre; okul yönetici ve öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili düşünceleri incelendiğinde, katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve bu konuda eğitim almayı istediklerini ifade etmişlerdir. McNeal (2005), çokkültürlü öğretmen eğitimi programını tamamlayan ilköğretim ikinci kademedeki çalışan iki İngilizce öğretmenin derslerindeki uygulamalarına bu eğitimin etkisini araştırmıştır. Üç ayrı sınıf düzeyinde 16 ders saati gözlemlenerek, ders programları ve öğretmenlerin gelişim dosyaları incelenmiş, ayrıca internet üzerinden röportajlarla toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları çokkültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin uygulamalarında anlamlı düzeyde etkisi olduğunu, ayrıca bu eğitimin dışında, öğretmenin görev yapmakta olduğu okul ortamı ve öğretmenin kişisel özelliklerinin de süreci etkileyen önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Genel olarak araştırmalarda çokkültürlü eğitimin önemi vurgulanmakta, ancak uygulamada bazı sıkıntıların yaşandığı da araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009: 36).

Pickert ve Chock (1997), öğretmenlerin, kültür kavramını, çokkültürlü eğitim içerisinde nasıl gördüklerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin, kültürü, bireylere ve gruplara ait olmakla sınırladıkları, kültürler arasındaki uyumsuzlukların kaçınılmaz olduğunu düşündükleri, kültürlerin farklılıklarından öte, ortak yönlerinin vurgulanmasının, gruplar arası çatışmayı azaltacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Pickert ve Chock (1997) 'un araştırmalarında elde edilen bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgular örtüşmektedir. Bu araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, M. Germirli İmam Hatip Lisesi'nin çok farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ortak yönlerinin İslam kültürü olduğunun vurgulanmasının, gruplar arası çatışmaları azalttığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre okul yönetici ve öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili düşüncelerinin bir diğer alt boyutu incelendiğinde, okul yönetici ve öğretmenleri, öğrencilerinin farklı kültürlerden gelmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Herron, Green, Russell ve Southard (1995), öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin, çokkültürlü eğitimi uygulama konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tümü, çok kültürlü eğitimin gerekli ve yararlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (Cirik, 2008: 29). Herron, Green, Russell ve Southard (1995)'un araştırmalarında elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenleri de çokkültürlü eğitimin olumlu ve olumsuz yanları bulunduğunu ifade etmişlerdir.

UNESCO'nun 1996 yılında yapmış olduğu "Öğretmen Eğitimi Konferansında" öğretmenlerin değişen koşullar sonucu karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümü ve alınacak önlemlerin neler olacağına ilişkin temel olgulara işaret edilmiştir. Konferansın "Barış Kültürünün Oluşmasında Öğretmenin Rollerini" adlı ana başlığı altında, öğretmenlerin barış ve hoşgörü konularını derslerde sürekli vurgulamasının önemi belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere; herkesin farklı olduğunu, hiç kimsenin aynı olmadığını, farklılıklara karşı saygıyı öğretmeleri gerekliliği vurgulanmıştır (UNESCO, 1996). Araştırmada okul yönetici ve öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili düşüncelerinin alt boyutunda elde edilen bulgularla, UNESCO'nun 1996 yılındaki konferansta alınan kararları örtüşmektedir. Bu araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler farklılıklara karşı anlayışı, sevgiyi ve diyalogu ön planda tutan bir davranış sergilediklerini ifade etmektedirler.

Araştırmada elde edilen verilere göre okul yönetici ve öğretmenlerinin, okulda farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan problemler ile ilgili düşünceleri incelendiğinde, dil, yemek ve kültürel uyum problemleri üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar da dil ve kültürün öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Örneğin, Lee ve Carrasquillo (2006), Amerika’da yaşayan Koreli öğrencilerin öğrenme ve dil özelliklerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda, kültürel ve dilsel faktörlerin, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini; öğrencilerin ezbere dayalı öğrenme stratejilerini anlamlı öğrenmeye tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır (Cirik, 2008: 28). Lee ve Carrasquillo (2006)’nın araştırma bulgularındaki dilsel özelliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, öğrencilerle özellikle ilk yıllarda iletişim ve uyum problemleri yaşadıklarını, ilerleyen yıllarda bu sorunların azaldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan bir diğer problemi, yemek problemi olarak ifade etmişlerdir. Kendi ülkesinden tamamen farklı olan bir ülkenin, yemeklerine alışma kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenleri, alışma döneminde öğrencilerin genelinin beğendiği et, balık, pirinç pilavı gibi yemeklerin çıkarılmaya çalışıldığını ifade etmektedir. MEB Okul Pansiyonları Yönetmeliği hükümlerine göre, öğrenci başına ödenen yemek ücretleriyle öğrencilerin istedikleri yemekler istenilen düzeyde çıkarılamamaktadır. Bu konuda üst makamlarca bir düzenlemenin yapılmasının gerekli olduğu söylenilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler; okul yönetici ve öğretmenlerinin, kültürel farklılıkları idare etme konusu ile ilgili düşüncelerinin alt boyutunda, farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Amerika’da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmen eğitiminde “Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimlerini” altı temel standarttan biri olarak kabul etmektedir (Professional Standards, 2008). Öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Villegas ve Lucas (2002), çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerde olması gereken altı özellik tanımlamışlardır (Başbay ve Kağnıcı, 2011: 202):

- a) Sosyokültürel açıdan bilinçli olmak,
- b) Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek,
- c) Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak,

- d) Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırdığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak,
- e) Öğrencilerin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak,
- f) Öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak.

Villegas ve Lucas (2002)'ta çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerde olması gereken özellikler ile araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Katılımcılar okulda göreve başladıkları günden bugüne sürekli yeni bilgiler öğrendiklerini, farklı ülkeleri ve onların sosyal yaşamlarını tanımaya çalıştıklarını, öğrencilerin okulda uzun süre yatılı olarak kalmasından dolayı öğrenci yaşamları hakkında bilgi sahibi olduklarını, dersleri öğrenci seviyesine göre işlemeye gayret ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre; okul yönetici ve öğretmenlerinin, okulun mevcut durumunu çokkültürlü eğitim açısından nasıl değerlendirdiklerine ilgili düşüncelerinin alt boyutunda, okulun fiziki imkânlarının çokkültürlü eğitim açısından, derslik olarak yeterli, fakat pansiyon ve sportif imkânlar açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde fiziksel ortamların insan davranışları üzerine etkisi tartışılmaz bir konudur. Aydoğan (2012)'ın araştırmasında okul binaları ve fiziksel çevre şartlarının öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin küçümsenemeyecek kadar fazla olduğunu, eğitim öğretim faaliyetlerini şekillendirdiği, öğrenci ve çalışanların davranışlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bulgu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda okulun fiziki şartlarının düzeltilmesi okul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaşılabileceği güçlükleri azaltan bir etkiyi gerçekleştirecektir.

Banks (1999) çokkültürlü okulların sekiz özelliğini aşağıdaki gibi tarif etmiştir:

- 1- Okul yöneticileri ve öğretmenleri, öğrencilerine karşı anlayışlı, saygılı, samimi ve pozitif bir tutum içinde bulunurlar.
- 2- Resmi müfredat uygulanırken kültürel farklılıklara karşı eşit mesafede ve anlayışlıdır.
- 3- Öğretmenler öğrencilerin kültürel öğrenme ve motivasyon stillerine göre ders anlatırlar.
- 4- Okul yöneticileri ve öğretmenleri öğrencilerin ana dillerine saygı gösterirler.

- 5- Okul etkinliklerinde ve gösterilerinde kullanılan öğretim araçları tüm etnik ve kültürel gruplara uygun olarak düzenlenir.
- 6- Okulda kullanılan test ve ölçme araçları farklı gruplara eşit ve uygun halde düzenlenir.
- 7- Okul kültürü ve programı kültürel çeşitliliği yansıtır.
- 8- Okul danışmanları, farklı ülkelerden gelen öğrencilere kariyer hedeflerini belirlemek ve gerçekleştirmeleri doğrultusunda yardımcı olur.

Araştırmada elde edilen verilere göre; okul yönetici ve öğretmenlerinin, eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler, dil, müfredat, personel hizmetleri, kültürel uyum ve sağlık hizmetlerinde yoğunlaşmaktadır. Sleeter ve Grant (1988) eğitim programlarının, var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çokkültürlü olarak odaklanması gerektiğini belirtirler. Bunun için farklı kültürlere hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanılmalıdır. Bunlara ek olarak öğretmenler, çağdaş kültüre olan vurgu kadar, tarihi kültüre de vurgu yapmalıdırlar. Sleeter ve Grant (1988)'in tespiti ve Banks (1999)'ın çokkültürlü okullarda olmasını beklediği “okul etkinliklerinde ve gösterilerinde kullanılan öğretim araçları tüm etnik ve kültürel gruplara uygun olarak düzenlenir” ve “okul kültürü ve programı kültürel çeşitliliği yansıtır” görüşleri, bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, mevcut programın çokkültürlü okullar için hazırlanmadığını, bu tür okullara özgün bir programın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Okul zümrelerinde ders programları üzerinde düzenlemeler yaparak, öğrencilerin anlayacağı düzeye indirgediklerini ve çağdaş kültüre ve tarihe uygun bilgiler vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Banks (1999)'ın çokkültürlü okullarda olmasını beklediği diğer özellikler, araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, bu tür okullarda görev alacak yönetici ve öğretmenlerin sabırlı, anlayışlı ve zorluklarla mücadele edebilecek yapıda kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre; okul yönetici ve öğretmenlerinin, eğitim öğretimi geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için neler yaptıklarıyla ilgili düşüncelerinde, müfredatı öğrencilerin anlayacağı biçimde sadeleştirme, karşılaştıkları sorunları rapor halinde üst makamlara sunma, okul tanıtım faaliyetleri ve sosyal etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Kostis ve Efthymia (2009), çokkültürlü sınıflarda derse giren öğretmenlerin diğer sınıflarda derse giren öğretmenlere göre daha

fazla emek vermesi gerektiğini ve öğrenciler için teşvik edici, olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekliliğini belirtmişlerdir. Araştırmamya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ilgili makalede ortaya çıkan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yönetici ve öğretmenler, sınıf ortamlarındaki farklılıklara dikkat çekmişler ve bu farklılıklara başlangıçta alışmanın zor olduğunu, ilerleyen yıllarda uyum problemlerinin de ortadan kalkmasıyla daha iyi bir sınıf ortamı oluştuğunu ifade etmişlerdir. Okulun geliştirilmesi sınıfın geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda okul yönetimi etkili öğretimsel lider olarak etkinlik gösterebilmelidir. Ancak okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve atanmasında sürdürülebilir bir politika izlenemediği için okul yöneticileri uygulamada sorunlar yaşayabilmektedir. Özmen (2002)'in araştırması bu görüşü destekler niteliktedir. Özmen (2002)'in araştırmasında okullarda etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, okul yöneticilerinin bir değişim ajanı olarak okulu öğrenen örgüt olarak yapılandırarak liderlik niteliklerini kazanmaları gerektiği vurgulanmış, okul yöneticiliğine yüklenen büyük sorumluluklar karşısında, etkili yetiştirme ve geliştirme programlarının henüz geliştirilemediğini saptanmıştır. Chan (2002), iki farklı okulda çokkültürlü eğitim programı hazırlamış ve bu programda etkin olarak yer alan bireyleri gözlemlemiştir. Bu programda Karayip, Kore, ve Afrika-Amerika dansları ile Tai Chi Chuan ve yogaya da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlere eğitim programı anlatılmış, haftalık toplantılar yapılmış ardından hem öğrenciler hem de öğretmenlerle çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kültürel değerlerin fark edildiği ve kültürel farklılıkların kabul gördüğü yönünde bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin proje bitiminde olumlu tutum sergiledikleri görülmüş ve kültürel duyarlılık kazandırmada farklı kültürlerin sanatlarını veya müziklerini takdir etmenin önemi vurgulanmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009: 36).

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm araştırmanın bulguları ve alt amaçları doğrultusunda oluşturulmuştur. Sonuçlar ışığında, araştırmacılara dönük ve problemin giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. SONUÇ

Çokkültürlü eğitim ile ilgili literatür incelendiğinde, çokkültürlü okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. M. Germirli İmam Hatip Lisesinin diğer çokkültürlü okullardan ayrılan en önemli yanı okul öğrencilerin farklı ülkelerden gelmesine rağmen tümünün ortak noktasının İslam coğrafyasındaki ülkelerden gelmiş olmaları ve İslam dini üzerine eğitim almalarıdır. Bu durum karşılaşılabilecek birçok güçlüğü baştan engellenmesini de sağlamaktadır.

Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Toplulukları, Balkanlar, Kırım, KKTC ile Afrika'daki Müslüman ülkeler ve Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerin din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması ve bu ülkeler ile Türkiye arasında sağlam, kalıcı bir diyalogun ve dostluk köprüsünün oluşturulması amacıyla, Din Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı eşgüdümünde bir proje geliştirilmiştir. Bu projenin uygulandığı okullardan birisi olan Kayseri M. Germirli İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin belirlenmesi amaçlanan araştırmanın sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Düşünceleri Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacında yer alan, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili düşüncelerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Okul yönetici ve öğretmenleri, çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.
- Okul yönetici ve öğretmenleri çokkültürlü eğitim ile ilgili, konunun uzmanı bir kişi ya da kurumdan eğitim almayı istemektedirler.
- Ülkemizde bu konuda eğitim verecek herhangi bir kişi ya da kurumun bulunmadığını düşünmektedirler.
- Öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu düşünmektedirler,
- Öğrencilerin okulun şartlarına hemen adapte olamamasını ve iletişim sorunlarını olumsuz yönler olarak değerlendirirken, farklı kültürleri, dilleri ve coğrafyaları tanımanın olumlu bir zenginlik olduğunu düşünmektedirler,
- Farklı kültürden gelen öğrencilerle çalışmanın çok fazla yorucu olduğunu düşünmektedirler.

2. Okul Yöneticileri Ve Öğretmenleri Okulun Mevcut Durumunu Çokkültürlü Eğitim Açısından Nasıl Değerlendirdikleri Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacında yer alan, okul yönetici ve öğretmenlerinin okulun mevcut durumunu çokkültürlü eğitim açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Okulun fiziki şartlarının çokkültürlü eğitim açısından yetersiz olduğunu düşünmektedirler,

- Özellikle okulun pansiyon kısmının düzenlenmesi, kalabalık koğuş sisteminden 2-3 kişilik oda sistemine geçilmesi gerektiğini düşünmektedirler,
- Okulun teknolojik alt yapısının iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler,
- Öğrencilere verilen yemek hizmetlerinin iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler,
- Okulun şehir dışında daha geniş ve modern bir binaya taşınmasının iyi olacağını düşünmektedirler,

3. Çokkültürlü Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim öğretim Hizmetlerinde Karşılaştığı Güçlükler Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan, çokkültürlü okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitim öğretim hizmetlerinde karşılaştığı güçlüklerle ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan çok farklı olduğunu daha çok yorulduklarını düşünmektedirler,
- Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmak için sabırlı, anlayışlı ve fedakâr olunması gerektiğini düşünmektedirler,
- Özellikle 9. ve 10. Sınıflarda öğrencilerle iletişim sorunları yaşadıklarını düşünmektedirler,
- Bu okula özgü bir müfredat programının olması gerektiğini düşünmektedirler,
- Bu okula özgü ders programları ve kitaplarının olması gerektiğini düşünmektedirler,
- Çok büyük bir proje olarak başlatılan bu projenin sahipsiz bırakıldığını, kendi haline terk edildiklerini, yapacağız edeceğiz şeklinde yaklaşımlarla sürekli oyalandıklarını düşünmektedirler,

Din Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı eşgüdümünde geliştirilen bu projenin, anlam ve amaç açısından ülkemiz için çok önemli olduğu bilinmektedir. Fakat

projeye, anlamına uygun gerekli alt yapı hazırlıkları yapılmadan başlanıldığı söylenilebilir. Okulların fiziki koşulları bu projenin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmadan, öğrencilerin hangi programı takip edeceklerinin hazırlığı yapılmadan, bu okullarda görev yapacak yönetici ve personele gerekli eğitim verilmeden, projenin başlatıldığı anlaşılmaktadır. Geçen zaman içerisinde bu okullarda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin çok zor durumda kaldıkları, adeta vicdanları ile baş başa bırakıldıkları anlaşılmaktadır. Kendi gayretleri ile bir şeyler yapmaya çalışan ve okulun bugünkü durumuna gelmesinde katkıda bulunan, bu fedakâr personele ne kadar teşekkür edilse azdır. Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler, okul şartlarının iyileştirilmesi, personel hizmetleri, uygulanan eğitim programları ve iletişim alanlarında yoğunlaşmaktadır. Okul şartlarındaki en büyük sorunun öğrencilerin pansiyon ve yemek ihtiyaçları ile ilgili olduğu, personel hizmetlerindeki sorunların ise mevzuat ve üst makamlarla ilgili olduğu belirlenmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Gerek eğitimsel, gerekse ekonomik gerekçelerle artık çok farklı milletlerden insanlar farklı ülkelerde yaşamayı tercih etmektedir. Bu durum özellikle Amerika gibi yoğun göç alan ülkelerin yanı sıra Türkiye gibi yabancı uyruklu öğrencilere yönelik programlar uygulayan ülkelerde de son dönemde önemli artış göstermektedir. Gelen öğrencilerin Türkiye de mutlu olmaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin tanıtımına katkı sağlayan Türkiye ve Türkçe sevdalısı elçiler olarak yetişmeleri bizim onlara sunduğumuz iyi olanaklarla ve göstereceğimiz misafirperverlikle mümkün olacaktır.

Ülkemizde önümüzdeki yıllarda sayısının artacağını tahmin edilen çokkültürlü okullar ile ilgili olarak, öğretmenlere, öğrencilere, eğitim programcılarına ve yöneticilere yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Yöneticilere Yönelik Öneriler

- 1- Okul ve öğrenci sayıları artırılmadan önce mevcut okullara ve öğrencilere sağlanan imkân ve şartlar düzeltilmelidir.
- 2- Öğrencilerin içerisinde duşu ve tuvaleti bulunan iki kişilik odalarda kalması sağlanmalıdır.

- 3- Öğrencilere verilen aylık ücretlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak artırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
- 4- Öğrencilerin yemek alışkanlıklarına göre menüler oluşturulmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
- 5- Öğrenci seçimlerine dikkat edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
- 6- Okulların teknolojik alt yapısının iyileştirilmesi ve her öğrenciye bir bilgisayar imkânı sağlanmalıdır.
- 7- Öğrencilerin her birinin sağlık sigortası kapsamında ülkemizde eğitim gördüğü sürece sağlık güvencesi altına alınması sağlanmalıdır.
- 8- Okullarda görev yapan personelin ücret iyileştirmesi yapılarak bu tür okullarda donanımlı personellerin çalışması teşvik edilmelidir.
- 9- Öğrencilerin her ders için seviye gruplarına göre eğitim almaları sağlanmalıdır.
- 10- Okullara öğretmen ve yönetici seçiminin kriterleri belirlenmeli, istekli olanlar arasından, bizzat okullarda işbaşında hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- 11- Öğrencilerin ülkelerinin ihtiyaçlarına göre birden fazla alanda eğitim almaları desteklenmelidir.
- 12- Okul web siteleri birden fazla dil seçeneği ve zengin bir içerik ile hazırlanmalıdır.
- 13- Öğrencilerin geldikleri ilk yıl ortama uyum sağlayabilecekleri ve sadece Türkçeyi ve Türk Kültürünü düzgün öğrenebilecekleri derslerin olduğu bir hazırlık (oryantasyon) sınıfı uygulaması başlatılmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- 1- Bu tür okullarda çalışmaya istekli öğretmenlerin, öncelikle okulları yakından tanımaları ve okul hakkında bilgi almalarının uygun olacağı düşünülmektedir
- 2- Bu tür okullarda çalışan öğretmenlerin, farklılıklara karşı anlayışlı ve sabırlı bir yapıda olmalarının uygun olacağı düşünülmektedir.
- 3- Çalıştıkları diğer okullara göre daha farklı ve yorucu bir ortamda çalışmaya hazırlıklı olmaları, fedakârlık yapabilecek durumda bulunmalarının uygun olacağı düşünülmektedir.
- 4- Birden fazla yabancı dil bilmelerinin uygun olacağı düşünülmektedir.

- 5- Öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirebilmeleri için toplumda yer alan farklı kültürel yapıları tanıtıcı eğitim faaliyetlerinin içinde yer almalarının uygun olacağı düşünülmektedir.

Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler

- 1- Bu tür okullara özgü bir programın ve seçmeli ders sisteminin oluşturularak, programa uygun modül ya da kitapların hazırlanmasının uygun olacağı düşünülmektedir
- 2- Çokkültürlü eğitime yönelik program geliştirme çalışmaları yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir
- 3- Yabancılara Türkçe eğitimine yönelik program geliştirme çalışmaları yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1- Çokkültürlü eğitim veren diğer illerdeki okullarda da benzer araştırmalar yapılabilir,
- 2- Bu tür okullar için okuyan öğrencilere ve görevli personele yönelik sosyolojik ve psikolojik araştırmalar yapılabilir,
- 3- Bu tür okullardaki program geliştirme çalışmalarına yönelik araştırmalar yapılabilir,
- 4- Bu tür okullardan mezun olan öğrencilere yönelik, öğrenci izleme çalışmaları yapılarak, yabancı öğrencilere sağlanan bu imkânların ülke ekonomisi ve dış politikasına ne denli dönütlerinin olduğuna dair çalışmalar yapılabilir,
- 5- Bu tür okullardaki öğrencilerin dil öğrenim süreci takip edilerek (Türkçe), farklı dil coğrafyalarına göre “Yabancılara Türkçe Öğretimi” noktasında farklı öğretim yöntem ve metodları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, Aytaç. (1998). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkalın, Mehmet. (2010). “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim”, *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237. Erişim: 15 Ağustos 2011, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3.html>.
- Ağaoğlu, Esmahan. (2008). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. Zeki Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Sekizinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alakuş, Ali Osman. (2003). “Öğretme - Öğrenme Sürecinde Uzaktan Öğretim ve Türkiye’deki Yansımaları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2(6), 72-82.
- Albers, Henry .(1974). *Principles Of Management: Amodern Approach*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Altaş, Nurullah. (2001). “Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi Ve Öğretim Programlarına Uygulanması”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Altaş, Nurullah. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Aldridge, Jerry; Calhoun, Charles and Aman, Ricky. (2000). *15 Misconceptions About Multicultural Education*. Focus on Elementary, 12(3).
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim: 10 Haziran 2011, <http://www.apa.org>
- Aras, Akçal Arzu. (2005). *Sürdürülebilir Süreç Yönetimi*. İstanbul: KALDER.
- Aydın, Mustafa. (2000a). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, Mustafa. (2000b). *Eğitim Yönetimi*, 6. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aydoğan, İsmail. (2002). “Etkili Yönetim”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 61-75.
- Aydoğan, İsmail. (2012). “Okul Binalarının Özellikleri Ve Öğrenciler Üzerine Etkileri”, *Milli Eğitim*, 41(193), s. 29-43.
- Back, Kurt W. (1987). “Beyond Words: The Story of Sensitivity Training and the Encounter Movement”, 2nd Edition. Transaction Books.

- Banks, James A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, James A.; Cookson, Peter; Gay, Geneva; Hawley, Willis D.; Irvine, Jacqueline Jordan; Nieto, Sonia; Schofield, Janet Ward and Stephan Walter G. (2001). "Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society", Erişim: 12 Haziran 2011, <http://www.cwu.edu>
- Baransel, Atilla. (1979). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, Cilt:1. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Barın, Taylan. (2011). "Çokkültürcülük Teorisi Ve Ulus-Devlet Anlayışına Etkileri", Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Başar, Hüseyin. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, Hüseyin. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başaran, İbrahim Ethem. (1978). *Eğitime Giriş*, Ankara.
- . (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- . (1984). *Yönetime Giriş*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:135.
- . (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- . (1993). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- . (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal Matbaası.
- . (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başbay, Alper ve Kağnıcı, Yelda. (2011). "Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 161, s. 199-212.
- Başbay, Alper ve Bektaş, Yelda. (2009). "Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri", *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 152, s. 30-43.
- Bazerman, Max. H. (1990). *Judgment Managerial Decision Making: The Anatomy Of A Decision*. Canada: John Wiley&Sons, Inc.
- Benett, Christine. (1986). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston.
- Bilgin, Nuri. (2005). "Çokkültürlülük ve Ulusal Kimlik", *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 80. Sayı, s. 52-63.
- Binbaşoğlu, Cavit. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*, Ankara: Binbaşı Yayınevi.

- Binbaşıoğlu, Cavit. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi: İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Bursalıoğlu, Ziya. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:154.
- _____. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranışlar*, Ankara: PegemA, Yayın no: 9.
- _____. (1997). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Yedinci baskı, Ankara: PegemA Yayınları.
- Bush, Tony. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition. SAGE Publications.
- Can, Niyazi ve Çelikten, Mustafa. (2000). "Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci", *Millî Eğitim Dergisi*, (Ekim-Kasım-Aralık 2000), sayı: 148, s.43-50.
- Can, Niyazi. (2009). *Öğretmen Liderliği*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cevat, Celap. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, Aykut. (2003). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı ve Beklentileri". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-68
- Chan, Kam Chi. (2002). The Visible And Invisible in Cross-Cultural Movement Experiences: Bringing in Our Bodies To Multicultural Teacher Education. *Intercultural Education*, 13 (3), 245–257.
- Cremin, Lawrence A. (1988). *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York: Harper and Row.
- Cohen, David. (1980). "Ethnicity in Librarianship: A Rationale For Multicultural Library Services in A Heterogenous Society", *Library Trends*, 29(2): 179-189.
- Coşkun, Hasan. (1997). *Kültürler Arası Eğitim*, Ankara: Hacettepe-Taş Yayınları.
- Cirik, İlker. (2008). "Çok Kültürlü Eğitim Ve Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 34: 27-40.
- Çelik, Vehbi. (1997). "Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik", *Eğitim Yönetimi*, Güz: 465. Ankara.

- Çelik, Vehbi. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikten, Mustafa. (2001). “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri.” *Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı, 27, ss. 297-309.
- Çötök, Nesrin Akıncı. (2010). “Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık Ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği”, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Daft, Richard L. (1994). *Management: The Four Management Functions*. Orlando: The Dryden Press .
- Dağlı, Abidin. (2000). “İlköğretim Okullarında İletişim”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 264: 22-26.
- Dalay, İsmail. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 43.
- Davidman, Leonard and Davidman, Patricia T. (1994). *Teaching With A Multicultural Perspective: A Practical Guide*, New York.
- Demirtaş, Hasan ve Güneş, Hasan. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durkheim, Emile. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology Of Education*, London: Free Press of Glence, Inc.
- Erdemir, Erkan. (2006). “Posmodernizmin İşletme Yönetimine Etkileri: Kavramsal Bir Çözümleme”. *E-Akademi: Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 52.
- Erden, Münire. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayın no: 6.
- Erdoğan, İrfan. (2004). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*, Ankara: Sistem Yayıncılık No: 228
- Erdoğan, İrfan. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eren, Erol. (1993). *Yönetim Psikolojisi* (4. bs.). İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Eren, Erol. (2003). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erkilet Başer, Alev.(1995). “Bilge Bir Sosyolog: Pitirim A. Sorokin’in Tarih Felsefesi ve Değişme Kuramı”, *Tarih Kültür Dergisi*, 18.sayı: 10-25.
- Erzurumlu, Sevgi. (2008). “Çokkültürcülük Politikası ve Kanada'da Çokkültürcülük” Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

- Esen, Hüseyin. (2009). “An Analysis Of Public Primary School Teachers’ Dealing With Difference in The Absence Of A Multicultural Education Policy in Turkey” , Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Dönmezer, Sulhi. (1994). *Toplumbilim*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- EFQM. (2010). EFQM Excellence Model 2010. EFQM Publications.
- Fayol, Henri. (1916). *Administration Industrielle et Générale; Prévoyance, Organisation, Commandement, Coordination, Controle*, Paris, H. Dunod et E. Pinat.
- Gibson, Margaret A. (1976). “Approaches To Multicultural Education in The United States: Some Concepts And Assumptions”, *American Anthropological Association*, Volume 7, Issue 4, pages 7-18.
- Girgin, Atalay. (2005). “Çokkültürcülük: Demokrasinin İdeal Kültürü mü? Yoksa Bir Tuzak mı?”, *Anafilya*, 49. sayı, (Temmuz, 2005), ss. 39-40.
- Gorski, Paul C. (2010). “The Challenge of Defining "Multicultural Education"”, *Critical Multicultural Pavillon*, Erişim: 12 Ocak 2012, <http://www.edchange.org/multicultural/index.html>.
- Güçlü, Nezahat. (2003). “Stratejik Yönetim”. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2): 61-85.
- Güleç, Aslı. (2003). “Avrupa Birliği İle Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Çok-Kültürlülük Sorunu”, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gülнар, Birol. (2011). “ Yabancı Öğrencilerde Kültürleşme Ve Medya Kullanımı”, *Global Media Journal*, Güz, s. 51-68. Erişim: 12 Ocak 2012, <http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr>.
- Gündüz, Hasan Basri. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Şule Çetin ve M. Çağtay Özdemir. (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Asil Yayın, 7–22.
- Gürgen, Haluk. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürsel, Musa. (1997). *Okul Yönetimi*, Konya: Mikro Yayınları.
- Gürsel, Musa. (2003). *Okul Yönetimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Güven, Ezgi Denizel. (2005). “Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler”. *PiVOLKA*, 4(17), 6-8.
- Güvenç, Bozkurt. (1974). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Yayınları.
- Güvenç, Bozkurt. (2004). *Kültürün ABC’si*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Haigh, Gerald. (1990). *Managing Classroom Problems in the Primary Schools*. London:Paul Chapman Pub. Ltd.
- Hicks, Herbert G. and Gullett, C. Roy. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*, (Çev. B. Baykal). İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Herron, Kea; Green, John; Russell, Fitz-Albert and Southard, Margarida. (1995). Evaluation of multicultural education in schools from the teachers' perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 384635
- Hoy, Wayne K. and Cecil G. Miskel. (2010). *Eğitim Yönetimi. Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ISO. (2009). *TS EN ISO 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi- Şartlar*, Ankara: Türk Standartları Enstitüsü.
- İlgar, Lütfü. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kant, Immanuel. (1993). *Critique of Practical Reason*. Trans. Lewis White Beck. New York: Macmillan Publishing Company.
- Karagöz, Bahar Kerdak. (2006). "Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Kaya, Ayhan. (2005). *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*, Turgut Tahranlı (der.), İstanbul: TESEV Yayınları. ss. 35-63.
- Kaya, Seçil. (2011). "Sanal Sınıf Yönetimi Sürecinde Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi". Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir.
- Kaya, Yahya Kemal. (1993). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama* (Geliştirilmiş beşinci basım), Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Yahya Kemal. (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kayıkçı, Yahya Kemal. (2001): "Yönetici Yetiştirme Süreci", *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*. Sayı:150. Erişim: 12 Ağustos 2011, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/150/kayikci.htm>

- Kaymakcan, Recep. (2006). *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür Ve Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Khan, Arshi. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu: Çokkültürlülüğün Doğulu Mimarı, Osmanlı*, Editör: Güler Eren, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Klineberg, Otto and Hull, Frank. (1979). *At A Foreign University- An International Study Of Adaption And Coping*, New York: Praeger Publishers.
- Kostis, Tsioumis and Efthymia, Penderi. (2009). "Responsive Classroom Management In A Multicultural School Context", *Synergies Sud-Est européen n° 2* - pp. 169-176.
- Kostova, Siyka Ç. (2009). "Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği", *Kaygı/Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, (12), s. 217-230.
- Kula, Onur Bilge. (1992). *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*, Ankara.
- Kumar, Naveen and Mittal, Rahul. (2002). *Organisational Behaviour*. India / New Delhi: Anmol Publications Pvt. Ltd.
- Kymlicka, Will. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lemlech, Johanna Kasin. (1988). *Classroom Management*. 2nd Edition. Newyork: Longman Press.
- Marshall, Gordon. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- McCray, Carlos R., Wright, James V., & Beachum, Floyd D. (2004) "An analysis of secondary school principals' perceptions of multicultural education", *Education*, 125(1), s. 111-131.
- McGregor, Douglas. (1960). *The Human Side of Enterprise*, New York: McGraw-Hill
- McNeal, Kezia. (2005). "The Influence of a Multicultural Teacher Education Program on Teachers' Multicultural Practices. *Intercultural Education*, 16 (4), 405 – 419.
- MEB. (2012). 2011 Yılı Faaliyet Raporu. Erişim: 12 Mart 2012 <http://icden.meb.gov.tr>.
M. Germirli İmam Hatip Lisesi ile ilgili bilgiler. 3 Mart 2012 tarihinde <http://www.mustafagermirliihl.k12.tr> adresinden alınmıştır.
- Mill, John Stuart. (1969). "Bentham." In *The Six Great Humanistic Essays of John Stuart Mill*. New York: Washington Square Press,
- Murray, Kathleen. (1993). "The Unfortunate Side Effects of Diversity Training", *New York Times*, 1 August 1993.
- Oxford Advanced Learner's. (1999). Oxford University Press.

- Özbudun, Sibel. (2003). *Kültür Halleri; Geçmişte, Ötelerde, Günümüzde*, İstanbul: Ütopya Yayınevi,
- Özdayı, Nurhayat. (2004). “Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt 1, Ankara.
- Özdemir, Servet ve Yalın, H. İbrahim. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Nobel Yayın.
- Özhan, İmran. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özmen, Fatma. (2002). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi- Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. ss.131-144.
- Öztekin, Ali. (2002). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Parekh, Bhikhu. (2002). *Çok kültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, Ankara: Phoenix Yayınları.
- Pewawardy, Cornel. (2003). “100 defensive tactics and attributions: Dodging the dialog on cultural diversity”, *Multicultural Education*. Erişim: 13 Haziran 2011, http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200310/ai_n9322315/
- Pickert, Sarah and Chock, Phyllis Pease. (1997). The concept of culture in multicultural education: Views of teacher educators in the USA. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 437394.
- Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, (2008). Experiences working with diverse students. Erişim Tarihi: 10 Nisan 2008, www.ncate.org.
- Ramussen, Redha and Kolarik, Ivan. (1980). “Public Library Services To Ethnocultural Minorities in Australia: A state Of The Art Survey”, *Library Trends*, 29(2): 299-315.
- Senge, Peter M. (2002). *Beşinci Disiplin* (Çeviren: A. İlideniz, A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, Thomas J. and Starratt, Robert J. (2002). *Supervision A Redefinition*. New York: McGrawHill.

- Sheets, Rosa H. and Chew, Lauren. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implications for multicultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 446039.
- Sleeter, Christine and Grant, Carl. (1988). "An Analysis of Multicultural Education in the States", in *Harvard Educational Review*, vol. 57, 4, pp. 421-444.
- Sorokin, Pitirim A. (1959). *Social and cultural mobility*. New York: Free Press.
- Spencer, Herbert. (1975). *Principles of Sociology*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Sucu, Yaşar. (2000). *Yönetim Kavramları, Kuramları ve Süreçleri*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Matbaası.
- Swartout, Deanna M. (2006). Multicultural Education/Curriculum, *Children's Health*. <http://childrenshealth.yourdictionary.com/multicultural-education-curriculum>
Erişim Tarihi: 26.12.2011.
- Şahin, Ahmet. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Şahin, Ali. (2004). "Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 11, ss.523-547.
- Şimşek, M. Şerif. (1998). *Yönetim Ve Organizasyon: Planlama*. Konya: Damla Ofset Matbaacılık.
- Şimşek, M. Şerif. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Altıncı Baskı. Konya: Günay Ofset.
- Şişman, Mehmet. (2002). *Örgütler ve Kültürler* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, Mehmet. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, Mehmet ve Turan, Selahattin. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Taşdemirci, Ersoy. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Taymaz, A. Haydar. (2003). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tezcan, Mahmut. (2003). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Sönmez, V. (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 82-106). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim: 10 Haziran 2011 <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Turhan, Mümtaz. (1969). *Kültür Değişmeleri*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tutar, Hasan ve Demir, Rahime. (2000). *Küreselleşme Sürecinde İşletme Yönetimi*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- UNESCO. (1996). "The Forty-Fifth Session of International Conference on Education" *Educational Innovation*, December, Number: 89, Paris, s.1.
- Uras, Meral. (1995). "Karara Katılmada Kabul Alanı Modeli", *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 121-129.
- Vatandaş, Celalettin. (2001). "Çokkültürlü Yapıda Ulusal/Etnik Kimlikler (Kanada Örneği)", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt III Sayı 2, 110-127.
- Villegas, A. María and Lucas, Tamara .(2002). "Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking the Curriculum", *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1.
- Yakışır, Aliye Nur. (2009). "Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yalçın, Cemal. (2002). "Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç", *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs, Cilt: 26 No: 1, s. 45-60.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Birol. (2000). *Yönetim Bilimi: Eğitim Yönetimi Kursu Ders Notu*. (Ed. Cevat Celep). Edirne: T. Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Yuval-Davis, Nira. (2003). *Cinsiyet ve Millet*. Çev: Ayşin Bektaş, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yürüşen, Melih. (1998). *Çeşitlilikten Özgürlüğe / Çokkültürlülük ve Liberalizm*, Ankara: Liberte Yayınları.

EKLER**EK.1. İzin Belgesi**

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01-

13.01.2012*001634

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Eray DEMİRÇELİK'in, Kocasinan İlçesi Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinde "Çok Kültürlü Ortaöğretim Okulu Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02/01/2012 tarih ve 0020 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Eray DEMİRÇELİK'in, Kocasinan İlçesi Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinde "Çok Kültürlü Ortaöğretim Okulu Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12./01/2012

İ. HAKI ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Yazı Örneği ve Ekleri (21 sayfa)

| | | |
|---|---|---|
|  | Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseriarge.org | Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Hüseyin YANDIM (Şef) (160) |
| | | |

EK.2. Görüşme Formu

Bu görüşme soruları “Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin devam ettiği okul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların” neler olduğunu araştırmak için hazırlanmıştır. Deneyim ve gözlemlerinizi ışığında vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın sonuçları bakımından büyük değer taşımaktadır. Zamanın daha iyi kullanabilmesi ve cevaplarınızın daha ayrıntılı bir şekilde kaydedilebilmesi için görüşmede izninizle ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Eray Demirçelik

Erciyes Ün. Eğitim Bil. Ens. EYTPE Bil. Dal.

Yüksek Lisans Öğrencisi

| | |
|-----------------|--|
| Görüşme Tarihi: | |
| Başlama Saati: | |
| Bitiş Saati: | |

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlerine Yönelik Görüşme Soruları

A) Kişisel Bilgiler:

- 1- Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
 - a) Yaşınız?
 - b) Görev –Ünvanınız?
 - c) Yöneticilikteki/ Meslekteki hizmet yılınız?
 - d) Bu okuldaki yönetici/öğretmen olarak hizmet yılınız?
 - e) En son mezun olduğunuz okul/ Branşınız?

B) Okula ilişkin özellikler:

- a) Okulunuzdaki öğrenci sayısı kaçtır?
- b) Ortalama sınıf mevcutları kaçtır?
- c) Okulunuzdaki öğretmen sayısı kaçtır?
- d) Okulunuzun yerleşim yeri özelliği nasıldır? Okul- çevre ilişkileri nasıldır?
- e) Okulunuzdaki öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- f) Okulunuzun fiziki şartları nasıldır?

C) Çokkültürlülük ile ilgili sorular:

- a) Çokkültürlülük ile ilgili bilgilerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- b) Çokkültürlü eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

- c) Sizce öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin olumlu-olumsuz yanları nelerdir?
- d) Okulunuzda/sınıfınızda farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan problem veya problemleri nasıl çözdünüz?
- e) Farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendinizi yeterli bilgi ve donanıma sahip hissediyor musunuz?

D) Yönetim ile ilgili sorular:

- a) Bu okulda yöneticilik/öğretmenlik yapmanın diğer okullardan farkı var mı?
- b) Okulda sıklıkla karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- c) Mevcut eğitim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı?
- d) Eğitim sürecini geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
- e) Farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik olarak uluslararası bir müfredat geliştirmek için program geliştirme faaliyetleri var mı?
- f) İleride bu tür okullarda görev alacak yöneticilere/öğretmenlere tavsiyeleriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

➤ Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 19.02.1976

Doğum Yeri : Kayseri

➤ Eğitim Bilgileri

İlkokul : Feridun Cıngıllı İlkokulu, 1986.

Ortaokul : Kadı Burhanettin Ortaokulu, 1989.

Lise : Kayseri Lisesi, 2002.

Üniversite : Niğde Üniversitesi, Fen- Edb. Fak. Matematik Böl. 1997.

➤ İş Bilgileri

Matematik Öğretmeni,

Ahmet Erdem Ticaret Meslek Lisesi, 2000-Devam ediyor.

İş Tel: 0352 2343600 eraydem@gmail.com

KAYSERİ