

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE'DE AZINLIK VE DEVLET
LİSELERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
ANLAYIŞININ ARAŞTIRILMASI:
ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

**AYLİN AKINLAR
12706202**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SÜLEYMAN DOĞAN**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE'DE AZINLIK VE DEVLET
LİSELERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
ANLAYIŞININ ARAŞTIRILMASI:
ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

**AYLİN AKINLAR
12706202**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SÜLEYMAN DOĞAN**

**İSTANBUL
2018**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE'DE AZINLIK VE DEVLET
LİSELERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
ANLAYIŞININ ARAŞTIRILMASI:
ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

AYLİN AKINLAR
12706202

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 09/03/2018

Tezin Savunulduğu Tarih : 30/03/2018

Tez Oy birliği/ Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Ünvan Ad Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. SÜLEYMAN DOĞAN	
Üye:	Prof. Dr. NİYAZİ KAHVECİ	
Üye:	Prof. Dr. BEDRİ GENCER	
Üye:	Prof. Dr. KADİR CANATAN	
Üye:	Yrd. Doç. Dr. YASEMİN DENERİ	

İSTANBUL
2018

ÖZ

TÜRKİYE'DE AZINLIK VE DEVLET LİSELERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ANLAYIŞININ ARAŞTIRILMASI: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Aylin AKINLAR

Mart, 2018

Günümüzde ulusal programlara bakıldığında, gittikçe daha fazla evrensel değerler içerdiği görülmektedir. Bu çerçevede, çokkültürlülük, çoğulculuk, farklılık (çeşitlilik) gibi konular, eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmek için önemli rol oynayabilir. Dünyada çokkültürlü eğitime ilişkin yüzlerce tez ve makale yayımlanmıştır. Son 10 yılda Türkiye’de akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve tutumlarını inceleyen araştırmaların arttığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı: İstanbul’da bulunan azınlık ve devlet liselerindeki farklı katılımcıların (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açılarını derinlemesine incelemektir.

Araştırmanın yöntemi: Bu çalışmada, nitel çoklu durum çalışması yürütülmüştür. Amaca yönelik örneklem ile çokkültürlü eğitim ve azınlık eğitimi alanlarında, zengin ve farklı bağlamlara sahip olan okullar seçilerek maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, “yöntemsel çeşitleme, veri kaynağı (katılımcı) çeşitlemesi ve araştırmacı çeşitlemesi” olmak üzere farklı çeşitleme türleri kullanılmıştır. Bire bir görüşmeler, katılımcı gözlemler, doküman analizi ve alan notları kullanılarak “yöntemsel çeşitleme”ye; farklı katılımcılardan (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) veri elde edilerek “veri kaynağı (katılımcı) çeşitlemesi”ne; birden fazla araştırmacının katılmasıyla “araştırmacı çeşitlemesi”ne gidilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile 44 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma, 2014-2015 akademik yılında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi: Görüşmeler, yazıya dökülmüştür ve toplanan tüm verilere içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın süreç ve işlemleri detaylı olarak yazılmıştır. Temaların ortaya çıkarılmasında, üç araştırmacı tüm verileri incelemiş ve kod defteri oluşturularak ortak temalara ve alt-temalara karar verilmiştir.

Araştırmanın bulguları: Elde edilen temalar, “Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Herkes İçin Eğitim, Metaforik Tanımlar, Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma (Alt-Temalar: Kültürleşme, Kendini Geliştirme, Dünya Vatandaşlığı), Eşitlik (Alt-Temalar: Birlikte Yaşama ve Çoğulculuk, Hoşgörü), Çokkültürlü Eğitim / Program/ı Eksikliği, Anadili Eğitimi ve Eğitim Öğretim Birliği / Tevhidi Tedrisat, Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları, Katkılar Yaklaşımı ve Etnik İlaveler Yaklaşımı, Önyargılar,

Farklı Kùltùrlerden İnsanlarla Etkileşimdeki Sorunlar, Çokkùltùrlù Eğitim Programı Eksikliği ve Ders Kitaplarının Yazılması”dır.

Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler: Öğretmenlerin çokkùltùrlù eğitim alanında eğitim alması gerektiği gör÷lmektedir. Katılımcıların ifade ettiği gibi, öğretmenler konu alanlarında ya da disiplinlerinde çeşitli kavramlar, prensipler, genellemeler ve teoriler göstermek için çok çeşitli kùltùrlerden ve gruplardan örnekler kullanmalıdırlar. Öğretmenler kùltürel değere uyumlu öğretim yapmalıdırlar. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve farklı sosyo-kùltürel gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarının sağlanması için öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Okul kùltürü, öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği ve güçlendirme yaşamaları için tasarlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çokkùltùrlù Eğitim, Nitel Araştırma, Nitel Çoklu Durum Çalışması, Eğitim Programları ve Öğretim.



ABSTRACT

INVESTIGATING MULTICULTURAL EDUCATION IN MINORITY AND PUBLIC HIGH SCHOOLS IN TURKEY: A MULTIPLE CASE STUDY

Aylin Akinlar

March, 2018

Problem situation: Upon inspection of Turkish national programs, it is seen that today they incorporate more universal values. In this framework, issues such as multiculturalism, pluralism, and diversity may play a significant part in attempts to render educational institutions and their programs more democratic. Dissertations and articles on multicultural education have been profusely issued throughout the World so far. Similarly, it is seen that, over the last decade, there has been an increase in Turkey in the number of studies that look at teachers', academicians', and students' views on multicultural education. In order to design systems and curricula for multicultural societies, it is of great importance to deeply understand multicultural education phenomenon in minority and public high schools in Turkey, where the number of qualitative studies conducted in Turkey on this topic remains inadequate.

Purpose of Study: The aim of this study was to investigate different participants' (principals, vice-principals, teachers, students) perceptions and implementations of multicultural education in a minority high school and two public high schools in Istanbul, Turkey.

Method: The methodology of this study was grounded in the field of qualitative study. Multiple case study approach was chosen to examine the schools. The "cases" inspected in this study were multicultural education perceptions of different participants from different types of schools which had rich diversity in multicultural and minority education. Maximum variation sampling method of purposive sampling methods was used. The data for the study was collected by "methodological triangulation" (semi-structured, face-to-face, in-depth interviews, participant observations, document analysis, etc.), "data source triangulation" and "investigator triangulation" during the 2014-2015 academic years. Particularly interview study method was employed. The researcher developed a semi-structured interview form and 44 high school participants were interviewed. After the interviews were fully transcribed, the gathered data obtained from the interviews, observations and examination of the documents was content analyzed. The setting and procedures were discussed in a detailed way. A codebook was created by three interpreters.

Findings: After the interviews were fully transcribed, the gathered data obtained from the interviews, observations and examination of the documents was content analyzed. Then it was organized under main themes and sub-themes. These were Equal Opportunity in Education and Education for All, Metaphors related to the notion of multicultural education, Diversity Consciousness (Sub-themes:

Acculturation, Self-Development, Global Citizenship), Equality (Sub-themes: Coexistence, Pluralism, Tolerance), Lack of Multicultural Education / Curriculum, Teaching of Mother Tongue and Unification of Education, Disadvantages of Multicultural Education, The Contributions Approach and The Additive Approach, Communication Problems Faced with People from Diverse Backgrounds, Lack of Multicultural Education and Textbooks.

Participants indicated that multicultural education could contribute to more opportunities and equal education rights for all. Participants also expressed that multicultural education was in a way a requirement for different people from various cultures to live with equal rights and for society to be a fairer and more democratic ground for people from all walks of life.

Results and Recommendations: The research demonstrates that teachers need to receive a comprehensive training on multicultural education. As participants reported, teachers should use examples and content from a variety of cultures and groups to show key concepts, principles, generalizations, and theories in their subject area or discipline. Teachers should help students to comprehend, investigate, and determine how the implicit cultural assumptions, biases, etc. within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed within it. In addition, students' attitudes should be modified by teaching materials and methods. Teachers should change their teaching in ways which will facilitate the academic achievement of students from diverse cultural, racial and social-class groups by using a variety of teaching styles. School culture should be created so that all the students will experience educational equality and empowerment.

Keywords: Multicultural Education, Qualitative Research, Qualitative Multiple Case Study, Curriculum and Instruction.

ÖN SÖZ

Dünyada demokrasinin ve barışın sağlanmasının; var olan farklı görüşler, renkler, diller, dinler ve söylemler olmak üzere tüm farklılıklara zenginlik olarak bakıp, birlikte yaşama kültürüne sahip olmanın önemli bir yolu eğitimin herkesi kapsamıyla; çokkültürlü eğitimden geçebilir. Birçok farklı kültürden insanın yaşadığı ülkemizde çokkültürlü eğitimin planlı ve programlı bir şekilde verilmesine katkı sağlamayı hedefleyen bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde destek olan danışman hocam Doç. Dr. Süleyman DOĞAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Yasemin DENERİ'ye teşekkür ederim.

Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü'nün 2015-01-12 DOP 01 no.lu projesi ile desteklenmiştir. Özellikle Harvard Üniversitesi'nde düzenlenen International Journal of Arts and Sciences (IJAS) Konferansı'na katılarak, bildiriler sunmama finansal destek veren BAP'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Sevgi, ilgi ve inançla verdikleri destekle daima yanımda olan aileme; annem Aygül YAVAŞ'a, rahmetli babam Fahrettin YAVAŞ'a, kızkardeşim Bahar YAVAŞ TAŞ'a, eşi Gürkan TAŞ'a, yeğenim Alp Deniz TAŞ'a ve manevi kızkardeşim Esin AYDOĞDU'ya şükranlarımı sunarım. Doktoramın son yılında hayatıma katılan çekirdek aileme; eşim Mehmet Ali AKINLAR'a, canım kızım Ayça AKINLAR'a, inşallah yakında doğacak olan, içimden attığı tekmeleri ile beni gülümseten canım oğlum Fahrettin Alper AKINLAR'a sevgilerimi sunarım.

İstanbul, Mart-2018

Aylin AKINLAR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırma Soruları.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5
1.7. Araştırma Süreci	6
1.8. Etik Hususlar.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi	7
2.2. Kuramsal Çerçeve	8
2.3. Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri, Değerleri ve İlkeleri.....	13
2.4. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	15
2.5. Çokkültürlü Eğitimin Hedefleri	16
2.6. Sınıf Ortamı: Eğitim Programı, Öğretim ve Sınıf İklimi	17
2.7. Çokkültürlü Eğitim Programı Üzerine Eleştiriler	18
2.8. Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi	20
2.9. Türkiye’deki Azınlık Okulları	24
2.10. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitime İlişkin İlgili Literatür	28
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Deseni	34
3.1.1. Nitel Araştırma.....	35
3.1.2. Durum Çalışması.....	36
3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem.....	37
3.2.1. 1. Durum Çalışması.....	38
3.2.2. 2. Durum Çalışması.....	40
3.2.3. 3. Durum Çalışması.....	44
3.3. Verilerin Toplanması	46
3.3.1. Görüşme	46
3.3.2. Gözlem	46

3.3.3. Doküman Analizi	46
3.4. Verilerin Analizi	47
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	47
3.5.1. Geçerlik	48
3.5.1.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık)	48
3.5.1.1.1. Uzun Süreli Etkileşim	48
3.5.1.1.2. Derinlik Odaklı Veri Toplama	48
3.5.1.1.3. Veri Çeşitlemesi	49
3.5.1.1.4. Uzman İncelemesi	49
3.5.1.1.5. Katılımcı Teyidi	49
3.5.1.2. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik / Transfer Edilebilirlik)	50
3.5.1.2.1. Yoğun Betimleme	50
3.5.2. Güvenirlik (Tutarlılık)	50
3.5.2.1. İç Güvenirlik (İç Tutarlılık)	51
3.5.2.2. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)	51
3.6. Araştırmacının Rolü	52
3.6.1. Araştırmacının Çalışılan Durumla İlgili Ön Deneyimleri	52
4. BULGULAR VE YORUMLAR	54
4.1. Tema: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Herkes İçin Eğitim	55
4.2. Tema: Metaforik Tanımlar	57
4.3. Tema: Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma	59
4.3.1. Alt Tema: Kültürleşme	63
4.3.2. Alt Tema: Kendini Geliştirme	64
4.3.3. Alt Tema: Dünya Vatandaşlığı / Küresel Vatandaşlık	66
4.4. Tema: Eşitlik	67
4.4.1. Alt Tema: Birlikte Yaşama ve Çoğulculuk	68
4.4.2. Alt Tema: Hoşgörü	70
4.5. Tema: Çokkültürlü Eğitim / Program(ı) Eksikliği	71
4.6. Tema: Anadili Eğitimi, Eğitim Öğretim Birliği	79
4.7. Tema: Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları	81
4.7.1. Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Yoktur	81
4.7.2. Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Vardır	83
4.8. Tema: Katkılar Yaklaşımı ve Etnik İlaveler Yaklaşımı	87
4.9. Tema: Önyargılar, Farklı Kültürlerden İnsanlarla Etkileşimdeki Sorunlar ..	92
4.10. Tema: Çokkültürlü Eğitim Programı Eksikliği ve Ders Kitaplarının Yazılımı	94
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	99
5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma	99
5.2. Öneriler	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	114
Ek 1. Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğü İzin Belgesi	114
Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	115
Ek 3. İstanbul Valiliği İzin Belgesi	116
Ek 4. Görüşme Formu	117



TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyetlerinin Sıklık Dağılımı.....	37
Tablo 3.2: Katılımcıların Yaşlarının Sıklık Dağılımı.....	37
Tablo 3.3: Birinci Okuldaki Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	39
Tablo 3.4: İkinci Okuldaki Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	43
Tablo 3.5: Üçüncü Okuldaki Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 2.1: Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.....	10
Şekil 2.2: Çokkültürlü Eğitim Programı Reformu Yaklaşımları.....	12
Şekil 4.1: Azınlık Lisesi'nde Açık Kitap Standı.....	88
Şekil 4.2: Çift Programlı Lise'de Kültür Programlarında Çekilen Fotoğraflar.....	89

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

APA: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)

ICT: Information and Communication Technologies (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)

ÖÖKK: Özel Öğretim Kurumları Kanunu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YTÜ: Yıldız Teknik Üniversitesi

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim, bireyin kendi yaşantılarıyla istendik, kasıtlı ve planlı olarak davranışlarında değişim ortaya koyma sürecidir (Ertürk, 1975, 12). Eğitim yoluyla üç türlü davranış değişikliği olabilir:

1. Bireye yeni bir davranış kazandırılabilir.
2. Var olan bir davranış değiştirilebilir.
3. Var olan bir davranış geliştirilebilir (Fidan, Erden, 2001, 224).

Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasında bulunan dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2014, 5); bir okuldaki veya eğitim kurumundaki bütün eğitim faaliyetlerini; kurum içi ve dışı eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Varış, 1996, 13). Eğitim programlarında genellikle bireye kazandırılacak davranışlar; bu davranışların kazanılıp kazanılmadığı, kazanıldıysa ne derece kazanıldığını yoklayan sınama durumları yer almaktadır (Fidan, Erden, 2001, 225).

Türkiye, yakın geçmişte yaşanan bölgesel hareketlerden ekonomik ve sosyal gelişimleri yaşamaktadır. Bu nedenle, hem göç alan hem de göçmenlere geçiş alanı oluşturan bir ülke haline gelmiştir (Aktekin, [19.12.2017]). Bu durumun da herkesi kapsayan eğitim programlarını; çokkültürlü eğitimi kılmaktadır. Çokkültürlü eğitim, bir kavram veya fikir, bir süreç ve eğitimsel bir reform hareketidir (Banks, 2014). Çokkültürlü eğitim hangi etnik köken, ırk, sosyal sınıf, kültür ve cinsiyetten olursa olsun, okuldaki bütün öğrencilerin fırsat eşitliğine sahip olmasını savunmaktadır. Çokkültürlü eğitim programı ise en genel anlamıyla çokkültürlü eğitimin temel değerlerinin ve amaçlarının hayata geçebilmesi için yapılması gereken uygulamaların, öğretim programının amaç / kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri bağlamında düzenlenmesidir. Toplumdaki farklı kültürlere mensup kişilerin gereksinimlerinden yola çıkarak tüm öğrencilere eşitlik, saygı, empati, anlayış gibi ortak değerler çerçevesinde eşit başarı

fırsatı sunma amacına sahip çokkültürlü eğitim programı, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını temele alan ve yaşadığı çevreye ve bu çevreden edindiği bilgi ve becerilere değer veren çocuk merkezli eğitim anlayışıyla örtüşmektedir (Gay, 2004). Tüm öğrencilere eşitlik sağlanması amacıyla yola çıkan çokkültürlü eğitim kavramı, öğrenme ortamlarında kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim yaklaşımlarına vurgu yapılmasını gündeme getirmiştir. Çokkültürlü eğitim programı ise öğretimde gündeme gelen bu yeni yaklaşımları kapsamaktadır (Fillion, 2007).

Kültür, “toplumsal ve tarihsel gelişme süreci boyunca yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak” tanımlanmaktadır (TDK, [08.01.2015]). Ziya Gökalp’in “hars” adını verdiği “millî kültür”ü, “bir toplumun ürettiği maddî ve manevî varlıkların tümü” olarak değerlendirdiği görülmektedir. (Alakuş, [08.01.2015]). Kültür, yönetimden performansa, eğitim programlarından öğretim programlarına; eğitim için gerçekleştirilen tüm adımların temelinde yer almaktadır (Gay, 1994).

Çokkültürlü eğitim; bir toplumdaki tüm bireylere okullarda eşit öğrenme fırsatlarının verilmesidir. Farklı dile, sosyal sınıfa, dine, etnik gruba ait olan; farklı zekâyâ ve üstün yeteneklere sahip olan öğrencileri kapsamaktadır (Banks, Banks, 2013). Eşitlik, sosyal adalet, karşılıklı saygı ve anlama ilkelerine dayalı bir anlayış ve kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketidir (Baptiste, 1979). Bu süreç eğitimde eşitlik talebi doğrultusunda gerçekleşmiştir. Sadece etnik köken değil, bunun yanı sıra, sosyal sınıf gibi farklılıklara dikkat çeken, bu farklılıkların eğitim sistemi içerisinde eritilmesi değil, ortaya çıkarılması ve desteklenmesi gerektiğini vurgulayan hareketler meydana gelmiştir.

Son yıllarda çokkültürlü eğitimin gerek ülkemizde gerekse Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Almanya, Fransa gibi ülkelerde olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışıldığı gözlemlenmektedir. ABD’de öğretmen eğitiminde akreditasyon yetkisine sahip Ulusal Öğretmen Eğitim Akreditasyonu Konseyi’nde öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından beklenen davranışlar arasında “Adaylar çeşitliliği önemseyen dersler hazırlayıp uygular ve çeşitliliğe değer veren bir sınıf ve okul ortamı oluşturmayı öğrenirler.” ifadesi yer almaktadır (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2006’dan aktaran Öksüz, Güven-Demir, İci, 2016).

Giderek küreselleşen bir dünyada, ülkemizdeki eğitim programlarının evrensel değerler ile daha çok tasarlanmasında çokkültürlü eğitim rol oynayabilir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik süreci ile birlikte, Türkiye'de de farklı dil ve lehçelerde enstitü kurulması, seçmeli derslerin konması, Erasmus+ programı kapsamında yürütülen projeler ve değişim programları gibi uygulamalar ile çoğulcu politikaların daha çok benimsendiği görülmektedir (AB Bakanlığı, [04.12.2016]). Bu çerçevede, eğitim programlarının çoğulculuğu teşvik edecek şekilde tasarlanması ve öğretmen yetiştirme programlarının bu kapsamda tekrar düzenlenmesi gerekmektedir.

Yukarıda anlatılanlar ışığında, bu araştırmanın amacı Türkiye'deki azınlık ve devlet liselerinde çalışan farklı paydaşların (okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve eğitim öğretim gören öğrencilerin) çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Dünyada çokkültürlü eğitim alanında pek çok araştırma yapılmış ve bu alanda yüzlerce makale, lisansüstü tez ve kitap yayımlanmıştır. Türkiye'de akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ve görüşlerini içeren araştırmaların son on yılda arttığı görülmektedir:

Tespit edilen araştırmalar şunlardır: Ar-Toprak, 2008; Başarır, Sarı, Çetin, 2014; Başbay, Bektaş, 2009; Başbay, Kağnıcı, Sarsar, 2013; Canatan, 1995, 1997, 2005, 2013; Canatan, Hıdır, 2007; Demir, 2012; Damgacı, 2013; Demircioğlu, Özdemir, 2014; Demirsoy, 2013; Esen, 2009; Gezgin, 2014; Gürel, 2013; Keskin, Yaman, 2014; Kılıçoğlu, 2014; Kılıçoğlu, Acat, Karadağ, 2015; Özdemir, Dil, 2013; Polat, 2009; Polat, 2012; Polat, Metin, 2012; Öksüz, Güven-Demir, İci, 2016; Seban, Uyanık, 2016; Yavaş, 2013; Yazıcı, Başol, Toprak, 2009. (Detaylar için lütfen literatür taraması kısmına bakınız.).

Bu araştırmaların büyük çoğunluğu, nicel çalışmalardan oluşmaktadır. Kısmen nitel araştırmalar bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyerek, eğitim programlarının tasarlanması ve eğitim politikalarının geliştirilmesi için önem arz etmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırma aşağıdaki sorular üzerine kurulmuştur:

1. Türkiye’deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların (okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin) çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1. Türkiye’deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

1.2. Türkiye’deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların çokkültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Türkiye’deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Türkiye’deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşlara göre çokkültürlülük eğitim ve öğretim programlarına ve yöntemlerine nasıl katılabilir?

3. Türkiye’deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların yaşadığı ya da hissettiği sorunlar var mıdır? Varsa, çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan katılımcıların görüşmelerde sorulara gönüllülük esasına dayalı, açık, net, yalın, anlaşılır bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Zaman olarak 2014-2015 akademik yılıyla,
2. Örneklem olarak araştırma yapılan üç okul ve 44 katılımcı ve katılımcıların görüşme sorularına o anda verdikleri cevaplarla,
3. Literatür taramasında araştırmacı tarafından ulaşılan Türkçe ve yabancı kaynaklarla,
4. Veri toplamada kullanılan tekniklerle sınırlıdır.
5. Bu araştırmadaki çokkültürlü eğitim, Türk Milli Eğitimi’nin temel ilkeleri çerçevesinde ele alınmıştır ve görüşme sorularının bazıları çıkartılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

Çokkültürlülük: Irk, etnik köken, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğerkültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, [05.01.2015]).

Çokkültürlü Eğitim: Bir toplumdaki tüm bireylere okullarda eşit öğrenme fırsatlarının verilmesidir. Farklı dile, sosyal sınıfa, dine, etnik gruba ait olan; farklı zekâya ve üstün yeteneklere sahip olan öğrencileri kapsamaktadır (Banks, Banks, 2013).

Azınlık Okulu: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007)'na göre, "Ermeni, Rum ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması kapsamında güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarıdır".

Ötekileştirme: Ötekileştirme, aidiyet grubumuzun dışında konumladığımız veya mesafeli durduğumuz hedef grup hakkında birtakım tutum, kanaat, inanç, imaj, anlamlar, ön yargı gibi çeşitli öğelerin bir bütünü ifade eden bir sosyal temsil geliştirmeyi içermektedir (Bezirgan-Arar, Bilgin, 2009).

Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitimi'nin Temel İlkeleri yer almaktadır. Bu ilkeler, "1. Genellik ve Eşitlik, 2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, 3. Yöneltilme, 4. Eğitim Hakkı, 5. Fırsat ve İmkân Eşitliğı, 6. Süreklilik, 7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliğı, 8. Demokrasi Eğitimi, 9. Laiklik, 10. Bilimsellik, 11. Planlılık, 12. Karma Eğitim, 13. Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İşbirliğı, 14. Her Yerde Eğitim"dir (MEB, 1973).

Genellik ve Eşitlik: "Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." (MEB, 1973).

Fırsat ve İmkân Eşitliğı: "Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliğı sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs,

kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” (MEB, 1973).

Durum (Örnek Olay / Vaka) Çalışması: Bir konu, fenomen ya da problemi *derinlemesine* anlamak üzere bir ya da birden fazla olay ya da kişiler kullanılarak yapılan çalışmalara durum çalışması denilmektedir. Araştırmacılar, kişi ya da kişileri veya olayları detaylı bir şekilde ve derinlemesine belirli bir süreç içinde ve çok çeşitli veri toplama yöntemleri ile (gözlem, görüşme, raporlar, vs.) inceleyerek, araştırma sonunda örnek alınan olay etrafında raporlarını ortaya koymaktadırlar (Creswell, 2012a).

1.7. Araştırma Süreci

Araştırmacı, ilk olarak gerekli izinleri alarak araştırmaya başlamıştır (Bknz. 1.8. Etik Hususlar). Araştırma İstanbul’da 2014-2015 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından ilgili okulların yetkililerine izin belgeleri sunulmuştur. Okullardaki müdür yardımcıları ve rehber öğretmenler aracılığıyla tüm katılımcılar ile görüşmek için randevular alınmıştır. Araştırmacı her hafta iki gününü araştırma okullarında geçirmiştir. Katılımcılar ile derste, teneffüste, öğretmenler odasında, yemekhanede, kütüphanede, öğrenci spor ve kültürel etkinliklerinde vakit geçirerek, alan notları tutmuştur. Bunları fotoğraf çekerek desteklemiştir. Araştırma sürecinde araştırmacıya başka araştırmacılar da eşlik etmiştir; birine araştırmacının danışman hocası, diğer okullara da üç alan uzmanı katılmıştır.

1.8. Etik Hususlar

Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı’nın 96187715-730.08.03-1503130234 sayılı doktora araştırma izni (EK-1), T.C. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 59090411/44/3618851 sayılı araştırma izni (EK-2), Valilik Makamı’nın 59090411/20/3578986 sayılı oluru (EK-3) ile araştırmacının kendisi tarafından İstanbul’da gerçekleştirilmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

İlk olarak 1915 yılında Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi bağlamında kullanılan “çokkültürlü eğitim”, 1925 yılında Alain Locke tarafından daha detaylı şekilde açıklanmıştır (Johnson-Bailey, Drake-Clark, 2011).

Çokkültürlü eğitimin tarihsel boyutuna bakıldığında, 1960’lı yıllardaki Yurttaşlık Hakları Hareketi’nin etkili olduğu görülmektedir. Başta Afro-Amerikalıların ve sonraki süreçte diğer etnik grupların, okullarda ele alınan eğitim programlarında kendi kültürlerinin, tarihlerinin, tecrübelerinin ve bakış açılarının yansıtılması için okulların ve diğer eğitim kurumlarının reform yapmasında önemli derecede rol oynamıştır. ABD’de yaşayan insanların farklılıklarının yansıtılması için ders kitaplarının güncellenmesi talep edilmiştir (Banks, 2010).

1970’li yılların başlarında “Kadın Hakları Hareketi” eğitimde reform için ortaya çıkan hareketleri desteklemiştir. “Kadın Hakları Grupları” istihdam, eğitimsel fırsatlar, gelir gibi alanlardaki eşitsizliklere karşı çıkıp; feminist araştırmacılar ve diğer kadın aktivistler kendilerinden önceki etnik grupların talep ettiği gibi kendi tarihlerinin ve tecrübelerinin eğitim programlarında daha fazla ele alınmasını talep etmişlerdir.

1980’li yılların çokkültürlü eğitimin öncülerinden James Banks, okulları çokkültürlü sosyal sistemler olarak inceleyen ilk çokkültürlü eğitim araştırmacıları arasında yer almıştır. Çokkültürlü eğitimi kavramsallaştırmasını, “eğitimsel eşitlik” ideasında temellendirmiştir. Banks (1981)’e göre, “çokkültürlü okul ortamı” sağlamak için okulun tüm boyutları; politikaları, öğretmenlerin tutumları, öğretim materyalleri, değerlendirme teknikleri, danışmanlık ve öğretim stilleri incelenmeli ve dönüştürülmelidir (Banks, 1981’den aktaran Gorski, 1999, [07.02.2015]).

1980’li yılların sonlarına kadar, Carl Grant, Christine Sleeter, Geneva Gay ve Sonia Nieto gibi araştırmacılar, eğitimde fırsat eşitliği ideasında ve okul dönüşümü ile

sosyal değişim arasında bir bağlantıdan kaynaklanan yeni ve daha derin çerçevesel geliştirerek çokkültürlü eğitime katkı sağlamışlardır (Gay, 1994).

20. yüzyılın sonlarına doğru gelirken, çokkültürlü eğitim araştırmacıları; sosyal adalet, eleştirel düşünme ve fırsat eşitliğini temel alan eğitim ve öğrenme model ve yaklaşımlarını geliştirmeye yeniden odaklanmışlardır. Joel Spring, Peter McLaren, Henry Giroux ve diğerleri, eğitim kurumlarına güç, ayrıcalık, iktisat ve bunların keşişmesindeki daha geniş sosyal ve küresel boyutlar bağlamında eleştirel sosyokültürel eleştirinin oluşmasına katkı sağlamışlardır (Gorski, [07.02.2015]).

Tarihsel süreçte farklı gruplardan gelen bu talepler çokkültürlü eğitimin günümüz toplumlarında göz ardı edilemeyecek bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, küreselleşen dünyada her geçen gün farklı kültürlere mensup bireyler bir araya gelmek, iletişimde bulunmak ve birlikte iş üretmek durumunda kalmaktadır (Cırık, 2008, 27). Bu durum yine çokkültürlü eğitimin günümüz toplumlarında ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir. Banks (2010, 5), günümüz dünyasında ortaya çıkan sorunların okuma, yazma gibi temel becerilerin kazanılmamasından değil, farklı bireylerin birbirlerini anlamamasından kaynaklandığını belirtecek kadar ileri giderek, çokkültürlü eğitimin önemini vurgulamıştır.

Eğitimle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde; tanımlamaların çoğunlukla kültür kavramı ile bağlantılı olduğunu görüyoruz. Eğitimin kültürün aktarımını ve geliştirilmesini içerdiğini belirten tanımlamaların yanı sıra kültürün, dilin ve sosyal etkileşimin öğrenmede ne kadar önemli olduğunu Vygotsky (1978)'nin yaptığı çalışmalar ortaya koymaktadır.

21. yy.'ın programı olarak adlandırılan çokkültürlü eğitim programları, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere, Almanya ve Avustralya gibi çokuluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan itibaren uygulanmaktadır. Toplumsal dinamiklerin barış içinde varlığının devam ettirmesinin ve insanların huzur içinde yaşaması için okul öncesi dönemden itibaren çokkültürlü eğitim farkındalığı oluşturulmalıdır (Denizel-Güven, [08.02.2015]).

2.2. Kuramsal Çerçeve

Dünyanın küresel bir köy haline gelmesi ve Türkiye'nin günbegün daha çok mülteciye evsahipliği yapması, Türkiye'nin eğitimde daha çoğulcu bir anlayışa sahip

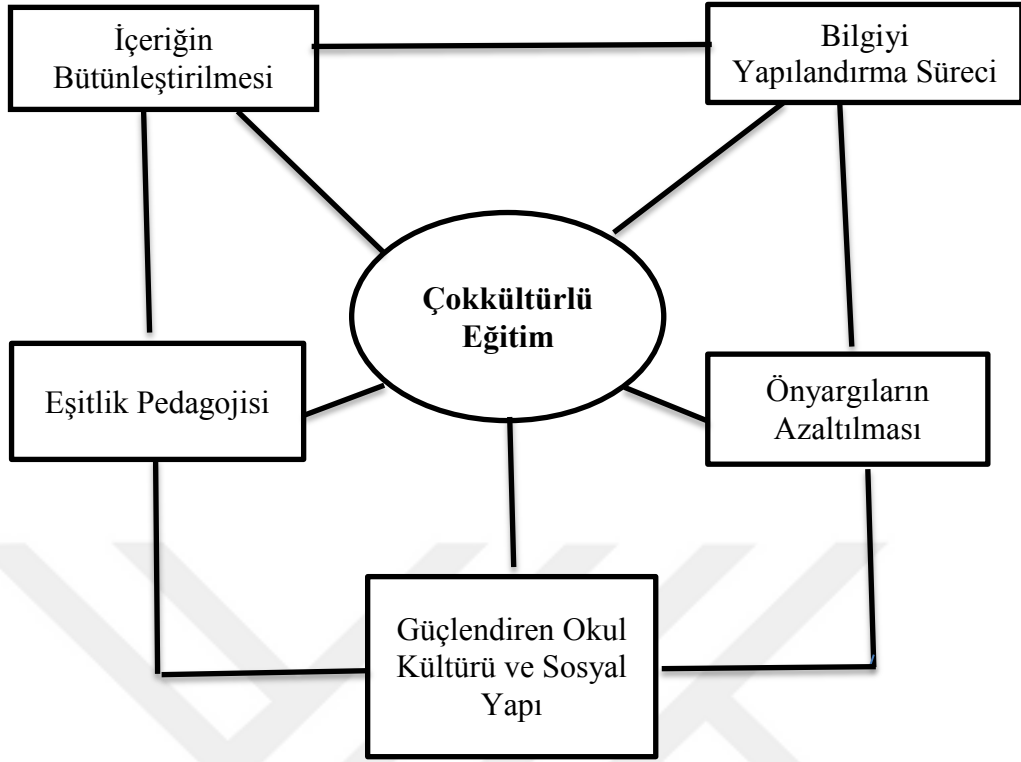
olmasını ve eğitimde herkesi kapsayıcı; çokkültürlü eğitim politikaları geliştirmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Banks (2006, 3)'e göre, "Çokkültürlü eğitim en azından üç şeydir: Bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir. Tüm öğrencilerin, sosyal sınıf, etnik, ırksal ya da kültürel özelliklerine bakılmaksızın, eşit öğrenme hakkına sahip olmasıdır." Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin eşit şekilde temsilini savunmaktadır. Holcomb (1995, 1) "Tüm öğrencileri eğitmek! Bu üç sözcük, çokkültürlü eğitim tarihini özetlemektedir." şeklinde ifade etmektedir.

Yazıcı (2013)'ya göre, her ülke çokkültürlü yapısını farklı tarihsel ve sosyolojik deneyimlere borçludur. Bu sebeple uyguladıkları veya uygulayacakları çokkültürlü eğitim modelleri de birbirinden farklıdır ya da öyle olmalıdır. Çokkültürlülük kavramı ve tarihi, her ülkenin tarihine ve kültürel bağlamına göre ele alınmalıdır. Örneğin ABD, çokkültürlü yapısını ekonomik nedenlerle yapılan göçlere borçlu olduğu için, çokkültürlü eğitimden anladıkları ya da amaçladıkları, ülkeye gelen göçmenlerin, yerleşik kültüre entegrasyonudur. Diğer yandan, Türkiye'nin çokkültürlülük anlamındaki gerçekliği bambaşkadır. Türkiye'de oluşturulacak bir çokkültürlü eğitim modelinin, ABD'den çok farklı olması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma, kuramsal çerçevede Banks (2010)'in geliştirdiği çokkültürlü eğitimin beş boyutundan özellikle "önyargının azaltılması" ve "eşitlik pedagojisi"ne dayanmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin boyutları: 1) İçeriğin bütünleştirilmesi, 2) Bilgiyi yapılandırma süreci, 3) Önyargıların azaltılması, 4) Eşitlik pedagojisi, 5) Güçlendiren okul kültürü ve sosyal yapı şeklinde ifade edilebilir (Şekil 2.1). Araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan bu boyutlar, çokkültürlü eğitimi bir sistematığe kavuşturmada büyük rol oynayabilir.



Şekil 2.1: Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

James Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (Boston: Allyn and Bacon, 2006), 5.

1) İçeriğin Bütünleştirilmesi: Çokkültürlü eğitimin bu boyutlarla ele alınması öğretim programı ve örtük programın (the hidden curriculum) şekillendirilmesi konusunda kilit rol oynamaktadır. Banks (2010)'in tartıştığı boyutlar mercek altına alınırsa, “içeriğin bütünleştirilmesi” öğretmenlerin, derslerdeki kavram, ilke ve genellemeleri ele alınırken farklı kültür ve gruplara ilişkin ne kadar örnek ve bilgi verdiği ile ilişkilidir. Burada sadece içerikte bir değişiklik üzerinde durulduğu için içerik bütünleştirilmesinin daha çok sosyal alanlarda yapılabileceği; biyoloji, matematik gibi alanlarda yapılamayacağı algısının oluştuğunu ifade edilmiştir.

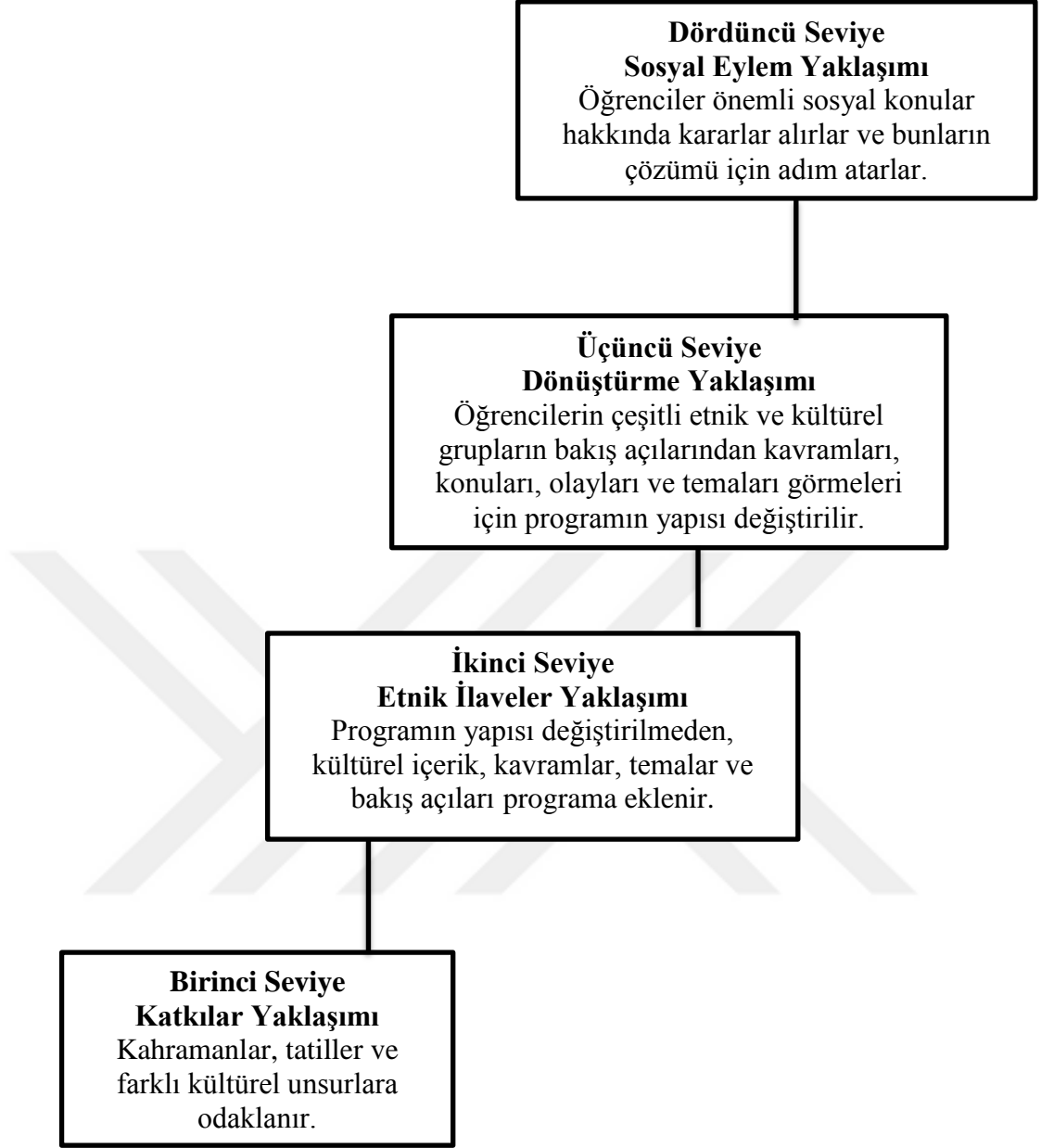
2) Bilgiyi Yapılandırma Süreci: Çokkültürlü eğitimin “bilgiyi yapılandırma süreci”nde, sosyal, davranış ve doğa bilimcilerinin bilgiyi oluşturma süreçleri ve oluşan bilginin kuramcının kültürel varsayımları, bakış açıları ve önyargılarından nasıl etkilendiği ile ilgilenilmektedir. Öğretmenler öğrencilerine, bilginin nasıl inşa

edildiğini ve kişi veya grupların ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarının bilgilerini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olurlar (Banks, 2010).

3) Önyargıların Azaltılması: Bu boyutta, öğrencilerin farklı ırk ve kökenlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu boyut öğrencilerin tutumlarıyla ilişkili olduğu için araştırmacıların çoğu öncelikle çocukların ırksal farkındalıklarının ve tercihlerinin nasıl oluştuğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır. Banks (2014), bu çalışmalara paralel olarak önyargının azaltılması boyutunu “çocukların ırksal tutum ve kimliklerinin doğası” ve “öğrencilerin ırksal tutumlarının” değiştirilmesi olmak üzere iki kısımda incelemiştir.

4) Eşitlik Pedagojisi: Farklı ırk, etnik köken ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerinin akademik başarı sağlamaları için öğretmenlerin çeşitli teknikleri ve yöntemleri kullanmalarıdır. Bunun için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin farklı altyapıları ile ilgili bilgi sahibi olmaları, sonrasında bu altyapıları öğretimi daha etkili hale getirmek için kullanmaları gerekmektedir (Gay, 2004’ten aktaran Banks, 2010). Eşitlik pedagojisi boyutunda öğretmenler derslerde farklı dil ve kültür gruplarından gelen öğrencilerden akademik paylaşım ortamı hazırlayabilirler.

5) Güçlendiren Okul Kültürü ve Sosyal Yapı: Bu boyutta, çokkültürlü eğitim anlayışının okulun tamamına yayılması gerektiğinin altı çizilmektedir. Gruplama ve etiketleme, spor aktivitelerine katılım, başarıda orantısızlık ve çalışanlar ile farklı etnik ve ırksal gruplardan olan öğrencilerin iletişimi, okul kültürünün bileşenleridir. Çokkültürlü eğitimin kapsamını belirleyen diğer dört boyutun okul sisteminin farklı parçalarıyla ilgilendiği görülmektedir.



Şekil 2.2: Çokkültürlü Eğitim Programı Reformu Yaklaşımları

James Banks, An Introduction to Multicultural Education (ABD: Pearson, 2014), 48'den uyarlandı.

Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilere evrensel değerlerin kazandırılabilmesi ve sadece baskın kültürün değil farklı kültürlerin de bakış açısını yansıtabilmesi için kapsamlı olarak ele alınmalıdır. İçeriğin bütünleştirilmesi için kavramsallaştırmada, Banks (2014, 47-49), çokkültürlü eğitim programı reformu için dört yaklaşım kullanır (Şekil 2.2): 1- Katkılar Yaklaşımı, 2- Etnik İlaveler Yaklaşımı, 3- Dönüştürme Yaklaşımı, 4- Sosyal Eylem Yaklaşımı.

“Katkılar Yaklaşımı”, farklı kültürlerin bayramlarını ve özel günlerini kutlayan etkinlik ve kitap seçimlerini içermektedir. “Etnik İlaveler Yaklaşımı”nda, kültürel içerik, kavramlar ve temalar programa eklenir. Bu ilk iki yaklaşımda programın yapısı değiştirilmeden ve baskın kültürün bakış açısıyla çokkültürlü içerik programa eklenmektedir. “Dönüştürme Yaklaşımı”nda, programın yapısı değiştirilerek, öğrencilerin olaylara, bilgilere, kavramlara farklı bakış açılarından bakmaları sağlanmaktadır. Dördüncü yaklaşım olan “Sosyal Eylem Yaklaşımı”nda, öğrencilerin sosyal konuları sorgulaması ve anlamasının yanı sıra, bunların çözümü için adım atmaları istenmektedir.

2.3. Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri, Değerleri ve İlkeleri

Çokkültürlü eğitim; toplumlarda dil, din, etnik köken, vs. gibi kültürel farklılıkların olduğu durumlarda, önyargıların azaltılması, herkese eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, kültürel çoğulculukla demokratik değerlere dayalı eğitim-öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (APA, [05.01.2015]).

Çokkültürlü eğitim, Gay (1994) tarafından on üç farklı anlamda gruplanmıştır:

1. Bir kültürün tüm temel değerlerini, eğitim sisteminde yer alan öğretim materyallerinden öğretim programlarına kadar kurumsal tüm bileşenleri değiştiren bir reform hareketidir.
2. Grupların ve bireylerin yaşamlarını şekillendirmesindeki kültürel çeşitliliğin canlılığının altını çizen bir felsefedir.
3. Tüm öğrencilere akademik başarı elde etmede fırsat eşitliği sağlayan, bu kapsamda eğitim kurumlarının yapısını tekrar şekillendiren bir süreçtir.
4. Toplumu meydana getiren grupların kültürel miraslarının hayatta kalmasına imkân veren bir sürecin yapılandırılmasıdır (Hunter, 1974).
5. Emek, zaman, uzun vadeli yatırım gerektiren; titizlikle planlanmış bir süreçtir (Banks, Banks, 2013).
6. Temelinde sosyal adalet, karşılıklı saygı, eşitlik, ahlaki bağlılık, kabul ve anlayış gibi ilkelerin bulunduğu bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir (Baptiste, 1979).

7. Etnik gruplara ilişkin bir anlayış geliştirmek için oluşturulmuş; baskıcı uygulamalara karşı olan, demokratik bir eğitim yaklaşımıdır (Bennett, 2001).
8. Kültürel çeşitliliğe, müfredat, öğretim materyalleri ve değerlendirme prosedürleri ile saygı gösteren bir eğitim felsefesidir (Frazier, 1977; Grant, 1977).
9. İnsan hakları, tüm insanlar için alternatif yaşam biçimleri, farklılık ve sosyal adalete dayalı hümanist bir kavramdır (Grant, 1977).
10. Çeşitli ayrımcılıkların yaşanmış olduğu Amerikan toplumunun dil, ırk, etnik köken, cinsiyet gibi farklılıklardan meydana gelen problemlerini çözmek için geliştirilmiş bir okul politikasıdır (Nieto, 1996).
11. Her türlü ayrımcılığa meydan okuyan ve bütün öğrenciler için kapsamlı bir okul reformudur (Nieto, 1996).
12. Öğrencilerin önyargılarının yıkılmasına ve farklı kültürleri keşfetmesine yardım eden bir programdır (Parekh, 1986).
13. Sömürgeye ve zulme karşı çeşitli kuruluşlar ve gruplar hakkında yazılan eserleri öğrencilerin incelemesinin ve bilgi sahibi olmasının sağlanmasıdır (Sizemore, 1981).

Nieto (1996, 307-308), çokkültürlü eğitimin tanımında yedi özelliği ifade etmektedir. Bu özellikler: Irkçılık karşıtı, sosyal adalet için, yaygın, temel eğitimidir, bütün öğrenciler için önem taşır, bir süreçtir, eleştirel pedagojidir.

Çokkültürlü eğitim programının tüm öğrencilerin yararına olacak şekilde tasarlanıp uygulanabilmesi için temelinde bulunan kültür, eşitlik, farklılık, demokrasi, bilginin yapılandırılması gibi kavramlarla ilgili bazı kabullerinin olması gerekir. Bu kabuller çokkültürlü eğitimin temel değerlerini oluşturmaktadır. Söz konusu kavramlar derinlemesine bir şekilde analiz edilerek değer temelli bir program anlayışı benimsenmelidir. Değer temelli bir program doğası gereği eleştirel ve dönüştürücüdür (Gay, 2004). Bennett (2001) ise çokkültürlü eğitim programının temel değerlerini “kültürel farklılıkların kabul edilmesi, insan onuruna saygı, küresel toplum için sorumluluk, dünyaya saygı” olmak üzere dört başlıkta özetlemiştir.

Banks (2010, 18), okullarda çokkültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sekiz temel ilke öne sürmektedir. Bu temel ilkeler:

1. Öğretmenlerin ve okulda yöneticilerinin, öğrencilere karşı saygılı davranmaları ve olumlu yaklaşımda bulunmaları; aynı şekilde öğrencilerden de bunu beklmeleri,
2. Resmi müfredatın cinsiyetin yanında kültürel bakış açılarını ve tecrübelerini yansıtması,
3. Öğretmenlerin öğretim stillerinin, kültürel olarak farklı öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu olması,
4. Aksanı farklı olan öğrencilerle alay edilmemesi,
5. Okuldaki eğitim materyallerinin kültürel farklılıkları yansıtacak şekilde düzenlenmesi,
6. Okuldaki testlerin ve değerlendirme süreçlerinin, kültürel farklılığı yansıtacak şekilde düzenlenmesi,
7. Okul kültürünün ve örtük programın, kültürel farklılıkları yansıtması,
8. Okul rehber öğretmenlerinin dezavantajlı gruplardan öğrencilerle özel olarak ilgilenerek onların kariyer hedefleri belirlemelerine yardımcı olmalarıdır.

2.4. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Ameny-Dixon (2012),

Çoklu tarihsel bakış açıları kazandırmak,

Kültürel bilinci ve kültürler arası yeterliliği güçlendirmek,

Irkçılık, cinsiyetçilik ve benzeri önyargı biçimlerini azaltmak ve sosyal eylem becerilerini geliştirmek,

Küresel dinamikler konusunda farkındalık kazandırmak olarak

çokkültürlü eğitimin amaçlarını ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitim kavramı zaman içinde varsayımları da dâhil olmak üzere değişikliklere uğramış ve farklı kişiler tarafından farklı amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır. Sleeter ve Grant (1987) de alanda yazılan makalelerin ve kitapların çokkültürlü eğitimi nasıl ele aldıklarını inceledikleri çalışmalarında, çokkültürlü eğitimin literatürde temel olarak beş farklı yaklaşım doğrultusunda ele alındığını ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımları, “insan ilişkileri, farklı kültürlerden gelenleri eğitime, tek grup çalışmaları, çokkültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı eğitim, çokkültürlü eğitim” olarak adlandırılmıştır.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımının amaçları Banks (2006) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Bireylerin kendilerini diğer kültürlerin gözünden görebilmeleri, bu şekilde kendilerini daha iyi tanıyabilmeleri ve farklı kültürlere saygı duyabilmeleri,
2. Öğrencilere kültür ve dil bakımından alternatifler sunulması,
3. Öğrencilerin kendi kültürleri içerisinde olduğu kadar ana akım kültür ve diğer kültürlerde de etkili bir şekilde yaşayabilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olabilmeleri,
4. Öğrencilerin küresel dünyada ayakta kalabilmeleri için gerekli okuma, yazma ve matematiksel becerilerin kazandırılmasıdır.

Banks (2006)'ın ele aldığı bu temel amaçlara bakıldığında bireyin kendini tanımasından başlayarak, farklılıklara saygı duymasını, farklı kültürler içinde günümüz dünyasının talepleriyle başa çıkabilmesini ve kötü muameleye maruz kalmış grupların durumlarının iyileştirilmesini içerdiği görülmektedir.

2.5. Çokkültürlü Eğitimin Hedefleri

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin temel hedeflerini aşağıdaki gibi gruplandırmaktadır:

1. Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek: Bireylerin, hem kendi kültürlerini hem de toplumdaki etnik ve kültürel farklılıkları fark etmelerini ve bu farklılıklara saygı duymalarını sağlamak.

2. Bireysel gelişim: Bireylerin olumlu benlik geliştirmesini, kendisini anlamasını ve kendi kimlikleriyle barışık olmasını sağlamak.

3. Değerleri ve tutumları açıklamak: Farklı kültürlerden gelen bireylerin kendi değerlerini ve tutumlarını açıklayarak; diğer bireylerin de bu kültürleri tanımalarını ve bu kültürlere saygı duymalarını sağlamak.

4. Çokkültürlü sosyal yeterlilik: Bireylerin, kültürler arası iletişimi geliştirerek; alternatif bakış açılarını ve farklı kültürlerin yapılarını görmelerine yardımcı olmak.

5. Temel yetenek kazanımı: Farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin matematik, eleştirel düşünme, okuma-yazma, problem çözme gibi temel yetenekleri kazanmalarına destek olmak.

6. Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik: Farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin temel yeteneklerini kazanmalarını sağlamanın ötesinde, kültürün öğrenme stillerini nasıl şekillendirdiğini, öğretme davranışlarını ve eğitim kararlarını anlamak. Bu noktada, çok geniş gruplara ve bireylere ulaşarak öğrencilerin kendi entelektüel kapasitelerini en yüksek seviyede kullanmalarına ortam hazırlamak.

7. Sosyal reform için kişisel güçlenme: İlk olarak okullarda değişim süreci başlatarak, toplumun değişmesini sağlamak.

Banks (2006)'e göre, çokkültürlü eğitimin bir diğer hedefi de bütün öğrencilerin kendi toplumlarında hem yaygın kültür hem de diğer etnik kültürler içinde ve arasında geçerli beceri, yaklaşım ve bilgi elde etmesini sağlamaktır. Örneğin, Amerikalı öğrenciler Siyahilere ait Sokak dili İngilizcesi olan "Ebonics"ın (İngilizce 'ebony / simsiyah' ve 'phonics / sesbilimi' sözcüklerinden türetilerek 'Ebonics' diye oluşturulmuştur) eşsizliğini ve zenginliğini anlamalıdır (Banks, 2014).

2.6. Sınıf Ortamı: Eğitim Programı, Öğretim ve Sınıf İklimi

Sınıflardaki öğrencilerin kültürel farklılıklarının hızla arttığı bir çağda öğrenci başarısını artırmak için, bu öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretmenlerin sahip olmaları gereken tutumlar ve yetenekler değişmektedir. Öğretmenin hazırlanması, uygulanan program, öğretimin sağlanması ve sınıf iklimi, öğrenci başarısı ele alındığında düşünülmesi gereken çokkültürlü öğelerdir (Irvine, 2003; Cochran-Smith, 2005, Banks, Banks, 2013).

Cochran-Smith (2005)'e göre, ders içeriklerinin öğrencilerin hayatlarıyla daha çok ilgili yapmak için eğitim programında reform yapılması ve bunun için de öğretmenlerin araştırmacılar ve öğrenenler gibi çalışması gerekmektedir. Banks (1981, 1)'e göre, çokkültürlü eğitim öğrencilerin eğitiminde geliştirici değişiklikler yapmak için tasarlanan bir reform hareketidir.

En başarılı kavramsal eğitim programlarından biri Hilda Taba ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Banks, 2014). Kavramsal bir çokkültürlü eğitim programı geliştirmek için, kültür, sosyalleşme, değerler gibi kavramların düzenleyici kavramlar olarak kullanılması gerekmektedir. Çokkültürlü kavramsal program, disiplinler arası tasarlanır.

2.7. Çokkültürlü Eğitim Programı Üzerine Eleştiriler

Çokkültürlü eğitime ilişkin önemli bir eleştiri çokkültürlü eğitimin toplumsal birliğin önünde tehlikeli olarak görülmesidir. Öğretmen ve öğretmen adayları, çokkültürlü eğitimin iyi yönetilmediği takdirde ülkede bölünmelere yol açabileceğini ve toplumsal huzuru bozacağını ifade etmişlerdir (Öksüz, Güven-Demir, İci, 2016).

Çokkültürlü eğitim programlarıyla ilgili önemli eleştirilerden biri, çokkültürlü eğitim programların 'beyaz karşıtı' olduğu yönündedir. Bu eleştirileri yönelten kişilere göre, çokkültürlü eğitim programları ülkedeki baskın kültürü devre dışı bırakmayı hedeflemektedir. Banks (2013), çokkültürlü eğitime yönelik bu eleştirilerin ülkenin ortak çıkarları yerine baskın grubun ayrıcalıklı konumu sürdürmeyi hedeflediğini öne sürmektedir.

Çokkültürlü eğitim programı için yapılan eleştirilerden bir diğeri, kuramsal olarak sağlam olmaması yönündedir. Bu yönde eleştirilerde bulunan kişilere göre, çokkültürlü eğitim ile ilgili çok farklı tanım, model ve uygulamalar bulunmaktadır ve çokkültürlü eğitim alanı oldukça karmaşık bir alandır. Gay (2004), bu eleştirilere yanıt olarak çokkültürlü eğitim programı ve genel eğitim programı kuram ve modellerinin uyumluluğuna dikkat çekmiştir.

Çokkültürlü eğitim savunucularının da kabul ettiği bir diğer eleştiri ise, çok az öğretmenin farklılık tabanlı bir müfredata göre öğretim yapma tecrübesine ve becerisine sahip olduğudur. Ayrıca bu durum öğretmenlerin gözünü korkutmakta, gelecekle ilgili başarı açısından belirsizliğe itmektedir (Capella-Santanna, 2003). Gay (1994)'in de belirttiği gibi öğretmenler çokkültürlü eğitime inanmakla birlikte etkili bir şekilde çokkültürlü bir eğitim gerçekleştirecek yeteneklere sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Çokkültürlü eğitim programı ile ilgili eleştirileri azaltmak ve amacına uygun bir şekilde uygulanmasını sağlamak için dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi, çokkültürlü eğitim anlayışının programın yapısına işlemesi, diğer bir deyişle, dönüştürücü ve sosyal eylem yaklaşımına uygun olarak çokkültürlülüğün programa dâhil edilmesi gerekliliğidir. Çokkültürlü programda sadece katkı ve ekleme yaklaşımının benimsenmesi, farklılıklara yine toplumdaki baskın kültürün bakış açısından bakılmasına neden olacak ve farklı kültürlerle ilişkin etiketlemelerin ve kalıplaşmış önyargıların önüne geçilemeyecektir.

Banks (2013), çokkültürlü eğitimle ilgili üç temel kavram yanılığını belirttiği. Bunlardan birincisi çokkültürlü eğitimin diğerleri için olduğu görüşüdür. Sleeter ve Grant (1987)'in farklı kültürlerden gelenleri eğitime olarak adlandırdıkları yaklaşımda olduğu gibi çokkültürlü eğitimin bu anlama geldiği görüşünde olan yazarlar vardır ancak çokkültürlü eğitimin sadece azınlık grupları için değil baskın gruplar için de var olması gerekir. Banks, ABD'de çoğunlukla beyaz olan okullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi gereksiz buldukları bilgisini vererek çokkültürlü eğitimin bizim için değil onlar için olduğu yönündeki kavram yanılığının altını çizmiştir.

Banks (2013)'in kavram yanılığını olarak belirttiği ikinci görüş çokkültürlü eğitimin Batı'ya karşı olduğu düşüncesidir. Bu düşüncenin yanılığını belirtmek için Banks, çokkültürlü eğitimle ilgili yazan yazarların çoğunun batılı ve çokkültürlü eğitimin çıkış noktasının ABD'deki insan hakları hareketi olduğunu açıklamıştır. Çokkültürlü eğitim batıya karşı olmamakla birlikte üretilen bilginin batı temelli olmaması gerektiği görüşündedir. Çokkültürlü eğitime göre bilgi bağlamsaldır ve kişinin değerleri ve deneyimleriyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, geçerli bir bilgi edinebilmek için bilgiyi sağlayan kişinin sosyal durumu ve deneyimlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Code, 1991; Collins, 2000).

Banks (2013)'in çokkültürlü eğitimle ilgili olarak belirttiği üçüncü kavram yanılığını, çokkültürlü eğitimin ülkeyi böleceği düşüncesidir. Banks, bu görüşün ülkenin hâlihazırda bir bütün olduğunu varsaydığını, ancak ABD'nin toplumsal yapısı bakımından durumun böyle olmadığını belirterek önemli bir noktaya dikkat çekmiştir. Bu kavram yanılığın temel olan görüş, farklılıkların yok sayıldığı, baskın kültürün özelliklerinin temel alındığı bir bütünlükten bahsederken; çokkültürlü eğitim, farklı grupların oluşturduğu bir "birlik"ten söz etmektedir. Çokkültürlü eğitimin vurguladığı "birlik"te, birçok farklı grubun kendi özgün özelliklerini kaybetmeden bir arada yaşayabilmesidir.

Bunların dışında, çokkültürlü eğitimle ilgili aşağıdaki eleştiriler ele alınabilir:

1. Çokkültürlü eğitimin ortak bir tanımı olmamasından dolayı farklı görüşlere sahip kişilerin bu kavramı kendi bakış açıları doğrultusunda algılayabilmeleri ve uygulayabilmeleri,

2. İyi niyetli olmasına rağmen çokkültürlü eğitim adı altında birçok eksik ve hatalı uygulamanın yapılabilmesi,
3. Çokkültürlü eğitimin öğrencileri ayrıştırdığı, bunun yerine ortak kültürün öğrencilere kazandırılması gerekliliği,
4. Çokkültürlü eğitimin ırkçılık karşıtlığı konusunda yetersiz kalmasıdır (Banks, 2014, Gay, 2015).

Banks (2006)'in de belirttiği gibi çokkültürlü eğitim konusunda eğitimciler bir duruş almak ve uygulamaya geçirmek durumunda kalacaktır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin altyapısı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmalı ve bu konuda her öğrencinin yararına olabilecek bir yaklaşım benimsenmelidir.

2.8. Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi

Eğitim ile ilgili tüm uygulamalarda olduğu gibi çokkültürlü eğitimin anlaşılması ve uygulanmasında da öğretmenin rolü büyüktür. Eğitimle ilgili verilen kararların öğrenenlere ulaşmasında öğretmenin çok büyük sorumluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin doğru bir şekilde uygulanması ve öğrenenlerin öğrenim yaşantılarını olumlu bir şekilde etkileyebilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi / içi eğitiminde çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması için öncelikle çokkültürlülük ile ilgili algılarının gelişmesi gerekmektedir. Cırık (2008, 29)'ın çalışmasında belirttiği gibi yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim, ırk, etnik köken gibi konulardaki anlayışlarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının ilk yıllarından itibaren eğitim ve kültür ilişkisi, kültürler arası farklılıklar, kültürler arası etkileşim gibi konularda bilgi ve becerileri içeren derslere yer verilmelidir. Bundan da önce, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ile ilgili algılarının gelişebilmesi için kendilerini tanımalarına yönelik uygulamalar da öğrenme süreci içerisinde yer almalıdır. Öğretmen adaylarının kendilerinin, davranış kalıplarının ve kültürlerinin farkında olmaları, kendininki dışındaki diğer kültürlerin varlığını kabul etmeleri için bir başlangıç noktası olacaktır. Öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı geliştikten sonra çokkültürlülük ile ilgili yeterlik ve kişilik özelliklerine odaklanılabilir. Polat (2009) ile Başbay ve Bektaş (2011) çalışmalarında, öğretmenlerin bu yeterlikleri ve

özellikleri üzerinde durmuşlar, çokkültürlü eğitimin öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için belli becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmalarda belirtilen kültürel empati, açıklık, sosyal girişkenlik, duygusal denge, esneklik gibi becerilerin hizmet öncesi programlarda sadece tek bir ders altında değil öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer derslerde de ele alınarak içselleştirilmesi önemlidir. Öğretmen yetiştirmede çokkültürlü eğitim ile öğrenenlere kazandırılması hedeflenen beceriler öncelikle öğretmenlere kazandırılmalı ve öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algıları geliştirilmelidir.

Temelinde eşitlik, saygı, barış gibi kavramların bulunduğu çokkültürlü eğitim, çeşitlilik oranı her geçen gün artan toplumlarda bir zorunluluk haline gelmektedir. Buna paralel olarak, öğretmenler çokkültürlü eğitimin tüm öğrencilere eşit başarı fırsatı sağlamasında kilit rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve tutumları, onların çokkültürlü eğitimi nasıl uygulayacağı, başka bir deyişle, sınıflarındaki farklılıkları ortak değerler etrafında öğretim sürecine ne ölçüde dâhil edecekleri ile doğrudan ilişkilidir (Sharma, 2011, 53-65). Öğretmenler, hem çokkültürlü eğitimin amaçlarına ve kapsamına uygun olarak uygulamasında hem de farklı gruplardan tüm öğrencilerinden yüksek beklentilere sahip olmalarında belirleyicidir (Taylor, 2000).

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanmasındaki kritik öneminden yola çıkarak birçok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmaların bazılarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili algı ve tutumları belirlenmeye çalışılmış, bazılarında ise öğretmen yetiştirmede çokkültürlü eğitimin yeri üzerine çalışılmıştır. Taylor (2000) lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 88) etkili bir öğretmen olmanın kültürel çeşitliliğin farkında olmak anlamına geldiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmenler sınıflarındaki kültürel çeşitliliğin artmasıyla işlerinin zorlaşıp yoğunlaştığını (% 82) ve öğrencilerinin kültürel altyapılarını öğrenmek için kişisel sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerine ek olarak tüm öğrencilerin kültürel farkındalıklarının olması gerektiğini (% 88) belirtmişler ve sadece belli derslerin farklılıkları vurgulanması gerektiği görüşüne karşı çıkmışlardır (% 80). Bu çalışmada çokkültürlü eğitimin uygulanmasına ilişkin önemli bir bulgu da öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili konuların öğretime

eklenmesinin yararlı olacağını düşünmesi yönündedir (% 82). Bu oran öğretim stratejilerinin farklı kültürlere göre uyarlanması gerektiği görüşünde ise daha düşüktür (% 54). Araştırmanın bu sonuçlarından yola çıkarak sınıflarındaki çeşitliliğin farkında olmalarına ve bu konuda sorumluluklarının bulunduğu inanmalarına rağmen, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi daha çok içeriğin entegrasyonu boyutunda ele aldıkları söylenebilir.

Borland (1994) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıkları ve çokkültürlü eğitimi neden önemli gördüklerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun çokkültürlü eğitimi (1) başkalarına değer ve saygı göstermek ve (2) farklılıkları öğretmek, öğrenmek ve farkında olmak olarak tanımladığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada öğretmenler çokkültürlü eğitimin belli amaçlara ulaşmak için anlayış geliştirmek açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinde eşitlik kavramına rastlanmaması da araştırmanın dikkat çekici bir bulgusudur.

Bigatti v.d. (2012) ise çalışmalarını üniversite öğretim elemanları üzerinde yapmışlar ve öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının bölümleri ve unvanları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını da incelemişlerdir. Katılımcıların çoğu çokkültürlü eğitimi çeşitli materyallerin ve pedagojilerin kullanılması olarak tanımlamışlardır. Tüm öğrencilerin katılımlarını destekleyecek ortamlar oluşturmak, farklı kültürler hakkında öğretim yapmak ve öğrencilerin konulara farklı açılardan bakmalarını sağlamak katılımcılar tarafından çokkültürlü eğitime ilişkin yapılan diğer tanımlardandır. Çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanacağına ilişkin soruya ise öğretmenlerin çoğunluğu çokkültürlü öğretim materyallerinin programa entegre edilmesi yanıtını vermişlerdir. Bu konuda ikinci en sık verilen yanıt ise öğrencilerin farklı kültürlerle ilgili öğrenme deneyimlerinin artırılmasıdır. Öğretim elemanları çokkültürlü eğitimin en önemli yararının öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesi olduğunu belirtmişler ve öğrencilerin konuyla ilgili dirençli olmasını ve kendi hazırbulunuşluklarının yetersizliğini uygulamanın önündeki engeller olarak sıralamışlardır. Araştırmada bulguların öğretim elemanlarının bölümleri ve unvanları açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerin bölümlere göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, bölümlerin ders içerikleri ve çalışma alanlarına göre çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanacağına

ilişkin algıları da farklılaşmaktadır. Örneğin fen fakültesi çokkültürlü eğitimi daha çok sosyal bilimler ile ilgili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin algılarıyla ilgili araştırmaların bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili farkındalık düzeylerinin genellikle olumlu olduğu ve çokkültürlü eğitimi gerekli olarak gördükleri söylenebilir. Ancak, çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ilgili çoğunlukla sınırlı görüşleri vardır. Öğretmenler genellikle çokkültürlü eğitimi içerik entegrasyonu boyutundaki uygulamalarla ilişkilendirmektedirler. Çokkültürlü eğitim ile ilgili bu algıların, tüm öğrencileri içine alan kapsamlı ve değer temelli uygulamalar yapılması açısından yetersiz kaldığı görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim yalnızca farklılıklarla ilgili eğitim vermek anlamına gelmemekte, uygulamada programın tüm öğelerini ve okulun tamamını kapsamaması gereken bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitimin bu çok boyutlu ve kapsamlı yapısı, öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitimin dâhil edilmesi konusunu gündeme getirmektedir.

Colon-Muniz, Brady ve Soohoo (2010) yürüttükleri çalışmada, çokkültürlü öğretmen yetiştirme programını değerlendirmişler ve böyle bir programın öğretmenlerin uygulamalarını ne ölçüde etkilediğini ele almışlardır. Araştırmanın katılımcılarını çokkültürlü öğretmen yetiştirme programından mezun olup mesleğe başlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre, programdan mezun olan öğretmenlerin çoğunun kendilerini çokkültürlü eğitimciler olarak gördükleri ve sınıflarında çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalar yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili algıları, (1) çeşitliliğe değer vermek (tüm kültürlerden gelen öğrencilerle empati kurmak ve onlara saygı göstermek), (2) tüm öğrenciler için eşitliği sağlamak ve (3) tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmak olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yaptıkları uygulamalara gelindiğinde ise yine çoğunlukla içerik entegrasyonu üzerinde durulmasına rağmen, görüşmeye katılan bazı öğretmenlerin söylemlerinde, eşitlik pedagojisi, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması boyutlarıyla ilgili uygulamalar yaptıklarına ilişkin ipuçlarına rastlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile

ilgili kendilerini yeterli ve donanımlı hissettikleri sonucuna varılmıştır. Uygulama alanında ise öğretmenler standart bir program bağlamında çokkültürlü tema, materyal ve pedagojilerin nasıl uygulanacağı ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının kapsamlı olduğu ve bu doğrultuda yaptıkları uygulamalar konusunda kendilerini geliştirmeye istekli oldukları söylenebilir.

2.9. Türkiye'deki Azınlık Okulları

Eğitime tüm bireylerin dâhil edilmesi, eğitimin en temel hedeflerinden biridir. Çokkültürlü eğitim, herkese eğitimde fırsat eşitliği verilmesini kapsadığından; araştırmada maksimum çeşitliliğe ulaşmak için bu araştırmada azınlıkların da anlayışı araştırılmıştır.

Azınlık kavramı hukuksal olarak ele alındığında; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Alt Komisyonu raportörü olan Francesco Capotorti (1979)'ye göre, "Başat (dominant) olmayan bir durumda olup, bir devletin geri kalan nüfusundan sayısal olarak daha az olan, bu devletin uyruğu olan üyeleri dilsel, etnik ve dinsel nitelikler açılarından nüfusun geri kalan bölümünden farklılık gösteren ve açık olarak olmasa bile kendi dilini, kültürünü ve geleneklerini korumak için bir dayanışma duygusu taşıyan gruptur" (Oran, 2001, 67). Hukuksal olarak mutlaka vatandaş (çünkü vatandaş olmayan "yabancı"dır ve bu da bambaşka bir hukuksal statü oluşturmaktadır) olması gereken azınlıkların statüsü ya ulusal yasalarla (örneğin, Norveç'te Sami azınlığının durumu) ya da uluslararası antlaşmalarla (Türkiye) saptanmaktadır (Oran, 1994, 284).

Azınlık kavramı, Osmanlı Devleti döneminde ele alındığında, Osmanlı Devleti'nin hukukî, toplumsal, siyâsî ve idarî yapısının ırk temelli değil, "Millet Sistemi" olarak ifade edilen inanç temelli şekillendiği görülmektedir. "Millet Sistemi" temelli azınlıkların büyük çoğunluğunun Ermeni, Rum ve Yahudi toplumlarından meydana gelmektedir. Ermenilerin ve Rumların dini Hıristiyanlıktır. Yahudilerin dini ise Museviliktir (Eryılmaz, 1990, 13; Ortaylı, 2007, 58). Osmanlı Devleti, İslam Hukuku'ndaki "dinde zorlama yoktur" esasını benimsemiştir. Fethettiği topraklarda yaşayan gayrimüslimlerle bir zimmet anlaşması imzalamıştır. Bu kapsamda, gayrimüslimlerin cizye ödeyerek, can ve mal güvenlikleri devlet tarafından güvence altına alınması sağlanmıştır (Ortaylı, 2007, 58).

Osmanlı Devleti'nde devletin çok etnikli ve dinli yapısını yansıtan pek çok topluluğun kendilerinin yönettiği okulları vardı (Kaya, 2013, 5). Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü'nün verilerine göre, 1894 yılında, tüm İmparatorluk bünyesinde kapsamlı bir özerklikten yararlanan; Rumlara, Rum Katoliklere, Bulgarlara, Bulgar Katoliklere, Gregoryen Ermenilere, Ermeni Katoliklere, Ermeni Protestanlara, Keldanilere, Keldani Katoliklere, Süryanilere, Süryani Katoliklere, Samirilere, Sırp-lara, Marunilere, Musevilere, Katoliklere, Yakubilere ve Ulahlara ait 6 bin 437 gayrimüslim okulu bulunmaktaydı (Alkan, 2011, 104).

Sadece İstanbul'da Rumlara, Ermenilere, Ermeni Katoliklere, Musevilere ve Bulgarlara ait 302 okul bulunmaktaydı. Bu okullarda toplam 29 bin 850 öğrenci okumaktaydı (Alkan, 2011, 75). 1913-1914 eğitim öğretim yılında ise illerdeki ve bağımsız sancaklardaki özel ilkokulda gayrimüslümlere ait okul sayısı 2 bin 580'di: Bunların bin 245'i Rum okulu, bin 84'i Ermeni okulu, 131'i Musevi okulu, 46'sı Katolik okulu, 35'i Maruni okulu, 29'u Süryani okulu, altısı Bulgar okulu, ikisi Protestan okulu, biri Samiri okulu, biri Keldani okuluydu (Alkan, 2011, 171-172).

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasıyla ülkenin sınırları yeniden çizildi. Bu da bu topraklarda uzun süredir yaşamakta olan topluluklar için yeni bir dönemin başlangıcı oldu. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti ile İtilaf Devletleri [Büyük Britanya (Birleşik Krallık), Fransa, İtalya, Romanya, Sırp-Hırvat-Sloven Devletleri, Yunanistan ve Japonya] arasında imzalanan Lozan Barış Antlaşması (24 Temmuz 1923) kapsamında azınlıkların eğitim kurumlarını kurma ve yönetme hakları güvence altına alınmıştır (Kaya, 2013, 5). Bu antlaşmanın III. Bölümü olan "Azınlıkların Korunması" (Madde 37-45), Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde azınlıklara verilen eğitim hakları gibi birtakım haklarının korunmasına ilişkin bazı düzenlemeleri kapsamaktadır.

Türkiye'de 1924-1925 eğitim öğretim yılında 138 azınlık okulu bulunmaktaydı. 2011-2012 eğitim öğretim yılında bu okulların sayısı 22'ye düşmüştür. Bu okulların tamamı İstanbul'da bulunmaktadır; 16'sı Ermenilere, beşi Rumlara, biri de Musevilere aittir. Gökçeada İlkokulu'nun tekrar eğitim öğretime başlamasıyla, 2013-2014 eğitim öğretim yılına 23 azınlık okulu (22'si İstanbul'da ve biri Gökçeada'da) başlamıştır (Kaya, 2013, 6).

Özel Öğretim Kurumları Kanunu (ÖÖKK)'na göre, azınlık okulları, ne özel ne de yabancı okullardır. Azınlık okulları, "özel okullar" değildir. Çünkü bu okullarda öğrenci başına kayıt ücreti alınmaz. Okullar, bağlı buldukları vakıfların ayırdığı bütçe ve veli bağışlarıyla ayakta durmaya çalışırlar. Bağışta bulunamayan azınlık mensubu velilerin çocuklarının kayıt taleplerinin geri çevrilmesi mümkün değildir. Azınlık okulları, "yabancı okullar" değildir. Çünkü bu okullar, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı kişilerce yönetilen vakıflarına bağlıdır. Ülkedeki tüm öğretmenleri ve okul idarecilerine kadar mevzuatı ve Türkçeyi bilen kişilerden oluşmaktadır (2007, 2).

"Yabancı okullar" Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı / kuruluşu olmayan ve yabancılara ait okullardır. Azınlık okulları ise Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş ve Lozan Antlaşması ile "azınlık statüsü"nde güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarını ifade etmektedir (Özel Öğretim Kurumları Kanunu (ÖÖKK, 2007, 2).

Gerek "yabancılara" gerekse "azınlıklara" ait okulların açılması, genişletilmesi, devredilmesi ve kapatılması ve kimlerin devam edeceği özel kurallara ve yasalar ile anayasaya bağlıdır (ÖÖKK, 2007, 2).

Bu bağlamda, "yabancı" ve "azınlık" okullarının müfredat programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanırsa uygulanabilir. Bu okullar tarafından "dışarıdan okul bitirme" imtihanları yapılamaz. Buna ek olarak, bu okulların bazı yöneticilerinin belirlenmesi de özellik göstermektedir. İster "yabancılara" ister "azınlıklar"a ait olsun, tüm okullar, 625 sayılı ÖÖKK'nun 2. maddesi uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin denetimi ve gözetimi altındadır. Bunların uluslararası hukuk çerçevesinde sahip oldukları güvenceye karşılık, ülkenin hukuk düzenine saygıları esastır. Bu okullarda sadece Türk vatandaşlarının çocukları okuyabilirler.

Azınlık okulları, Türkiye Cumhuriyeti'nde resmen tanınmış tek azınlık grubu olan gayrimüslimlere ait bulunmaktadır: Türkiye'de Ermeni okulları, Rum okulları ve Musevi Okulları olmak üzere üç tür azınlık okulu bulunmaktadır.

Ermeni Okulları'nın eğitim dilleri, Türkçe ve Ermenice'dir. Bu okullarda, yabancı dil olarak İngilizce, İspanyolca ya da Fransız dersleri seçilebilmektedir. Ermeni okullarında MEB tarafından atanan ve maaşları devlet tarafından ödenen müdür başyardımcıları ile Coğrafya, İnkılap Tarihi, Sosyoloji, Tarih, Türkçe, Türk Dili ve

Edebiyatı dersleri öğretmenleri görev yapmaktadır. Ermenice dersi ile Ermenice verilen derslerin öğretmenleri Ermeni okulları tarafından belirlenmektedir. Bu öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayıyla sözleşmeli olarak işe alınmaktadır. 'Sözleşmeli öğretmenler' olarak tanımlanan bu öğretmenlerin maaşları okulun bağlı olduğu vakıf tarafından ödenmektedir. (Kaya, 2013, 6).

Rum Okulları'nın eğitim dilleri, Türkçe ve Rumca'dır. Yabancı dil olarak, İngilizce de verilmektedir. Rumca okutulan dersler: Rumca, Rum edebiyatı, Rumca dil ve anlatım, biyoloji, fizik, kimya, matematik, psikoloji, felsefe, din bilgisi, sağlık bilgisi, beden eğitimi, güzel sanatlar, resim ve müzik dersleridir. Türkçe okutulan dersler: Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, dil ve anlatım, coğrafya, tarih, ahlak bilgisi, sosyoloji ve milli güvenlik bilgisi dersleridir.

Rumca dersi ile Rumca verilen derslerin öğretmenleri, okullar tarafından seçilir, MEB'in onayıyla işe alınır ve maaşları da okullar tarafından ödenmektedir. Bu öğretmenler 'sözleşmeli öğretmenler' olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda MEB tarafından atanan ve maaşları devlet tarafından ödenen müdür başyardımcıları ile Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, İnkılap Tarihi, Sosyoloji ve Coğrafya dersleri öğretmenleri çalışmaktadırlar. Buna ilaveten, Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan Kültür Anlaşması kapsamında Yunanistan'dan gelen ve 'kontenjan öğretmenleri' olarak tanımlanan öğretmenler de Rum okullarında görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin maaşları, Yunanistan devleti tarafından ödenmektedir (Kaya, 2013, 6).

Ulus Özel Musevi Okulları, 1974 yılında tüm Musevi okullarının tek çatı altında toplanması sonucu oluşturulmuştur. Burada eğitim dilleri, Türkçe ve İngilizce'dir. İbranice tüm seviyelerde bir ders olarak okutulmaktadır. Yabancı dil olarak İspanyolca da öğretilmektedir. Musevi okullarında görev yapan bütün öğretmenler (Türkçe dersi ve Türkçe verilen dersler dâhil) okul tarafından belirlenmektedir; maaşları okul tarafından ödenmektedir. Diğer azınlık okullarına benzer olarak okulda MEB tarafından atanan ve maaşı MEB tarafından ödenen müdür başyardımcısı görev yapmaktadır. Okulda görevli olan tek devlet memuru bu konumdaki öğretmendir (Kaya, 2013, 6).

2.10. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitime İlişkin İlgili Literatür

Dünyada çokkültürlü eğitim alanında pek çok araştırma yapılmış ve bu alanda yüzlerce makale, lisansüstü tez ve kitap yayımlanmıştır. Türkiye’de akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ve görüşlerini içeren araştırmaların gittikçe arttığı görülmektedir:

Tespit edilen araştırmalar şunlardır: Ar-Toprak, 2008; Başarır, Sarı, Çetin, 2014; Başbay, Bektaş, 2009; Başbay, Kağnıcı, Sarsar, 2013; Canatan, 1995, 1997, 2005, 2013; Canatan, Hıdır, 2007; Demir, 2012; Damgacı, 2013; Demircioğlu, Özdemir, 2014; Demirsoy, 2013; Esen, 2009; Gezgin, 2014; Gürel, 2013; Keskin, Yaman, 2014; Kılıçoğlu, 2014; Kılıçoğlu, Acat, Karadağ, 2015; Özdemir, Dil, 2013; Polat, 2009; Polat, 2012; Polat, Metin, 2012; Öksüz, Güven-Demir, İci, 2016; Seban, Uyanık, 2016; Yavaş, 2013; Yazıcı, Başol, Toprak, 2009. Bu araştırmaların bazıları aşağıdaki açıklanmıştır:

Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarına yönelik ilk araştırmalardan Ar-Toprak (2008)’in çalışması, Ponterotito ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması; bu ölçeğin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin ortaya konulmasıdır.

Başbay ve Bektaş (2009)’in araştırmalarında, kültür kavramından yola çıkılarak; kültüre ilişkin çeşitli bakış açıları irdelenmiş, çokkültürlülük kavramının tanımlanarak, bu kavramın temel özellikleri araştırılmıştır. Sınıf ortamlarında farklı kültürel değerler bir arada olduğu takdirde; bu ortamlarının yapısı incelenerek; öğretim ortamında çokkültürlülük kavramının nasıl ele alınabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle birlikte olan öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikler, bu yeterlikleri öğretme-öğrenme ortamında kullanabilmeleri için gerekli stratejiler tartışılmıştır.

Türkiye’deki devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin farklılıkları nasıl idare ettiklerinin analizini yapmayı amaçlayan Esen (2009)’in çalışması, “ilköğretim okul öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim politikalarının yokluğunda farklılığı nasıl idare ettikleri, öğretmenlerin farklılıklar kapsamında mevcut müfredatı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri, öğretmenlerin farklılıkları idare etme kapsamında kendi yetkinlik düzeylerini nasıl algıladıkları” olmak üzere dört temel konuyu araştırmaktadır. Araştırma bulguları

öğretmenlerin hizmet içi veya hizmet öncesi farklılıkları idare etme ile ilgili bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Farklılıkları idare etmeye ilişkin hiçbir eğitim almış olmasalar da öğretmenlerin farklılıkları ve farklılıkla ilişkili problemleri idare etme ile ilgili olarak kendi yöntemlerini geliştirdikleri görülmektedir.

Demir (2012)'in araştırması, Erciyes Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf atmosferindeki çoğulculuğa ve kültürel çeşitliliğe verdiği önem düzeylerini incelemektedir. Araştırma bulguları, bu öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimi çok önemsediklerini ortaya koymuştur.

Polat (2012)'in çalışması, okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin çoğunluğunun çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Okul müdürlerine göre, çokkültürlülüğe ilişkin hizmet içi ve duyarlılık eğitimlerinin verilmesi, okuldaki farklılıkların daha etkili yönetilmesine katkı sağlayabilir.

Karaçam ve Koca (2012)'nin araştırmasında, 2010-2011 akademik yılında Ankara'daki üç üniversitede okuyan beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları incelenmektedir. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın sonuçlarında elde edilen bulgular, iki tema altında sınıflandırılmıştır: (1) Çokkültürlülük kavramı hakkındaki farklılık, (2) Beden eğitimi ders ortamında farklı kimliklerin varlığı. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların çokkültürlülük kavramına ilişkin ayrıntılı bir farkındalığa sahip olmadıklarını; sahip oldukları anlayışlarının daha çok sosyo-ekonomik yapı, etnik köken ve farklı kültürler ile sınırlı olduğu; farklı kimliklere sahip öğrencilere sınıf bağlamında nasıl yaklaşmaları gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çokkültürlülük farkındalıklarının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Türkiye'de çokkültürlülük kavramının yeni olması ve öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük eğitiminin yer almaması bağlamında tartışılmıştır.

Gürel (2013)'in araştırmasında, Erzincan merkez ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve çokkültürlü kişilik özellikleri incelenmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin tutumlarının orta seviyelerde olduğu; çokkültürlü kişilik özelliklerinin yüksek seviyelerde olduğu

gözlenmiştir. Öğretmenlerin tutumlarının, çokkültürlü kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir ve Dil (2013) araştırmalarında, Çankırı ilinde resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları demografik değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu; medeni durum, cinsiyet, eğitim düzeyi, sendika üyeliği ve kıdem gibi değişkenler bağlamında farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Demirsoy (2013)'un çalışması, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün, farklı kültürel grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördüklerini; çokkültürlü eğitimi de farklı kültürlerin, kültürel grupların ve kültürel unsurların müfredatlarda ve eğitim kurumlarında yer alması olarak ele aldıklarını ortaya koymuştur. Çokkültürlülüğü, küreselleşmeyle ilişkisi çerçevesinde ve kendi yeterlilikleri açısından da değerlendiren öğretmen adayları, ayrıca çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi engelleyen etmenlere ilişkin de görüşlerini belirtmişlerdir.

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) araştırmalarında, Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve yurtdışı deneyim değişkenleri bağlamında, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin, erkek öğretim elemanlara göre ve yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının yurtdışı deneyimi olmayan öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Damgacı (2013) çalışmasında, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemektedir. Araştırmada, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin (% 92) çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim türü olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin

dezavantajlarının, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans derslerine çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan Başarır, Sarı ve Çetin (2014)'in araştırması, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı ile desenlenmiştir. Katılımcılar, çokkültürlü eğitimi en çok “farklı kültürel değerlere uygun eğitim” olarak; ayrıca çokkültürlü eğitimi “kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma” ve “kültüre duyarlı öğretim yapma” yoluyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çokkültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en önemli engelin “istenmeyen öğrenci davranışları” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında kapsamlı bir eğitim almaları gerektiği ortaya konmuştur.

Keskin ve Yaman (2014)'in çalışmasında, son yayımlanan sosyal bilgiler öğretim programında ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda son yayımlanan sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu değişimde ise çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da ortaya çıkmıştır.

Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in araştırmasında, pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre ise katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kılıçoğlu (2014)'nin yaptığı araştırma, İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çokkültürlü öğretim

yeterliklerinin öğrencilerin okula aidiyetleri ve akademik başarılarıyla bir ilişkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Alanay (2015)'in çalışması, İstanbul'daki eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerini araştırmaktadır. Araştırmanın sonuçları, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerin olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Kırıkkale Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algılarının incelendiği araştırmada, çokkültürlü eğitim ve demokrasi algılarının pozitif ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Çeli, 2015).

Koçak ve Özdemir (2015)'in araştırmasında, 2013-2014 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâyaya ait ortalamalarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öksüz, Güven-Demir ve İci (2016)'nin araştırmasında, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “çokkültürlü eğitim” kavramına ilişkin metaforlar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar 71 farklı metafora sahiptirler. Bu metaforlar altı farklı kategoride toplanmaktadır. Bunlar, “Başkalarını Anlamaya Yönelik Perspektif Kazanmak Olarak Çokkültürlü Eğitim, Çok Boyutlu Bilgi Birikimi Gerektirmesi Açısından Çokkültürlü Eğitim, Farklı Olan Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Olarak Çokkültürlü Eğitim, Bireysel Farklılıkların Temele Alınması Açısından Çokkültürlü Eğitim, Farklılıkların Oluşturduğu Zenginliğe İmkân Vermesi Açısından Çokkültürlü Eğitim, Ülkelerin Birliği İçin Tehlikeli Olması Açısından Çokkültürlü Eğitim”dir.

Seban ve Uyanık (2016)'in araştırmasında, 1.-5. sınıflar için hazırlanmış ilköğretim programında bulunan kazanımlar çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmektedir. Araştırma bulguları, programda yer alan kazanımların asimilasyon ve sosyal eylem için eğitim boyutunu yansıtmadığını, çokkültürlü eğitim ilkelerini yansıtan kazanımların da yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Yıldırım (2016)'in araştırmasında, Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulama bilgileri, inançları, tutumları ve özyeterlik algılarının, sınıf içi uygulamalarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun

önemli yordayıcısının da inanç olduğu belirlenmiştir. Sınıf içinde çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak etkinliklerde öğretmen bilgilerinin, inançlarının, özyeterlik ve tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğunu gösterdiğinden, bunun artırılmasının çokkültürlü eğitim açısından yararlı olacağı söylenebilir.

İncelenen literatürde İstanbul ilinde; azınlık ve devlet okullarında çalışan farklı paydaşların çokkültürlü eğitime yönelik algılarının derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırma, Türkiye'deki azınlık ve devlet liselerindeki çokkültürlü eğitim algısını derinlemesine keşfetmeyi, mevcut durumu ortaya koyup, çözüm önerileri geliştirmeyi çokkültürlü eğitimin ve program geliştirmenin Türkiye'de uygulanabilirliğini saptama amacını taşımaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu ve örneklem, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve araştırmacının rolü alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, üç farklı türdeki okul hakkında derinlemesine bilgi elde etmek için nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması (multiple case study) kullanılmıştır. Çok sayıda durum çalışmasının dâhil edilmesi, güvenilirliği artırmak veya bulguları genellemek için kullanılan bir stratejidir (Miles, Huberman, 1994, 29). Durum çalışması görgül bir araştırmadır; güncel bir olayı ya da durumu derinlemesine otantik ortamda incelemekle ilgilidir (Akar, 2016). Bu çalışmada İstanbul'da yer alan bir azınlık lisesi, bir devlet lisesi ve bir çift programlı devlet lisesi olmak üzere üç durum çalışması incelenmiştir (Katılımcıların mahremiyeti ve etik kurallar nedeniyle, okulların ve katılımcıların adları açıkça yazılmamaktadır.).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, “yöntemsel çeşitleme, veri kaynağı (katılımcı) çeşitlemesi ve araştırmacı çeşitlemesi” olmak üzere farklı çeşitleme türleri kullanılmıştır. Bire bir görüşmeler, katılımcı gözlemler, doküman analizi ve alan notları kullanılarak “yöntemsel çeşitleme”ye; farklı katılımcılardan (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) veri elde edilerek “veri kaynağı (katılımcı) çeşitlemesi”ne; birden fazla araştırmacının katılmasıyla “araştırmacı çeşitlemesi”ne gidilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı, okullarda haftada iki gün vakit geçirerek 44 katılımcı ile yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapmış, katılımcı gözlemci olarak okulların örtük kültürünü gözlemlemiştir. Alan notları almıştır. Görüşmeler, ilk olarak yemekte ve öğrenmenler odasında sohbet şeklinde gerçekleştirilirken, daha sonra ses kaydı alınmıştır. Bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 10-40 dakika arası sürmüştür. Okulların sosyo-

kültürel faaliyetlerine ve düzenlenen çalışmalara ilişkin çeşitli okul dokümanları (broşürler, dergiler, vs.) okul müdür yardımcılarında temin edilmiştir. Tüm bu süreçte, araştırmaya üç öğretim üyesi ve üç doktora öğrencisi tarafından dönüt verilmiştir.

3.1.1. Nitel Araştırma

Creswell (2012a, 12)'e göre, nitel araştırma, varsayımlarla, geniş bir dünya bakış açısıyla teorik yaklaşımların mümkün olduğu kadar kullanılmasıyla, bireysel ya da sosyal problemlerle ilişkili insanlar veya gruplar üzerine odaklanan araştırma problemi / problemleri ile başlamaktadır. Nitel araştırmacılar, bu problem/ler üzerinde çalışabilmek için var olan nitel araştırma yöntemleri veya yaklaşımlarından birini kullanmayı tercih ederler. Bu yöntem çerçevesinde, çalışma konusu olan insanlar veya bölgeler ile ilişkili bir doğal ortamda veri toplar, büyük resmi görebilmek için verileri analiz ederler ve temalar veya modeller oluştururlar. Araştırmanın sonunda yazılacak rapor ya da sunum, katılımcıların seslerini, araştırmacının bu seslere olan yansımalarını, problemin geniş çaplı bir tanımlanmasını ve bu probleme ilişkin yorumları içermektedir.

Nitel araştırma, kendi başına bir araştırma alanıdır; konuları, disiplinleri ve alanları çaprazlar (crosscut) (Denzin, Lincoln, 1994, 1). Yin (2011, 7-8)'e göre, nitel araştırmanın beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunları, “insanların hayatlarının anlamlarını araştırmak, bir çalışmada insanların görüşlerini ve bakış açılarını temsil etmek, insanların yaşadığı bağlamsal koşulları kapsamak, insanın sosyal davranışlarını açıklamaya yardım edecek var olan veya oluşan kavramları anlamaya katkıda bulunma, tek bir kaynağa güvenmek yerine çok çeşitli kaynaklardan kanıt elde etme” olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmacılar, yoğun betimleme yaklaşımı [Geertz (1973)'in “thick description” terimi] ile araştırmalarına konu olan şeyleri detaylı olarak betimlerler, analiz ederler ve yorumlarlar (Yin, 2011, 12).

Hem nitel hem de nicel araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Araştırma problemine göre araştırma yaklaşımının seçilmesi gerekmektedir. Maxwell (2012)'e göre, nitel araştırmanın en önemli güçlü yanları tümevarımsal bir yaklaşım sergilemesi, sayılar yerine ifadeler üzerinden değerlendirme yapmaya imkân tanınması ve belirli kişilere ve durumlara odaklanmasıdır.

Patton (1990)'a göre, iyi eğitim almış ve deneyimli araştırmacılar araştırmaya güven katarken, yeterli eğitimi ve altyapısı olmayan araştırmacılar araştırmacıların sonuçları şüphle ile karşılanmaktadır. Nitel araştırmanın önemli bir zayıf yanı, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme ile seçilen küçük örneklemlerin kullanılması sonucu; araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi için çok fazla imkân sağlamamasıdır; bu durum nitel araştırmanın dış geçerliliğinin zayıf olduğu anlamına gelmektedir.

Nitel ve nitel araştırma yöntemleri iki farklı dünya görüşü (paradigma) üzerine oturmaktadır. Her iki paradigma da gerçeğe ilişkin bize iki farklı pencere sunmaktadır. Bu nedenle, bu iki araştırma yöntemi birbiri tamamlayan yöntemler olarak düşünülebilir. Bu kapsamda, her iki yöntem de sosyal bilimler araştırmalarında yararlı ve etkili olarak kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006, 65).

3.1.2. Durum Çalışması

Creswell (2012b, 12)'e göre, durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir ya da birkaç sistemi (durumlar), pek çok kaynaktan topladığı ayrıntılı ve derinlemesine verileri (gözlemler, yüz yüze görüşmeler, görsel işitsel malzemeler, doküman ve raporlar) kullanarak, zaman içinde keşfettiği ve durumu betimleyerek durumla ilgili temaları raporladığı bir yaklaşımdır. Yin (2014)'e göre, durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt ya da veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir.

Durum çalışmaları, Geertz (1973)'in “derinlemesine betimleme” kavramına benzer olarak, olgunun, olayların, insanların ya da kuruluşların derinlemesine anlaşılmasını sağlayabildiği için bu araştırmada “çoklu durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Yin (2014) çoklu durum çalışmalarını amaçlarına göre, “keşfedici, açıklayıcı ve tanımlayıcı / betimsel” olarak sınıflandırmaktadır. Bu araştırma, bir fenomeni keşfetmek amacıyla seçilen bir keşfedici durum çalışması çalışmasıdır. Bu çerçevede, bir olguyu keşfetmek üzere yapılmak istenen durum çalışmalarında araştırma sorularının belirlenmesinden önce alan çalışmaları ve veri toplama işlemleri başlayabilmektedir (Berg, 2001). Ayrıca veri toplama sürecinde araştırma soruları da şekillenebilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem

Bu araştırma, araştırmacı İstanbul'da yaşadığından ve İstanbul'un kozmopolit yapısı dikkate alınarak; Beyoğlu, Fatih ve Bakırköy ilçelerindeki üç okulda yürütülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak; okulların belirlenmesinde amaçlı örneklemden yola çıkılarak, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine anlamaya yardımcı olmaktadır (Patton, 2002). Araştırma sorusuna yönelik bir azınlık lisesinde, bir çift programlı lisede ve bir devlet lisesinde araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyetlerinin Sıklık Dağılımı

Katılımcı	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet (Kadın)	Cinsiyet (Erkek)	Örnek Havuzu (%)
İdareci	7	2	5	15.9
Öğretmen	28	13	15	63.6
Öğrenci	9	6	3	20.4
Toplam	44	21	23	100

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, araştırmaya üç farklı liseden toplam 44 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar, idarecilerden (okul müdürlerinden, okul müdür yardımcılarından), öğretmenlerden ve öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yedisi idareci, 28'i öğretmen, dokuzu öğrencidir. Katılımcıların 21'i kadın, 23'ü erkektir: İdarecilerin ikisi kadın, beşi erkek, öğretmenlerin 13'ü kadın, 15'i erkek, öğrencilerin altısı kadın, üçü erkektir.

Tablo 3.2: Katılımcıların Yaşlarının Sıklık Dağılımı

Katılımcı	Yaş Dağılımı	Toplam Kişi	Örnek Havuzu (%)
İdareci	36-61	7	15.9
Öğretmen	28-61	28	63.6
Öğrenci	17-19	9	20.4
Ortalama	39	-	-
Toplam	-	44	100

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, katılımcıların yaşları 17–61 arasındadır. Yaş ortalaması 39’dur. İdarecilerin yaşları 36-61; öğretmenlerin yaşları 28-61 ve öğrencilerin yaşları 17-19 arasındadır.

3.2.1. 1. Durum Çalışması

Araştırmanın yapıldığı birinci okul, Beyoğlu ilçesinde bir Ermeni lisesidir. Temelleri Osmanlı İmparatorluğu zamanında atılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sitesindeki azınlık okulları tek tek incelenerek ve literatürde yapılan incelemeler neticesinde azınlık liseleri arasında en eski okullardan bir lise seçilmiştir.

Okulun idari kadrosunda: Bir okul müdürü, bir okul müdür başyardımcısı, bir sekreter, bir muhasip, bir danışman-rehber, bir bilgi-işlem sorumlusu, sekiz hizmetli ve bir gece bekçisi bulunmaktadır. Ermenice ve din kültürü zümresinde beş öğretmen, Türk dili ve edebiyatı ve kültür derslerinde altı öğretmen, matematik zümresinde beş öğretmen, felsefe grubu zümresinde dört öğretmen, astronomide bir öğretmen, rehberlikte bir öğretmen, fen zümresinde (kimyada iki öğretmen, biyolojide iki öğretmen, fizikte üç öğretmen) toplam yedi öğretmen, yabancı dil zümresinde (İngilizce’de beş öğretmen, Fransızca-İspanyolca’da iki öğretmen) toplam yedi öğretmen, beden eğitiminde iki öğretmen, bilgisayar zümresinde iki öğretmen, resimde bir öğretmen ve müzikte bir öğretmen bulunmaktadır. Okulda toplam 220 sayıda öğrenci karma şekilde eğitim-öğretim görmektedir. Öğrencilerin hepsi Ermeni’dir. Dersler Pazartesi-Perşembe 08:00-03:20 arasında ve Cuma günleri 08:00-01:50 arasında verilmektedir.

Okuldaki Sosyo-Kültürel ve Sportif Faaliyetler: Okulda bulunan kulüpler: Robotik Kulübü, Bilgisayar Kulübü, Spor Kulübü, Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Kulübü, Satranç Kulübü, Resim Kulübü, Müzik Kulübü, Kültür ve Edebiyat Kulübü, İngilizce Kulübü, Gezi Kulübü, Fotoğrafçılık Kulübü, Felsefe Kulübü, Bilim Kulübü, Yayın Temsil Kulübüdür.

Yapılan etkinliklerin bazıları: Robotik Kulübünde, öğrencinin üç boyutlu düşünme yeteneğini güçlendirmek, uygulama alanı yaratarak mekanik bilgisini pekiştirmek, tasarım gücünü geliştirmek hedeflenmektedir. Öğrenciler arası sosyal etkileşim ortamının robot topluluğu çerçevesinde gelişmesi sağlanmaktadır (Bilgisayar ve Fen ve Teknoloji Kulüpleri). Grup çalışmaları, seminerler ve teknik geziler sayesinde öğrenciler ders dışında da birbirlerini tanıma ve sosyal alanlarda etkili olma fırsatı

bulabileceklerdir. Bilgisayar Kulübünde öğrenciler, Microsoft Office programlarını öğrenmekte, masaüstü yayıncılık çalışmaları yapmakta, web sayfası hazırlamada kullanılan HTML dilini görmekte ve internet ortamında doğru ve güvenilir bilgiye erişme, bilgileri doğru kullanma ve biçimlendirme yöntemleri hakkında bilgilendirilmektedir. Satranç kulübünde her hafta satranç çalışmaları yapan öğrenciler, yıl boyunca çeşitli turnuvalara katılmaktadırlar.

Birinci durum çalışmasındaki katılımcıların (K.) demografik bilgileri aşağıda Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3: Birinci Durum Çalışmasındaki Katılımcıların Demografik Bilgileri

K.	Farklı Paydaşlar	Katılımcının Branşı	Cinsiyet, Yaş	Katılımcının Kendini Tanımladığı Kimlik	Anadili	Bildiği Yabancı Diller
1	Okul Müdür Yrd.	Tarih	E, 42	Türk	Türkçe	İngilizce, Arapça, Farsça, Ermenice, Yunanca
2	Okul Müdüresi	Ermenice	K, 61	Ermeni	Ermenice, Türkçe	YOK
3	1. Öğrenci	Öğrenci	K, 18	Ermeni	Ermenice, Türkçe	İngilizce, İspanyolca
4	2. Öğrenci	Öğrenci	E, 19	Ermeni	Ermenice, Türkçe	İngilizce
5	3. Öğrenci	Öğrenci	K, 18	Ermeni	Ermenice, Türkçe	İngilizce
6	1. Öğretmen	Rehberlik	K, 28	Ermeni	Ermenice, Türkçe	YOK
7	2. Öğretmen	Felsefe	E, 44	Ermeni	Ermenice, Türkçe	İngilizce
8	3. Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	K, 36	Türk	Türkçe	İngilizce
9	4. Öğretmen	Felsefe	K, 43	Ermeni	Ermenice, Türkçe	İngilizce
10	5. Öğretmen	Bilgisayar	E, 45	Ermeni	Ermenice	İngilizce
11	6. Öğretmen	Coğrafya	E, 50	Kürt	Kürtçe, Türkçe	İngilizce

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere, birinci okuldan araştırmaya gönüllü olarak bir okul müdürü, bir okul müdür yardımcısı, altı öğretmen ve üç öğrenci katılmıştır. 11 katılımcının yedisi kadın, dördü erkektir. Katılımcı öğretmenlerin branşları, Ermenice, Rehberlik, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Tarih, Bilgisayar ve Coğrafya’dır. Katılımcıların yaşları 18-61 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 37’dir. Katılımcıların sekizi Ermeni, ikisi Türk, biri de Kürt olarak kendi kimliklerini tanımlamışlardır. Katılımcıların yedisinin anadili hem Ermenice hem de Türkçe’dir, ikisinin Türkçe’dir, birinin Ermenice’dir, birinin hem Kürtçe hem de Türkçe’dir. Katılımcıların ikisinin yabancı dili yoktur; yabancı dil olarak yedisi sadece İngilizce, biri İngilizce, Arapça, Farsça, Ermenice ve Yunanca, biri İngilizce ve İspanyolca bilmektedir.

3.2.2. 2. Durum Çalışması

Araştırmanın yapıldığı ikinci okul, Fatih ilçesinde bulunan Türkiye’nin en köklü eğitim kurumlarından biridir. Temelleri Osmanlı İmparatorluğu zamanında atılmıştır. Çift programlı ve çift dilli, tek lise olduğundan seçilmiştir.

Bugün 43 Türk, 35 Alman öğretmen, deneyimli yönetici kadrosu, modern dil ve fen laboratuvarlarıyla Türkiye’nin en önde gelen eğitim kurumlarından birisidir. Ayrıca öğrenciler Abitur yapma; başka bir deyişle, Türk lise diplomasının yanı sıra Alman orta öğretim sisteminde ulaşılabilir en yüksek lise diplomasını da alma imkânına sahiptirler. Yabancı dilde eğitim yapmasına rağmen kendi öz kültürünü kaybetmemiş olmasıyla, okul nüfusunun üçte birini oluşturan ve okulu evi gibi kabul eden yatılı öğrencileriyle, yaşı 80’i geçmesine rağmen her hafta okula uğrayan yaşlı mezunlarıyla, meslek hayatının çok önemli bölümünü aynı yerde geçirmiş ve okulla bütünleşmiş hocalarıyla farklı bir okuldur.

Okulun fiziksel yapısı: Halen eğitim-öğretim sürdürülen okul binası dört katlı tek blok halinde olup, 16 bin metrekarelik bahçe içinde yer almaktadır. Okulda dört fizik, üç kimya, iki biyoloji, bir fen bilgisi, üç yabancı dil, iki bilgisayar olmak üzere toplam 15 laboratuvar, 35 derslik, iki spor salonu ve iki konferans salonu bulunmaktadır.

Okulun teknolojik yapısı: Okulda her sınıfta ve laboratuvarda bilgisayar ve projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Ayrıca laboratuvarlarda Akıllı Tahta bulunmaktadır. Buna ek olarak, iki adet Bilişim Teknolojileri (BT) sınıfı

bulunmaktadır. Okulda 39 adet projeksiyon cihazı ve 77 adet bilgisayar bulunmaktadır. Bunun yanında, üç adet ADSL bağlantısı, 17 adet yazıcı, beş adet tarayıcı, 10 adet hoparlör, bir adet optik okuyucu, 10 adet UPS, altı telefon hattı, üç fotokopi makinesi, beş adet tepegöz, 20 ofis yazılımı, bir bordro muhasebe yazılımı, bir eğitim yazılımı bulunmaktadır.

Okuldaki Sosyo-Kültürel ve Sportif Faaliyetler: Okulda çok çeşitli kulüpler bulunmaktadır: Türkçe-Almanca Kültürü ve Edebiyatı Kulübü, Müzik Kulübü, Satranç Kulübü, Tarih Kulübü, Çevre Koruma, Gezi İnceleme ve Turizm Kulübü, Spor Kulübü, Folklor ve Dans Kulübü, Türkçe-Almanca-İngilizce Tiyatro Kulübü, Sosyal Yardımlaşma, Kızılay ve Yeşilay Kulübü, Resim Kulübü, Sivil Savunma Kulübü, Kütüphanecilik Kulübü, Olimpiyat Kulübü, Fen-Proje ve Bilim Kulübü, Film Yapım ve Sinema Kulübü, Robotic Kulübü, Birleşmiş Milletler Modeli Kulübü (MUN), Münazara Kulübü, Fotoğrafçılık Kulübü, Yayın Kulübü, Havacılık ve Model Uçak Kulübü, İngilizce Münazara Kulübü, Gastronomi Kulübü, Astronomi ve Uzay Bilimleri Kulübü, Girişimcilik Kulübü, Felsefe ve Değerler Kulübü, Girls-up Kulübü, Kültür Haftası ve E-Twinning Kulübü.

Yapılan etkinlikler kapsamında: Almanca, İngilizce ve Türkçe tiyatrolar sergilenmektedir. Bu tiyatrolar sayesinde, öğrencilerin başta Alman edebiyatı olmak üzere dünya edebiyatından değişik eserler görerek kültür seviyeleri artmaktadır. Spor kulübü etkinlikleri içinde turnuvalar düzenlenmiş, il ve ülke çapında turnuvalarda yer alınmıştır. Takım olma bilinci ve beraber çalışma amacıyla yola çıkan öğrenciler büyük başarıların sahibi olmuşlardır. Folklor kulübü birçok yarışmada okulu en iyi şekilde temsil etmektedir. Ayrıca yapılan üst düzey ziyaretlerde ve çeşitli törenlerde de kulübün öğrencileri gösterilerini sergilemektedir. Üniversitelerden yaklaşık 50 öğretim üyesinin katıldığı Üniversiteler ve Meslekler Günü düzenlenmiştir. Bu etkinliğe Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi gibi önemli üniversitelerden katılan akademisyenlerin yanı sıra Mercedes, Bosch, Siemens gibi önemli firmalarda çalışan mezunlar da katılmışlardır. Değişim programları ve dil okulları aracılığıyla başta Almanya olmak üzere pek çok ülke ziyaret edilmektedir. Bu programlar aracılığıyla öğrenciler dünya gençliğiyle beraber olma ve farklı kültürleri tanıma şansı elde etmektedirler.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) proje yarışmalarına ulusal ve uluslararası seviyede çeşitli dallarda katılım sağlanarak derece elde edilmektedir. Model United Nations (MUN), lise ve üniversite öğrencilerinin Birleşmiş Milletler'deki güncel konuları tartıştığı, devletler ve sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin rollerini öğrencilerin üstlendiği bir simülasyondur. MUN kulübü değişik organizasyonlara katılarak başarılar elde etmektedir. MUN, akademik bilgi ve yabancı dil becerilerini kullanarak kültürler arası etkileşimi ve paylaşımı sağlar. Katılımcıların gerektiğinde kendilerini bireysel düşüncelerinden soyutlayarak farklı görüşleri de temsil etmelerini sağlayan MUN, bu sayede katılımcıların dünyaya bakış açılarını geliştirir. Okulda, Uluslararası Spor Şöleni organize edilmektedir. Değişik ülkelerden birçok takımın katılımıyla düzenlenen geleneksel şölenle okulun bahçesinde ve kapalı spor salonlarında birçok müsabaka düzenlenmektedir.

Uluslararası Satranç Turnuvası düzenlenmektedir. Buna İstanbul içinden ve pek çok farklı ülkeden katılım sağlanmaktadır. Film Yapımı ve Sinema Kulübü tarafından Kısa Metrajlı film yarışması düzenlenmektedir. Ülkemizin farklı illerinden katılımlar sağlanarak, genç sinemacıların yeteneklerinin keşfedilmesi ve sinemaya yeni yüzlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Tarih kulübü yurdun çeşitli yerlerine hazırlanan projeler kapsamında geziler düzenlemektedir. Fotoğrafçılık Kulübü tarafından geziler yapılarak, gidilen yerlerin fotoğrafları çekilmiş ve çekilen fotoğraflar kültür haftasında ziyaretçilere sergilenmektedir.

Kültür Edebiyat ve Yayın Kulübü tarafından, dergi ve gazete çıkarılmaktadır. Bu dergi ve gazete sayesinde, öğrencilerin edebiyata olan ilgisi artmaktadır. İngilizce ve Türkçe münazara yarışmalarından dereceler elde edilmiştir. Gezi ve İnceleme Kulübü'nün yapmış olduğu yurt içi gezilerde öğrenciler başka ülkeleri olduğu kadar kendi ülkelerini de tanımışlardır. İzcilik Kulübü ve Sakarya İzci Grubu yurt içinde ve yurt dışında pek çok kamp düzenleyerek, öğrencileri doğayla tanıştırma ve onunla barışık olma konusunda bilinçlendirmeyi hedefleyen çalışmalar yapmaktadır.

İkinci durum çalışmasındaki katılımcıların demografik bilgileri aşağıda Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: İkinci Durum Çalışmasındaki Katılımcıların Demografik Bilgileri

K.	Farklı Paydaşlar	Katılımcının Branşı	Cinsiyet, Yaş	Katılımcının Kendini Tanımladığı Kimlik	Anadili	Bildiği Yabancı Diller
12	1. İdareci	Müd. Yrd. (Rehberlik)	E, 46	Türk	Türkçe	İngilizce, Almanca
13	2. İdareci	Müdür (Türk Dili ve Edb)	E, 36	Türk	Türkçe	İngilizce, Yunanca, Arapça
14	3. İdareci	Müd. Yrd. (Fizik)	E, 56	Kürt-TC Vatandaşı	Kürtçe, Türkçe	Zazaca, Kırmanci
15	1. Öğrenci	Öğrenci	K, 19	Türk	Türkçe	İngilizce, Almanca
16	2. Öğrenci	Öğrenci	E, 19	Türk	Türkçe	İngilizce, Almanca, Fransızca
17	1. Öğretmen	Tarih	K, 53	Türk	Türkçe	Yok
18	2. Öğretmen	Resim	K, 45	Türk	Türkçe	İngilizce
19	3. Öğretmen	Almanca, İngilizce	E, 61	Alman	Almanca	İngilizce
20	4. Öğretmen	Almanca	K, 41	Alman-Türk-Çerkez	Türkçe	Almanca, İngilizce
21	5. Öğretmen	Coğrafya	E, 49	Abhaz-Türk	Abhazca, Türkçe	Almanca
22	6. Öğretmen	Almanca	K, 53	Alman-Türk	Almanca, Türkçe	İngilizce
23	7. Öğretmen	Almanca	K, 42	Alman-Türk	Almanca, Türkçe	İngilizce
24	8. Öğretmen	Din Kültürü	E, 44	Türk	Türkçe	Arapça, Rusça, Boşnakça, Bulgarca, İngilizce
25	9. Öğretmen	Matematik & Fizik	E, 48	Alman-Türk	Almanca-Türkçe	İngilizce
26	10. Öğretmen	Almanca ve Tarih	K, 48	Türk-Alman	Türkçe, Almanca	İngilizce
27	11. Öğretmen	Matematik	E, 38	Alman, Dünya Vatandaşı	Almanca	İngilizce, Fransızca, Türkçe

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, ikinci durum çalışmasındaki toplam 16 katılımcının 11'i öğretmen, biri okul müdürü, ikisi okul müdür yardımcısı, ikisi öğrencidir. Katılımcıların branşları Tarih, Resim, Almanca, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik ve Fizik'tir. Katılımcıların yedisi kadın, dokuzu erkektir.

Katılımcıların yaşları 19-56 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 44'tür. Katılımcıların yedisi Türk, biri Alman, dördü Alman ve Türk, biri Alman ve Dünya Vatandaşı, biri Alman, Türk ve Çerkez, biri Abhaz ve Türk, biri Kürt olarak kendi kimliklerini tanımlamışlardır. Katılımcıların sekizinin anadili Türkçe, ikisinin Almanca, dördünün hem Almanca hem Türkçe, birinin hem Abhazca hem Türkçe, birinin hem Kürtçe hem Türkçedir. Katılımcıların altısının yabancı dili sadece İngilizce, üçünün hem İngilizce hem Almanca, birinin İngilizce, Almanca ve Fransızca, birinin Arapça, Rusça, Boşnakça, Bulgarca ve İngilizce, birinin İngilizce, Yunanca ve Arapça, birinin Zazaca ve Kırmanca, birinin İngilizce, Fransızca ve Türkçe'dir; birinin yabancı dili yoktur.

3.2.3. 3. Durum Çalışması

Araştırmanın yapıldığı üçüncü okul, diğer okullara göre sosyo-ekonomik olarak düşük düzeyde olan bir okuldur. Bakırköy ilçesinde yer almaktadır. Okulun idari kadrosunda: Bir müdür, üç müdür yardımcısı, bir muhasebe memuru görev yapmaktadır. Okulda 72 öğretmen, üç rehber öğretmen, bin 90 öğrenci bulunmaktadır. Dersler 08:15'te başlamaktadır ve 15:20'de bitmektedir. Okulda 37 derslik, üç fen laboratuvarı, iki resim sınıfı, bir bilgisayar sınıfı, iki müzik sınıfı, birer tane konferans salonu, spor salonu, yemekhane, kütüphane, kantin, revir ve bahçe bulunmaktadır.

Sportif etkinlikler: Futbol, basketbol, voleybol, masa tenisi, salon futbolu ve badminton takımları vardır.

Bilimsel etkinlikler: Bilimsel geziler, TÜBİTAK, bilimsel projeler, radyoaktivite ölçümü ve robot maket yapımı düzenlenmektedir.

Beslenme Dostu Okul Projesi, Beyaz Bayrak, Erasmus+, Görev Tamamlandı Projesi gibi çeşitli proje çalışmaları ve Kardeş Okul projesi (Pisa) İtalya, (Essen) Almanya gibi yurt dışı proje faaliyetleri yürütülmektedir.

Üçüncü durum çalışmasındaki katılımcıların demografik bilgileri aşağıda Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: Üçüncü Durum Çalışmasındaki Katılımcıların Demografik Bilgileri

K.	Farklı Paydaşlar	Katılımcının Branşı	Cinsiyet, Yaş	Katılımcının Kendini Tanımladığı Kimlik	Anadili	Bildiği Yabancı Diller
28	1. İdareci	Müd. Yrd. (Türk Dili ve Edebiyatı)	E, 40	Kürt, TC Vatandaşı	Kürtçe, Türkçe	İngilizce
29	2. İdareci	Müd. Yrd. (Görsel Sanatlar)	K, 40	Türk	Türkçe	Yok
30	1. Öğrenci	Öğrenci	K, 17	Fransız-Türk	Keldanice	İngilizce, Türkçe, Fransızca
31	2. Öğrenci	Öğrenci	E, 17	Türk	Türkçe	İngilizce, Almanca
32	3. Öğrenci	Öğrenci	K, 17	Kürt	Kürtçe, Türkçe	İngilizce
33	4. Öğrenci	Öğrenci	K, 16	Türk	Türkçe	İngilizce
34	1. Öğretmen	Matematik	E, 55	Türk	Türkçe	İngilizce
35	2. Öğretmen	Coğrafya	E, 35	Türk	Türkçe	İngilizce
36	3. Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	E, 37	Türk	Türkçe	Arapça, İngilizce
37	4. Öğretmen	Kimya	K, 34	Türk	Türkçe	İngilizce
38	5. Öğretmen	Matematik	E, 50	Türk	Türkçe	İngilizce
39	6. Öğretmen	Müzik	K, 45	Türk	Türkçe	İngilizce, İtalyanca
40	7. Öğretmen	Coğrafya	E, 47	Türk	Türkçe	İngilizce
41	8. Öğretmen	Rehberlik	K, 51	Türk	Türkçe	İngilizce
42	9. Öğretmen	Rehberlik	E, 30	Türk	Türkçe	Yok
43	10. Öğretmen	Rehberlik	E, 35	Kürt	Kürtçe, Türkçe	Yok
44	11. Öğretmen	İngilizce	K, 48	Türk	Türkçe	İngilizce

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere, üçüncü okuldaki 17 katılımcının ikisi okul müdür yardımcısı, 11'i öğretmen ve dördü öğrencidir. Katılımcıların branşları Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Matematik, İngilizce, Müzik, Kimya, Rehberlik'tir. Katılımcıların sekizi kadın ve dokuzu erkektir. Katılımcıların yaşları 17-51 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 36'dır. Katılımcıların 13'ü Türk, biri Kürt ve TC Vatandaşı, ikisi Kürt, biri Fransız ve Türk olarak kendi kimliklerini tanımlamışlardır. Katılımcıların 13'ünün anadili Türkçe, üçünün hem Kürtçe hem de Türkçe, birinin Keldanice'dir. Katılımcıların 10'unun yabancı dili sadece İngilizce, birinin İngilizce, Türkçe ve Fransızca, birinin Arapça ve İngilizce, birinin İngilizce ve Almanca, birinin İngilizce ve İtalyanca'dır; üçünün yabancı dili yoktur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere üç farklı kaynaktan elde edilmiştir.

3.3.1. Görüşme

Araştırma için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu için üç alan uzmanından onay alınmıştır. Araştırma izni için form Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmiştir. Formun son hali EK-4'te sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında, toplam 44 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Merriam (2009)'a göre görüşme insanların duygularını, gözlemlenemeyen davranışlarını anlamada en uygun veri toplama tekniğidir. Katılımcılara bire bir görüşmeler ile yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Görüşmeler 10-40 dakika arası sürmüştür ve ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler yapıldıkça yazıya dökülmüştür ve veri analizi yapılmıştır. Bunlar katılımcılara e-posta ile yollanarak, katılımcı teyidi de alınmıştır.

3.3.2. Gözlem

Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak davranışlar, çevre ve örtük program hakkında bilgi toplamıştır. Katılımcılar ile derste, teneffüste, öğretmenler odasında, öğrenci spor ve kültürel etkinliklerinde ve yemekte vakit geçirerek, alan notları tutmuştur. Bunları fotoğraf çekerek desteklemiştir.

3.3.3. Doküman Analizi

Araştırmacıya okul idarecilerinin okulların sosyo-kültürel faaliyetlerine ve düzenlenen çalışmalara ilişkin verdiği çeşitli dokümanlar (okul tanıtım broşürleri, okulla ilgili gazete haberleri, web siteleri, okul gazeteleri, öğrenci kulüp dosyaları, kütüphane dokümanları, tanıtım dergileri) araştırma sorularına paralel olarak analiz edilmiştir ve ilgili temalar altında dokümanlardan sağlanan bilgiler görüşme ve gözlem yolu ile elde edilen verileri desteklemek üzere kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilmesi mümkün değildir; aksi halde bu durum, nitel araştırmacıyı sınırlandırabilir (Strauss, 1987). Bu araştırmada, veriler toplandıka hemen analize başlanmıştır. Miles ve Huberman (1994'den aktaran Merriam, 2013) veri analizi sürecini üç bölümde ele almaktadır: “Verilerin işlenmesi” (data reduction), “verilerin görsel hale getirilmesi” (data display) ve “sonuç çıkarma ve teyit etme” (drawing conclusion and verification). Bu çerçevede, araştırmacı tarafından önce veriler incelenmiş ve kodlanmıştır. Veriler kodlanırken araştırma sorusuna göre önemli olan kavramlar ve temalar kullanılmıştır. Buna paralel olarak, bir akran ve iki alan uzmanı daha verileri analiz etmiştir. Bu analiz sonuçları karşılaştırılmıştır; araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Genel olarak, “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğuna ilişkindir. “Dış geçerlik”, elde edilen araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ya da gruplara aktarılabilirliğine, “iç geçerlik” araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçeqliği ortaya koymaktaki yeterliğine ilişkindir. “Güvenirlik”, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. “Dış güvenilirlik”, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkindir. “İç güvenilirlik” ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağına ilişkindir (Yıldırım, şimşek, 2011, 255).

Nicel araştırmalardaki iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik, objektiflik kavramlarına karşılık olarak, nitel araştırmalarda inandırıcılık, nakledilebilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramları karşılık gelmektedir (Guba, Lincoln, 1989). Yorumsamacı paradigmaya dayanan nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin geliştirilmesi için *veri çeşitilmesi, katılımcı teyidi, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, araştırmacının konumu veya yansıtıcılık, uzman incelemesi / değerlendirmesi, denetleme tekniği, zengin ve yoğun tanımlama, azami çeşitlilik* gibi stratejiler kullanılmaktadır (Merriam, 2013, 221).

Deneysel desenlerde güvenilirlik ve geçerlik, araştırmadan önce açıklanırken, nitel araştırmalardaki kesinlik araştırmacının varlığından, araştırmacı ile katılımcılar

arasında var olan karşılıklı iletişimden, verilerin ve algıların yorumlanmasından ve zengin betimleme veri çeşitlenmesinden kaynaklanmaktadır (Merriam, 2013, 157).

3.5.1. Geçerlik

3.5.1.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık)

İç geçerlik (inandırıcılık) için araştırmacıdan, hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir. Araştırmacıların buldukları verilerin ve sonuçların katılımcıların söylediklerini ne kadar yansıttığı ile ilgilidir (Sandelowski, 1986).

Bunun için araştırmacının, veri kaynakları ile uzun süre etkileşim içinde olması, derinlik odaklı veri toplaması, veri çeşitlenmesine gidilmesi, uzman görüşü alınması gerekmektedir. Bu çerçevede yapılanlar, aşağıda detaylıca anlatılmıştır.

3.5.1.1.1. Uzun Süreli Etkileşim

Araştırmacının veri kaynakları ile uzun süre etkileşim içinde olması gerekmektedir. Bu sayede, araştırmacı veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir. Bu çerçevede, en az üç-dört ay veri toplama süreci içinde pek çok gözlem yapılmalı, uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilmelidir. Bir görüşme yerine birden fazla yapılan görüşmeler, araştırmacılara daha detaylı ve zengin bilgi sunabilmektedir (Seidman, 1998).

Bu araştırmada, araştırmacı bir akademik dönem haftada en az iki gün olmak üzere araştırma okullarında vakit geçirmiş; katılımcılar ile bire bir görüşmeler yapmış, yemek, kulüp çalışmaları gibi çeşitli ortamlarda katılımcılar ile vakit geçirerek gözlemler yapmış, fotoğraflar çekmiş ve alan notları tutmuştur.

3.5.1.1.2. Derinlik Odaklı Veri Toplama

Araştırmacı alanda öğrendiği olay ve olguların araştırma sorusu açısından anlamını, birbirleriyle olan ilişkilerini, bir bütün olarak sergilediği örüntüleri ortaya koymalıdır. Elde ettiği sonuçları birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırmalı, yorumlamalı ve kavramsallaştırmalıdır (Becker, Geer, 1957).

Bu araştırmada, araştırmacı araştırma sorusuna ilişkin derinlemesine veri toplamak için katılımcılar ile çok farklı kez ve şekilde görüşmeler yapmış, verileri elde ettikçe uzman görüşleri alarak analiz etmiş ve temalara ulaşmıştır.

3.5.1.1.3. Veri eşitilmesi

Veri eşitilmesi, ilk olarak Denzin (1978, 1989) tarafından nitel araştırmaların geçerliliğini test etmek üzere ortaya konmuştur: “Yöntemsel eşitilme, veri kaynağı (katılımcı) eşitilmesi, araştırmacı eşitilmesi, kuramsal eşitilme” olmak üzere farklı eşitilme yöntemlerinden bahsetmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, “yöntemsel eşitilme, veri kaynağı (katılımcı) eşitilmesi ve araştırmacı eşitilmesi” olmak üzere farklı eşitilme türleri kullanılmıştır. Bire bir görüşmeler, katılımcı gözlemler, doküman analizi ve alan notları kullanılarak “yöntemsel eşitilme”ye; farklı katılımcılardan (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) veri elde edilerek “veri kaynağı (katılımcı) eşitilmesi”ne; birden fazla araştırmacının katılmasıyla “araştırmacı eşitilmesi”ne gidilmiştir.

3.5.1.1.4. Uzman İncelemesi

Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir. Sözel veya yazılı olarak uzman görüşü alınabilir.

Bu araştırmada, görüşme ve gözlem bulguları ile doküman analizleri raporlaştırıldıktan sonra üç alan uzmanına okutulmuş, onların sözlü ve yazılı görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

3.5.1.1.5. Katılımcı Teyidi

Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların katılımcılar ile teyit edilmesinde yarar vardır. Katılımcı teyidi, veri toplamanın hemen sonunda araştırmacının verileri özetleyerek teyit istemesi şeklinde olabileceğı gibi sonraki bir zamanda katılımcıların yazılı olarak rapor göndermeleri veya bir teyit toplantısı şeklinde de geekleştirilebilir.

Bu araştırmada, ses kaydına alınan soru ve cevaplar raporlaştırıldıktan sonra çalışma grubuna tekrar okutulularak katılımcıların teyidi sağlanmıştır.

3.5.1.2. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik / Transfer Edilebilirlik)

Dış geçerlilik araştırma sonuçlarının farklı durumlara hangi derecede uygulanabileceğine ilişkindir (Merriam, 2013). Guba ve Lincoln (1989)'e göre, “dış geçerliliğin tartışılabilmesi için öncelikle eldeki çalışmanın iç geçerliliğinin olması gerekmektedir.” Nitel araştırmalarda, istatistiksel anlamda genellenebilirlik (tesadüfi örneklemden evrene) sağlanması mümkün olmasa da Erickson (1985)'a göre, kuramsal olan her çalışma, her durum, her olay başka bir şeyin örneğini oluşturmaktadır. Nicel araştırmada araştırmacının sorumluluğu evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymaktır.

3.5.1.2.1. Yoğun Betimleme

Ryle (1949) tarafından üretilmiş ve Geertz (1973) tarafından etnografya araştırmalarından uygulanmış “yoğun betimleme”, aktarılabilirliğin sağlanması için ortamın ve katılımcıların tanımlanmasına kadar katılımcı görüşmelerinden, araştırmacının alan notlarından ve dokümanlardan yapılan alıntılar şeklinde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı betimlenmesi anlamına gelmektedir (Merriam, 2013, 218-219). Araştırmada, Lincoln ve Guba (1985, 125)'nin ifade ettiği üzere ortamın (okulların) ve katılımcıların yoğun betimlenmesi yapılmış, bire bir alıntılar verilerek betimlemeler desteklenmiştir.

3.5.2. Güvenirlik (Tutarlılık)

Araştırmanın güvenirliliği, araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda güvenirliliği, başkalarının da aynı sonuçlara ulaşması değil; araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının da onlardan bir anlam çıkarması, tutarlı ve güvenilir bulmasıdır. Kısacası, nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar edilip edilemeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2013, 211-212). Güvenirlik, gerçekleştirilmiş olan bir araştırmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı biçimde tekrar edildiğinde, aynı ya da benzer sonuçları vermesi ile ilgilidir (Yıldırım, Şimşek, 2011, 289).

Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için ise bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, raporlama

aşamasında bu gözlem bulguları karşılaştırılarak ortak yargılara varılmıştır. Durum çalışmalarında, sonucunun anlamlı ve anlaşılır olması için araştırmacı tüm süreçleri detaylı olarak açıklamalıdır (Creswell, 2012a). Bu araştırmada da tüm veri toplama ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Veri analiz yönteminde yazıya dökülen görüşmeler üç farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Buna paralel olarak, iki alan uzmanı daha verileri analiz etmiştir. Bu analiz sonuçları karşılaştırılmıştır; araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre uyum sağlanmıştır (%94).

3.5.2.1. İç Güvenirlik (İç Tutarlılık)

Nitel araştırmada iç güvenirliliğin sağlanması için, toplanan verilerin yorum katılmadan sunulması, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi ve özellikle gözlem yoluyla elde edilen bulguların, görüşmeler yoluyla teyit edilmesi sağlanmalıdır.

Bu araştırmada, veriler herhangi bir yorum katılmadan sunulmuştur. Araştırmacıya birden fazla araştırmacı dâhil edilmiştir. Hem görüşmeler hem de gözlemler yapılmıştır. Veri analizi, üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5.2.2. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)

Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım, Şimşek, 2011, 255). Bunun için, araştırmacı araştırma sürecindeki kendi konumunu (katılımcı gözlemci, çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi) açık hale getirmelidir (LeCompte, Preissle-Goetz, 1982'den aktaran Yıldırım, Şimşek, 2011, 260). Buna ek olarak, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamların ve süreçlerin de tanımlanması gerekmektedir. Veri toplama ve analiz yöntemlerine ilişkin ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması gerekmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2011, 261).

Bu araştırmada, araştırmacının araştırma sürecindeki konumu ve çalışılan durumla ilgili ön deneyimleri anlatılmıştır. Araştırmanın katılımcıları derinlemesine betimlenmiştir. Sosyal ortamlar tanımlanmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçevesi detaylıca ele alınmıştır. Görüşmelerin ve gözlemlerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl

kayıt edildiği, dokümanların nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının önyargısı verilerin toplanması ve yorumlanmasında etkili olabilmektedir. Ayrıca, araştırmacının yorumları da veri olarak kabul edilebilmektedir. Bu araştırmada, araştırmacı kendi duygu ve düşüncelerini olaya dâhil etmeden, araştırma boyunca tarafsız ve nesnel bir şekilde araştırmanın problemi doğrultusunda araştırma yapma rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, uzman görüşü almış, Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri ile sık sık görüşmeler yapmıştır.

3.6.1. Araştırmacının Çalışılan Durumla İlgili Ön Deneyimleri

Araştırmacı, farklı milletlerin, kültürlerin ve ezgilerin beşiği olan Balkan topraklarında doğup büyüyen biri olarak, farklı kültürleri bir çeşitlilik ve zenginlik olarak görererek yetişmiştir. İlkokuldan itibaren Roman, Çerkez, Pomak kökenli pek çok sınıf arkadaşı olmuştur. Hacettepe Üniversitesi'nde İngilizce mütercim-tercümanlık eğitimi alması ve mesleğinin verdiği tecrübe sayesinde, farklı kültürlerden çok sayıda insan ile tanışmıştır. Üniversite yıllarından itibaren bir burs / değişim programı kazanarak ve akademik nedenlerle çeşitli ülkelere (İngiltere, Kanarya Adaları-İspanya, Kosova, ABD, Bahama Adaları, Norveç, Polonya, Bosna Hersek, Almanya, Suudi Arabistan, Malezya) gitmiştir. Yaptığı gözlemler, edindiği tecrübeler ve dinlediği hikâyeler, araştırmacıyı uluslararası eğitime ve çokkültürlü eğitime yönlendirmiştir. 2009-2010 akademik yılında Fulbright bursiyeri olarak ABD'deki Cornell Üniversitesi'nde hocalık yaparken, aynı zamanda doktora düzeyinde dersler almıştır; "20. Yüzyıldaki Afrika Kökenli Amerikalı Kadın Yazarların Edebiyatı (20th Century Women Writers of Color)"nı incelemiştir. 2011-2015 yıllarında YTÜ Rektörlüğü Uluslararası İlişkiler Ofisi Koordinatörlüğü ve Ortak ve Çift Diploma Programlarından Sorumlu Rektör Danışmanı olarak tüm dünyadan pek çok üniversite ile işbirliği kurarak, yükseköğretimin uluslararasılaşması alanında saha çalışmaları yapma şansı olmuştur. 2012 yılında YTÜ Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı'na başladıktan sonra, Türkiye'de doktora düzeyinde ilk açılan Çokkültürlü Eğitim dersini almıştır. 2013

yılında yaz okulunda ABD’de bulunan New York Institute of Technology’den “Multicultural Competence (Çokkültürlü Yetkinlik)” dersini alarak; saha çalışmalarını ilerletmiştir. Çokkültürlü eğitim alanında uluslararası bildiriler, makaleler, kitap bölümleri, kitap eleştirileri gibi çeşitli akademik çalışmalar yapmıştır. Yapmış olduğu çeşitli nicel çalışmalar sonrası, doktora tez araştırması için bu konuyu nitel çoklu durum çalışması deseni ile derinlemesine çalışmayı seçmiştir.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Üç okuldaki 44 katılımcı ile yapılan bire bir görüşmeler, sınıf içi ve okuldaki gözlemler, çekilen fotoğraflar ve alınan alan notlarından elde edilen bulgular, karşılaştırma imkânı ve kolaylığı sağlaması açısından bir arada sunulmuştur. Bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Veriler bütüncül olarak ele alınarak; içerik analizi sonucu, sorulan sorulara yönelik olarak, katılımcı (K1, K2, vs.) görüşleri verilen cevaplar doğrultusunda temalar, alt temalar ve görüşler verilmiştir. Görüşler, K1 (1. Katılımcı), K2 (2. Katılımcı), K3 (3. Katılımcı), vs. olarak belirtilmiştir. Görüşlerin sonunda çeşitli kısaltmalar kullanılarak, görüşme tarihi ve katılımcı bilgileri verilmiştir (AZL: Azınlık Lisesi, ÇPL: Çift Programlı Lise, AL: Anadolu Lisesi, M: Müdür, MY: Müdür Yardımcısı, ÖN: Öğretmen, Ö: Öğrenci, K: Kadın, E: Erkek). Temalar aşağıda sunulmaktadır:

4.1. Tema: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Herkes İçin Eğitim

4.2. Tema: Metaforik Tanımlar

4.3. Tema: Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma

Alt Temalar: Kültürleşme, Kendini Geliştirme, Dünya Vatandaşlığı

Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma

4.4. Tema: Eşitlik

Alt temalar: Birlikte Yaşama ve Çoğulculuk, Hoşgörü

4.5. Tema: Çokkültürlü Eğitim / Program(ı) Eksikliği

4.6. Tema: Anadili Eğitimi, Eğitim Öğretim Birliği

4.7. Tema: Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları

4.7.1. Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Yoktur

4.7.2. Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Vardır

4.8. Tema: Katkılar Yaklaşımı ve Etnik İlaveler Yaklaşımı

4.9. Tema: Önyargılar, Farklı Kültürlerden İnsanlarla Etkileşimdeki Sorunlar

4.10. Tema: Çokkültürlü Eğitim Programı Eksikliği ve Ders Kitaplarının Yazılımı

4.1. Tema: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Herkes İçin Eğitim

Eğitimde Fırsat Eşitliği, tüm öğrencilerin yeteneklerini en elverişli biçimde geliştirmede eşit şansa sahip olmalarıdır (Musgrave, 1965, 76'dan aktaran Tezcan, 1985, 106). Tüm öğrenciler için eğitim fırsatlarının oluşturulmasıdır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, bu kavram 189 kez vurgulanmıştır.

Bu çerçevede, Azınlık Lisesi'nin müdür yardımcısı K1, çokkültürlü eğitimi aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır:

Farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eğitim fırsatları oluşturan, okul ortamını değiştirme ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlıyorum. İçinde yaşadığımız bu dünyada insanlığın huzuru ve barışı için evrensel değerleri ön plana çıkarmada bir fırsat eğitimi olarak görüyorum. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

K1'in tanımı, literatürdeki tanıma paralellik göstermektedir: "Çokkültürlü Eğitim", bir toplumdaki tüm bireylere okullarda eşit öğrenme fırsatlarının verilmesidir. Farklı dile, sosyal sınıfa, dine, etnik gruba ait olan; farklı zekâya ve üstün yeteneklere sahip olan öğrencileri kapsamaktadır (Banks, Banks, 2013). K1'in de ifade etmeye çalıştığı gibi çokkültürlü bir eğitim anlayışının yerleşebilmesi için eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, başta eğitim programı olmak üzere öğretmen yetiştirme sistemi ve programlarının da çokkültürlü eğitimin boyutlarını kapsayacak şekilde yeniden tasarlanması gerekebilir.

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K3,

Farklı dine, dile ve ırka sahip insanların bir arada eğitim ve öğretim görmesidir. (Mayıs, 2015: K3, AZL, Ö, 18, K).

şeklinde ifade ederken; farklılıkların bir arada eğitim alma hakkına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarında farklı kültürlerin tanıtılması ve kültürler arası farklılıklara duyarlılık artırılması önemlidir.

Azınlık Lisesi'nden bir başka öğrenci K4 ise,

Bir bireyi, olayları yorumlamaktan düşünce tarzına kadar her alanda geliştiren, doğru ve herkesin alması gereken bir eğitimidir. (Mayıs, 2015: K4, AZL, Ö, 19, E).

diyerek; çokkültürlü eğitimin bireyleri yorum yapmaktan düşünmeye her alanda geliştirmesinin üstünde durmaktadır.

Banks (2006, 3)'e göre, "Çokkültürlü eğitim en azından üç şeydir: Bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir. Tüm öğrencilerin, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik, ırksal ya da kültürel özelliklerine bakılmaksızın, eşit öğrenme hakkına sahip olmasıdır." Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin eşit şekilde temsilini savunmaktadır. Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen olan K43'ün ifadesi de bunu desteklemektedir:

Benim çokkültürlülükten anladığım şey şu; herkese, her kesime yer verebilen bir eğitim anlayışıdır. Yereli de hesaba katan ve inançlı bireylerin yetişmesi için; onların da kendilerine saygı duyan, varlıklarını kabul eden bir eğitim sistemidir. (Haziran, 2015: K43, AL, ÖN, 35, E)

Böyle bir anlayışın yerleşip gelişmesi, Gay (2015)'in savunduğu Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ile gerçekleşebilir. Gay (2015)'e göre, kültürel farklılıklara duyarlı ve herkesin kendisini eşit hissedeceği bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K41, farklı kültürlerin birlikte eğitim alabilmeleri şeklinde çokkültürlü eğitimi tanımlamaktadır:

Çokkültürlü eğitim deyince birçok kültürün bir arada olup eğitim alabilmeleri diye düşünüyorum. Farklı kültürlerin birlikte eğitim alabilmeleri diye değerlendiriyorum. (Haziran, 2015: K41, AL, ÖT, 51, K)

Anadolu Lisesi'nden bir başka öğretmen K42, çokkültürlü eğitimi genel evrensel değerlerle birleşik eğitim olarak yorumlamaktadır:

Çokkültürlü eğitim daha ziyade eğitimin kendi kültürel şartlarından çıkıp bir topluma ait olmayıp, genel evrensel değerlerle birleşip daha böyle kapsayıcı bir mana ifade ediyor. Bir toplumun kendine has spesifik bir eğitim anlayışı kalmadı. Bütün dünyadaki çocuklar aşağı yukarı aynı kültürel seviyede aynı eğitime tâbi tutulabilirler anlamını çıkarıyorum. (Haziran, 2015: K42, AL, ÖN, 30, E)

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K24, paralel bir görüş bildirmektedir:

Çokkültürlü eğitim; farklı kültürlerden, dillerden ve ırklardan gelen tüm öğrencilerin aynı öğrenme ortamında olabilmeleri, eşit bir şekilde öğrenme hakkına sahip olmaları demek, çoğulculuk demek, hoşgörü demek, bu kültürel farklılıkların ders programında yansıtılması demektir. Gerek ders içerik bağlamında, gereken öğretmeni ya da hocanın kullandığı yöntemler ile ilgili ve bu bunun ötesinde zihinsel engelli ve görme engelli; onları da dikkate alarak o farklılıkları tasarımın ya da öğrenme, öğretme yöntem ve stratejilerinin çeşitlendirilmesidir. (Nisan, 2015: K24, ÇPL, ÖN, 44, E)

Nieto (1996, 23)'nin "Her türlü ayrımcılığa meydan okuyan ve bütün öğrenciler için kapsamlı bir okul reformudur." ifadesi bu yöndedir.

Bütün öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendilerini eşit hissetmesi ve eşit fırsatlara sahip olmaları sayesinde başarıları artabilir. Azınlık Lisesi'nden müdür yardımcısı K1 de çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamlarına yansıtılması gerektiğini ifade etmektedir:

Ülkemiz için eğitim ve öğretimde yeni bir kavram olan çokkültürlü eğitimin, öğrenme ortamlarına yansıtılmasıyla ancak istenilen ve arzu edilen başarıya ulaşılabileceğini düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

4.2. Tema: Metaforik Tanımlar

Çokkültürlü eğitim için 12 katılımcı *gökkuşağı, mozaik, aynı bulutun altında ıslanmak, zenginliktir* gibi metaforik tanımlar kullanmışlardır.

Gökkuşağı

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K25:

Çok çok güzel bir şey çünkü her kültürden bir şeyi almak, öğrenmek çeşitli kültürler olursa farkları nasıl söyleyeyim mesela bazen siyah beyaz gibi tam tersi oluyor. Gökkuşağı gibi. (Mayıs, 2015: K25, ÇPL, ÖN, 48, E).

Çift Programlı Lise'den bir başka öğretmen K18:

Onlara "Gökkuşağında o kadar renk varken sizin tek renkte olmanız biraz tezat değil mi?" O yüzden onların içine ben ne kadar parça ya da daha çok renk katabilirsem, başka bir taraftan bakmayı öğretebilirsem bu o kişinin buraya gittiğini, bir kişinin buraya gittiğini, bu bir kişiye takılmalarını, birazcık da böyle yönlendirebilirsem ne mutlu bana. Çok renkli, çok sesli. Çünkü bizi ancak kendi benzerimiz yok eder. Ben bir benzerimle mutlu olamam. Ben başka bir renkle, başka bir düşünceyle birlikte olursam çoğalabilirim. (Mayıs, 2015: K18, ÇPL, ÖN, 45, K).

Mozaik

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12:

Bu ülkenin belli temel değerleri var. Onlara sahip çıkıldığı sürece çokkültürlülüğün bir renklilik olduğunu, bir mozaik olduğunu ve ondan faydalanmak gerektiğini düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K31:

Çokkültürlü eğitim, insanların, değişik değişik insanlar var, değişik değişik görüşler, değişik hüviyetler bunların bir arada birleşmesi ve bir mozaik oluşturması diyebilirim. Görüş olarak da böyle bir şeyin olmasını çok çok isterim. Çünkü Anadolu da bir kültür beşiğidir, medeniyetler beşiğidir. Bu beşiğin içerisinde yer almak bence çok önemli bir onur, bir gurur. Anadolu

olmaktan gurur duyuyorum öyle söyleyeyim. (Haziran, 2015: K31, AL, Ö, 17, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K41:

Renktir. Bir mozaik gibi değerlendiririm. Tek tip insan tiplemesinden çıkarır. Farklılıkları oluşturabilir, farklı bakış açıları geliştirebilir. Renk olarak değerlendiriyorum ve renk de zaten insan yaşamına anlam katan unsurlardan biridir. Tek tip insandan çıkıştır. (Haziran, 2015: K41, AL, ÖN, 51, K).

Aynı bulutun altında ıslanmak

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K35:

Şimdi biz zaten ülke olarak bir mozağız. Her bir öğrencimiz ayrı bir kültürden geliyor. Tüm farklı farklı öğrencileri tek bir paydada buluşturmaya çalışıyoruz. Coğrafya adına söyleyeyim. Kültürlerimiz farklı ama hepimiz aynı bulutun altında ıslanıyoruz. (Haziran, 2015: K35, AL, ÖT, 35, E).

Zenginliktir / Renkliliktir

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12:

Öncelikle ortak temel değerlere bir zarar vermeden, bu değerler bağlamında bakmak lazım. İşte Türkiye'nin mozağına baktığımız zaman çok değişik her bölgede değişik kültürlerin barındığını görebilmekteyiz. Kuzeyde, güneyde, doğuda, batıda değişik mozaik bulunmaktadır. Ama bu mozağı, bir zenginlik olarak düşünmeliyiz. Ülkemizi kalkındıracak nitelikte, boyutlarıyla düşünmeliyiz. Hani şöyle düşünersek işte çokkültürlü olduğu hepsi bir başka boyuta çekersek ülkenin zarar görmesi açısından olursa, bence pek sağlıklı olmaz ama bu bir renkliliktir herkesi katıp, toplamda ülkenin kalitesini niteliğini yükseltirse, bence bu bir çokkültürlülüğün daha büyük bir faydası olmuş olur diye düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K23:

Başka bir kültürü öğrenmek de bir artıdır öğrenci için, zenginliktir. (Mayıs, 2015: K23, ÇPL, ÖN, 42, K).

Anadolu Lisesi'nden bir müdür yardımcısı K29:

Çokkültürlü Türkiye'nin farklı yerlerinden gelmiş, İstanbul'da ikâmet eden, burada yaşayan halkın çoğu zaten aslında bir arada yaşadığı sürece çokkültürlülüğü zaten ister istemez öğreniyorlar. Okullarda da bunun devamı var zaten, beraberinde o alışkanlık okullara da taşıyor. Burada farklı kültürlerden gelen ailelerin çocukları bir araya geldiklerinde hem birtakım şeyleri deneyimleyerek gelmiş oluyorlar hem de buraya geldiklerinde ananevi öğrendikleri şeyleri buraya taşıyorlar hem de sosyal çevrede öğrendikleri şeyleri buraya taşıyorlar. Çokkültürlülüğe zenginlik olarak bakıyorum. Çalışmalarda, etkinliklerde, ortaya sundukları fikirlerde, konuşmalarında, tavırlarında gerçekten çok büyük zenginlik, ülkemiz o anlamda çok zengin bir ülkedir. (Haziran, 2015: K29, AL, MY, 40, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K24, çokkültürlülüğün zenginlik sağladığını ve ortak bir insanlık sağduyusu yakalamak için önemli olduğunu savunmaktadır:

Üzerinde yaşadığımız coğrafyanın doğal bir getirisi bu gerçekçilik açısından. Artık soğuk savaş yıllarında değiliz sonuçta. Bir Arapça ya da İngilizce öğrenmek noktasında olası en yüksek çitayı yakalaması beklenen bir formasyon için hayatın getirdiği bambaşka diller oldu mesela. Ortak bir insanlık sağduyusunu yakalamak ortak bir dili ve pratiği ve kültürü yakalamak adına önemli bir duruş olduğunu düşünüyorum çokkültürlü eğitimin. (Nisan, 2015: K24, ÇPL, ÖN, 44, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K35, çokkültürlü eğitimin zenginlik olduğunu, her bir kültürün bize katkı sağlayacağını düşünmektedir:

Farklılıklar bizim zenginliğimizdir. Tek tip olmaktan çıkartır bizi. Her bir kültürün bize vereceği bir şeyler vardır. Sonuçta hepimiz bir işle uğraşyoruz. Farklılıklarımız bizim zenginliğimizdir, avantajlarımızdır diye düşünüyorum. (Haziran, 2015: K35, AL, ÖN, 35, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K34, kültürel farklılıkları bir bahçenin çiçeklerine benzetmektedir:

Kültürel farklılıkların çok güzel bir şey olduğunu, bir bahçenin çiçekleri gibi olduğunu, hepsinin ayrı ayrı kokusunun, ayrı ayrı renginin olduğunu söylüyoruz, daha güzel bir şey olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. (Haziran, 2015: K34, AL, ÖT, 55, E).

Yukarıdaki metaforik tanımlara bakıldığında çokkültürlü eğitim literatüründeki metaforik tanımlarla benzerlikler görülmektedir.

4.3. Tema: Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma

Alt Temalar: Kültürleşme, Kendini Geliştirme, Dünya Vatandaşlığı

Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma

Çokkültürlü eğitim programının tüm öğrencilerin akademik gelişimleri için yararlarına olacak şekilde tasarlanıp uygulanabilmesi için temelinde bulunan kültür, eşitlik, farklılık, demokrasi, bilginin yapılandırılması gibi kavramlarla ilgili bazı kabullerinin olması gerekir. Bu kabuller çokkültürlü eğitimin temel değerlerini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, söz konusu kavramlar derinlemesine bir şekilde analiz edilerek değer temelli bir program anlayışı benimsenmelidir (Gay, 2004). Bennett (2001) ise çokkültürlü eğitim programının temel değerlerini “kültürel farklılıkların kabul edilmesi, insan onuruna saygı, küresel toplum için sorumluluk, insanlara saygı” olmak üzere dört başlıkta özetlemiştir. Katılımcıların bazıları da çokkültürlü eğitimi “kültürel farkındalık / farklılık bilinci kazandırılması” olarak tanımlamaktadır:

Literatürdeki bu tanımlara paralel olarak; çokkültürlü eğitimi:

Çift Programlı Lise'deki öğretmenlerden K19 ve K20:

Diğer kültürlerin temel değerlerini akademik olarak öğretmektir. (Mayıs, 2015: K19, ÇPL, ÖN, 61, E).

Çokkültürlü eğitim derken farklı farklı kültürden insanlar hakkında eğitim verilmesi derim. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖN, 41, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K33:

Başka ülkelerin ya da başka şehirlerin kültürlerini (kültürel farklılıkları) tanıtmak olarak tanımlarım. (Haziran, 2015: K33, AL, Ö, 16).

şeklinde ifade etmektedirler.

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K37, çokkültürlü eğitimin avantajları olduğunu, bu avantajları yaşamamanın kişinin kişilik özelliklerine bağlı olduğunu ve farklı kültürleri tanımanın güzel olduğunu söylemektedir:

Babam asker olduğu için çok farklı yerlerde okudum. İlk zamanlar, iki üç ay kadar uzun bir süre hiç arkadaş edinemedim. Sürekli geldiğim yeri özledim. İlk gittiğim gün şivelerini de çok çabuk kaptığım için beni dışarıdan gören birisi farklı bir kültürden geldiğimi değil de sanki o yörenin insanıymışım gibi adapte olduğumu çok rahat görebiliyordu. Birazcık da kişilik özellikleriyle alakalı diye düşünüyorum ama avantajlarını yaşadım. Farklı kültürler görmek çok güzeldi. Farklı insanlar tanımak, aynı eğitim öğretim ortamının içerisinde bulunmak bence güzeldir. (Haziran, 2015: K37, AL, ÖT, 34, K).

Çokkültürlü eğitimin avantajları ele alındığında, çokkültürlü eğitimin kültürleşme; farklı kültürleri tanıma, insanın vizyonunu genişletme, akademik zenginlik sağlama gibi katkılarının olduğu ifade edilmektedir.

Azınlık Lisesi'nden bir müdür yardımcısı K1:

Farklı kültürlerin bir araya gelmesine vesile olunması ve kültürler arası diyalogun geliştirilmesi yönünde bir köprü olmasıdır. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

şeklindeki ifadesinde, çokkültürlü eğitimin farklı kültürler arası bir görev gördüğünü vurgulamaktadır. Eğitim programları, öğrencilerin farklı kültürleri tanınmasında rol oynamalıdır.

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K3:

Farklı diller öğrenebilme, farklı gelenek ve görenekler ile tanışma, bilindik yakın evreden ziyade farklı kültürlerden insanlar tanıma avantajları arasındadır. (Mayıs, 2015: K3, AZL, Ö, 18, K).

çokkültürlü eğitimin farklı diller, gelenek, görenekler ve kültürler tanıma imkânı verdiğinin altını çizmektedir. Buna paralel olarak, eğitim programları da kapsam olarak tek kültür yerine farklı kültürleri zenginlik olarak yansıtabilmelidir.

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K4, çokkültürlü eğitimin farklı bakış açıları ile yorumlamayı sağladığını; kültürel gelişimin dilsel gelişimine katkı sağladığını söylemektedir:

Bir olayı aynı anda farklı bakış açılarıyla yorumlama, genel kültürü geliştirmesi, bunların dışında her kültür bir dil demekse bana göre insanın dilsel olarak da geliştirmesidir. (Mayıs, 2015: K4, AZL, Ö, 19, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K5'e göre, çokkültürlü eğitim dünya görüşünü genişletmektedir:

Her lisan bir insansa, her kültür de bir insandır. Farklı kültürler içinde büyümenin dünya görüşünü genişlettiğini düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K5, AZL, Ö, 18, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K6 de çokkültürlü eğitim sayesinde insanların vizyonunun genişlediğini ifade etmektedir:

Çokkültürlü eğitim sayesinde insanlar vizyon sahibi olurlar ve dünyaya daha eşit, daha insan hakları temelinden bakmayı öğrenirler diye düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K6, AZL, ÖT, 28, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K7'e göre, daha barışçı bir dünya için çokkültürlü eğitim gereklidir:

Çocuklarla daha başka kimliklere ve kültürlere ilişkin olumlu duygular geliştiriyorsunuz. Başka kültürlere göz ardı ettiğinizde görmezden geldiğinizde veya kötülediğinizde işte otomatikman savaşı bir toplum yetiştiriyorsunuz. O yüzden çokkültürlü olmanın, barışçı bir toplum olması bakımında çok avantajı vardır. (Mayıs, 2015: K7, AZL, ÖT, 44, E).

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12, renkliliğin ve çeşitliliğin kültüre katkı sağladığını, eğitimsel açıdan da farklılıkların öğrenilmesinin faydalı olacağını düşünmektedir:

Çokkültürlü eğitimimin avantajları var. Ülke kültürüne renkliliği getirmesi açısından faydası var. Eğitim boyutundan bakarsak, farklılıkların birbirinden etkilenmesi, farklı özellikleri, nitelikleri öğrenmesi açısından faydalı olabilir diye düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Çift Programlı Lise müdürü K13 ise, çokkültürlü bir ortamın ötekiyi anlamak için rol oynayabileceğini savunmaktadır:

Tabii ki avantajları var. Çokkültürlü bir sınıfta ya da çokkültürlü bir okulda öğrencinin ötekiyi anlama adına bir çaba içerisinde olması beklenir teorik

olarak. Ötekinin, farklı konuşan, farklı renge sahip bir kişinin de var olduğunu kabullenmektir. (Nisan, 2015: K13, ÇPL, M, 36, E).

Eğitim programları, içerik bağlamında farklı kültürleri ve kültürel farklılıkları içererek; ötekiyi tanımak ve anlamak için katkı sağlayabilmelidir.

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K24, çokkültürlülüğün zenginlik sağladığını ve ortak bir insanlık sağduyusu yakalamak için önemli olduğunu savunmaktadır:

Üzerinde yaşadığımız coğrafyanın doğal bir getirisi bu gerçekçilik açısından. Bu hayatın gerçeği ve Türkiye'miz gibi özellikle gittikçe artacak ve cazibesi yükselecek bir ülkeye gerçek insanlara hitap edebilmek, onlarla aynı ortamı birlikte yaşamışlığın mevcut pratiğini bugün tekrar görmek için, böyle bir şeye hayır demek; gerçeğe yüz vurmamak, kapamak olur. Onun için tabii ki evet derim. Ortak bir insanlık sağduyusunu yakalamak ortak bir dili ve pratiği ve kültürü yakalamak adına önemli bir duruş olduğunu düşünüyorum. (Nisan, 2015: K24, ÇPL, ÖN, 44, E).

Çift Programlı Lise'den bir başka öğretmen K25, çokkültürlülükle büyümenin dünyaya daha farklı açılardan bakabilmeyi ve çeşitliliğe daha açık olmayı sağladığını savunmaktadır:

Dünyayı farklı ve çok çeşitli taraflardan görüyorsun. Bir kültürle büyürsen, yalnız iyi olan şeylerini öğreniyorsun, onları yaşıyorsun. Böyle tabii iki taraftan çeşitli şeyleri görürsen açık oluyorsun Dünya'ya, çeşitli farklı insanlara. (Mayıs, 2015: K25, ÇPL, ÖN, 48, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K34, çokkültürlü eğitimin insanı olgunlaştırdığını, daha geniş açıdan olaylara bakmak gibi kazançlar sağladığını dile getirmektedir:

Çokkültürlü avantaj, başka kültürleri tanımak tek kendi kültürünü değil de, insanı daha çok olgunlaştırıyor, daha çok geniş açıdan olaylara bakmayı gerektiriyor. Bunlar çok büyük kazançlar. İnsanı insan olarak değerlendirmeye başlıyorsun. (Haziran, 2015: K34, AL, ÖT, 55, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K4, birden çok kültürü öğrenmenin insanı dar görüşlülükten uzaklaştırdığı savunmaktadır:

Bence birden fazla kültürü öğrenmek ve daha da önemlisi anlamak bir insanı dar görüşlü olmaktan uzak tutar. Çünkü her kültür ayrı bir tarihtir ve aynı olayları başka taraflardan dinlemek bir insanı sabit fikirli olmaktan uzaklaştıracaktır. (Mayıs, 2015: K4, AZL, Ö, 19, E).

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcı K12, ülke bütünlüğünü bozmayacak şekilde çokkültürlü eğitimi desteklediğini ifade etmektedir:

Ülkenin bütünlüğünü bozmayacak şekilde olduğu sürece ben her zaman destekliyorum bu eğitim tarzını. Amerika'da da benzer şekilde zaten o amaçlı tutmaya çalışıyor farklı kitleleri. Bu çokkültürlüleri önemseyerek, hoşgörü göstererek bir arada tutmaya çalışıyor. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğrenci K16, değişim programları sayesinde farklı bir kültürü yerinde tanıma şansların da olduğunu ifade etmektedir:

Değişim programlarıyla oraya giderek kültürü tanıma şansımız da oluyor. Bence güzel bir deneyimdi. Ben de tercihimden memnunum. Pişman olmadım bu okula geldiğim için. Bazı arkadaşlar bu iki dilin öğreniminin zorluğundan dolayı “Keşke başka okula gitseydik.” diye düşünüyorlar; ama ben hiçbir zaman öyle düşünmedim. (Nisan, 2015: K16, ÇPL, Ö, 19, E).

Lise düzeyinden itibaren öğrencilerin değişim programları ile farklı ülkelere gitmeleri, onların farklı bakış açılarına, kültürlere, dillere, vs. değer vermesini sağlayabilir. Değişim programları sayesinde yeni bir dil öğrenmek ve onu akıcı konuşmak, öğrencilerin elde edebileceği çok önemli yetkinliklerdendir.

4.3.1. Alt Tema: Kültürleşme

Kültürleşme, farklı kültürel kökenlerden gelen insanlar arasında sürekli ve doğrudan bir etkileşim sonucunda meydana gelen değerlerdeki ve tutumlardaki değişim sürecidir (Kılıçoğlu, 2015). Bir toplumdaki bireyler, farklı kültürleri kültürleşme ile daha iyi tanıyabilirler. Kültürleşmenin sağlanabilmesi için de eğitim programlarının çokkültürlülüğe ve bunun önemine vurgu yapması gerekmektedir.

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K19, küreselleşen bir dünyada yaşadığımızı artık çokkültürlü ailelerin oluştuğunu ve bu çerçevede de çokkültürlü eğitimin önemli olduğunu ifade etmektedir:

Nasıl tanımladığınıza bağlı olarak, çokkültürlü eğitim çok önemlidir. Çünkü küreselleşen bir dünyada yaşıyoruz benim gibi; iki oğlum var, büyük oğlum bir Çinli kadın ile evli. Şimdi kız torunum yarı Alman ve yarı Çinli ve bu çok ilginç. Bu iki farklı kültürü bir ailede görmek zordur. Ama gittikçe daha çok böyle aileler olacaktır. (Mayıs, 2015: K19, ÇPL, ÖN, 61, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K42, evrensel bir dilin olmasının ve kullanılmasının insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırdığını vurgulamaktadır:

İngilizce'nin bile bir dünya dili olması aslında bütün dünyadaki insanların çok da rahat birbiriyle iletişim kurabilmelerini kolaylaştırıyor. Meselâ İngilizceyi bazı turistik yerlerde reddediyorlar. Almanya'da, Fransa'da kendi dillerinden başka lisanı kullanmıyorlar. Bunun gibi bir dilin, ortak bir değer bile oluşması aslında insanlar arasındaki iletişimi güçlendiriyor. Burada çokkültürlü bir eğitimden daha ziyade aynı dile, aynı eğitime insanların tâbi tutulması ya da böyle bir uygulamanın olabilmesi geçişkenliği daha artırabilir ya da insanlar arasındaki iletişim düzeyini daha yüksek noktalara taşıyabilir. (Haziran, 2015: K42, AL, ÖN, 30, E).

Eğitim programlarında yukarıdaki konularda toplumda farkındalığın oluşturulması için retmenlerin ve eğitim yöneticilerinin kültürler arası farklılıklara ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

4.3.2. Alt Tema: Kendini Geliştirme

Çift Programlı Lise'den retmenler K22 ve K23, okkltrl eğitimin zenginlik getirdiğini; bir kültürün hem iyi hem de kötü taraflarının görülmesi ve iyi yönlerini olarak, insanın kendisini geliştirmesini savunmaktadır:

Bir zenginlik bence diğer kültürleri de tanıyabilmek. Bunu hatta çocuklarımızın tanınmasını da istiyorum negatif taraflarını görmelerini de istiyorum ki negatif örneklerde bir şekilde ders alınabilecek bir örnek. Çünkü negatif tarafını görüyorsan öyle yapmayacaksın. İyi yönlerini de kendine alacaksın ki sen de birazcık daha gelişebileceğin. Onun için çokkültürlü eğitim; Alman olsun, İngiliz olsun her ne olursa olsun birtakım şeyler veriyor diye düşünüyorum. Ama bu şey misyonerlik olmamalı. (Mayıs, 2015: K22, PL, N, 53, K).

Burada başka bir kültürü öğrenmek de bir artıdır ğrenci için. Kesinlikle zenginliktir. Yani 1-0 nde oluyorlar diğer çocuklardan daha çok. Ben avantaj olarak düşünüyorum her zaman. Orada olumlu şeyleri öğrenebiliriz, olumsuzdan da kendimize bir ders çıkarabilirsek, kesinlikle bir avantaj olarak görüyorum. Kişiye kalmış bir şey. (Mayıs, 2015: K23, PL, N, 42, K).

Anadolu Lisesi'nden bir retmen K38, okkltrl eğitimin insanın dünyayı daha iyi algılamasına ve birlikte yaşamı sağlamasına imkân verdiğini ifade etmektedir:

Çokkültürlü eğitimin avantajı bence, insanın gelişiminde kendi dışındaki dünyayı daha iyi algılamasında ve birlikte yaşamı tesis etmesinde çok önemlidir. (Haziran, 2015: K38, AL, N, 50, E).

Azınlık Lisesi'nden bir retmen K7'e göre, Türkiye'de daha çok tek lisan konuşulmaktadır:

Ne güzel keşke herkes çok dil bilse. Türkiye bu bakımdan dünyanın en geri kalmış ülkelerinden birisidir adeta. Dil bakımdan çok az dil biliniyor Türkiye'de. Ne kadar çok dil bilsek, ne kadar çok dili konuşsak ve de geliştirsek, o kadar iyi bir şeydir. (Mayıs, 2015: K7, AZL, T, 44, E).

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12, İngilizce eğitim alma sayesinde güncel ve yabancı yayınları takip edebildiğinizi ve bu sayede daha ileride olabildiğinizi anlatmaktadır:

Belli amaçlar doğrultusunda yabancı dilde eğitim yapmak, belli yetişmiş insan gücü açısından olumlu diye düşünüyorum. Türkiye'de bir hoşgörü ortamı, bir bütünleşme, herkesi kabul, herkese toleranslı yaklaşma, farklılıklara saygı gösterme gibi bir ortam var. Ben her zaman yabancı dil

okunmasını destekleyen tarafta olmuşumdur. Bakış açınız daha farklı. Daha ileride oluyorsunuz. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K18, çokkültürlülüğün sayesinde iletişim, çevre ve yükselebilmek için rol oynadığını düşünmektedir:

Gündelik hayatta kullandığımız bazı kelimeler yabancı patentlidir. Mesela bir kalorifer, floresan. Bir sürü kelime sayabilirim size. Bu okulun etrafına da bakacak olursanız turistik bir bölge. Çok ender Türk isimlerine rastlarsınız buralarda. Okulun kendisi de çevresi de aslında çokkültürlülük olayını yaşıyor. Burada birebir yaşıyoruz, dışarıda esnafla veya karşılaştığımız turistlerle yaşıyoruz. Keşke iki üç tane dil bilseydim, diyorum. Bu illa kendi dilini unutma, erteleme ya da yok farz etme anlamına gelmiyor. İletişim için, çevre için, yükselebilmek için dil şart. Olmazsa olmaz bence. (Mayıs, 2015: K18, ÇPL, ÖT, 45, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğrenci K15, çokkültürlü eğitimin insana esnek bakmayı ve insanın kendi dünyası dışında bir başka dünyanın da olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir:

Olaylara daha esnek bakarak yaklaşabilmeyi öğretiyor insana çokkültürlülük. İki tarafı da gördüğünüz zaman diyorsunuz ki “Evet bir bu yönü var, bir de bu.” İkisine de eşit açıdan baktığınız zaman, kabul edilebilir görüyorsunuz. Bunu öğretiyor bence çokkültürlülük. Olaylara daha esnek bakabilmeyi, onları kutunun dışından düşünebilmeyi öğretiyor. Bunun yanı sıra başka bir kültürü öğrendiğiniz zaman ufkunuz açılıyor. Yaşadığımız ilin, ülkenin dışında başka bir dünyanın olduğunu görüyorsunuz. (Nisan, 2015: K15, ÇPL, Ö, 19, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K20, çokkültürlü eğitimin insanın ufkunu geliştirdiğini ve dünyayı tanımasını sağladığını düşünmektedir:

Daha geniş bir ufukla bakmalarını sağlar öğrencilerin diye düşünüyorum. Dünyayı tanımayı sağlar. Daha geniş bir dünya bakışı sağlıyor. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖT, 41, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K36, insanlar üniversite düzeyinde daha bilinçli olduklarından çokkültürlü eğitimin üniversite düzeyindeyken verilmesi gerektiğini savunmaktadır:

Üniversitedeyken daha avantajlı kesinlikle insanların birbirini tanımasının daha demokratik olduğunu düşünüyorum. Lise düzeyindeki öğrenciler birbirini çok çabuk kırıyor sonra bir bakmışsınız görüşmüyorlar birbirleriyle. Böyle konuların konuşulmasını ben sakıncalı buluyorum ortaokul ve lise düzeyinde. Bunu da gördüklerime göre söylüyorum onu da belirtiyim. (Haziran, 2015: K36, AL, ÖT, 37, E).

Öğrenciler, özellikle yükseköğretim seviyesine geldiklerinde gerek Türkiye'nin farklı yerlerinden gerekse yurt dışından ülkemize gelen (değişim programı ya da

diploma programı kapsamında) farklı kültürlerden pek çok öğrenci ile eğitim öğretim sürecine girerler. Bu kapsamda, öğrencilerin farklı kültürler ile iletişim kurabilmeleri, kültürel farklılıklara saygı duymaları, kültürler arası iletişim yetkinlikleri ile sağlanabilir. Bu nedenle, lisans eğitiminin başından beri “kültürler arası iletişim”, “küresel vatandaşlık” gibi dersler tasarlanarak, eğitim programlarına eklenebilir. Bunlara ek olarak, üniversitemizde düzenlenen çeşitli değişim programları hakkında öğrencilerin bilgilendirmeleri sağlanmalı ve bu programlara katılmaları desteklenmelidir:

1. Erasmus+ Programı kapsamında, yükseköğretim alanında; program ülkelerindeki yararlanıcılar, Avrupa sınırları içerisinde veya dünyanın herhangi bir yerindeki yükseköğretim kurumlarında eğitim alma ve ders verme fırsatına sahiptirler.
2. Farabi Değişim Programı kapsamında Türkiye’deki yükseköğretim kurumları arasında,
3. Mevlana Değişim Programı Türkiye’de ve YÖK tarafından tanınan yurtdışındaki bütün yükseköğretim kurumları arasında,
4. Uluslararası iş birlikleri ve ortak programlar (çift diploma programları gibi) kapsamında, Erasmus+ programının kapsamı dışındaki uluslararası eğitimsel işbirliği protokolleri ve programları düzenlenmektedir; tüm dünya ülkeleri ile ikili ve çok taraflı uluslararası eğitimsel işbirliği protokolleri imzalanarak

uluslararası öğretim elemanı ve öğrenci değişimini sağlanmaktadır.

4.3.3. Alt Tema: Dünya Vatandaşlığı / Küresel Vatandaşlık

Toplumlarda sosyal ve kültürel çeşitliliğin artmasıyla, vatandaşların temel demokratik değerleri geliştirmesi ve sosyal uyumu güçlendirmesi için dil, din, ırk, renk ve inanç ayrımı olmaksızın; dünya vatandaşı olması önem kazanmaktadır. Çokkültürlü eğitimin avantajları ele alındığında, Azınlık Lisesi müdür yardımcısı K1, çokkültürlü eğitimin uluslararası alanlarda söz sahibi olacak bireyler yetişmesine katkı sağlayacağını düşünmektedir:

Çokkültürlü eğitimin gelecek yüzyılda uluslararası alanlarda söz sahibi olabilecek etkili ve verimli bireylerin yetiştirilebilmesine zemin hazırlaması gibi daha birçok avantajları olduğuna inanıyorum. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K8, çokkültürlü eğitimin bireyin dünya vatandaşı olmasını sağladığını savunmaktadır:

Daha çok dünya vatandaşı olurlar ve kendilerini daha çok ülkenin bir parçası sayarlar. Ama verilen eğitimden, bence daha içe kapanık bir yapı geliyor burada. Mesela ben Ermeni okulunda çalışıyorum dediğimde bile tepki alıyorum dışarıdan. Türkçe mi öğretiyorsun diyorlar hani Ermenilerin buranın kadim bir halkı olduğunu bile insanlar bilmiyorlar. (Mayıs, 2015: K8, AZL, ÖT, 36, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K17, çokkültürlü eğitim sayesinde dünya vatandaşı olan öğrencilerin yetiştiğini söylemektedir:

Dünya vatandaşı yetiştiriyorsun bir kere. Dezavantajları olduğu gibi elbette avantajları da var. Avantajları dediğim vakit dünyaya açık dünyayı anlamaya, algılamaya çok açık; birden çok yabancı dil bilen çocuklarımız İngilizce de bilerek buradan mezun oluyolar. (Mayıs, 2015: K17, ÇPL, ÖT, 53, K).

Çift Programlı Lise'nin müdür yardımcısı K12'ye göre, o lisedeki öğrenciler çift yabancı dilli bir dünya vatandaşı olduklarını ifade etmektedir:

Buradaki çocukların her biri iki dil biliyor. Hem İngilizce hem Almanca biliyor ve her türlü yayına ulaşabiliyorlar. Bir dünya vatandaşı gibiler. Dil bilmenin çok önemli bir şey olduğu düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

4.4. Tema: Eşitlik

Alt temalar: Birlikte Yaşama ve Çoğulculuk, Hoşgörü

Eşitlik

Çokkültürlü Eğitim, eşitlik, sosyal adalet, karşılıklı saygı ve anlama ilkelerine dayalı bir anlayış; kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketidir (Baptiste, 1979). Banks (2010)'e göre, "eşitlik pedagojisi" öğretmenlerin farklı ırk, etnik köken ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerinin başarmasını sağlamak amacıyla çeşitli teknikleri ve yöntemleri kullanmalarındır. Bunun için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin farklı altyapıları ile ilgili bilgi sahibi olmaları, sonrasında bu altyapıları öğretimi daha etkili hale getirmek için kullanmaları gerekmektedir (Gay, 2015). Eşitlik pedagojisi boyutunda öğretmenler derslerde farklı dil ve kültür gruplarından gelen öğrencilerden paylaşım ortamı hazırlayabilirler.

Bu çerçevede, Azınlık Lisesi müdürü K2, çokkültürlü eğitimi eşitlik temelli ele almaktadır:

Tüm dünyaya açık, insanlara insan kimliklerinin açılımlarını iyi vermemiz gerekiyor. Çocukları o açıdan iyi eğitmemiz gerekiyor en üst kimliğimiz bu. İnsanlar arasında tamamen bir eşitlik olduğunu doğuştan herkesin eşit olduğunu ve sonra da herkesin sonuçta öleceğini böyle bir temelde eşitlik olduğunu diğerlerinin şekilsel şeyler olduğunu söylüyoruz. Madem ki bu kimlikler bize verilmiş bunları iyi taşımamız icap ediyor. (Mayıs, 2015: K2, AZL, M, 61, K).

K2, herkesin doğuştan eşit olduğunu vurgulayarak, kimliklerin eşit olduğu bilincinin verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Anadolu Lisesi müdürü K28, insanı insan yapanın kimlikler olduğunu ifade etmektedir:

İnsanı insan yapan kimliklerdir. Bu kimlikleri insanlardan koparmaya çalışmak, o insanlara haksızlıktır. Bu çerçevede insanların kimliklerini koparmadan insanlar kendilerini daha rahat hissederler. Çünkü kimlikler bizim özümüzdür aslında, kılıfımızdır ama aynı zamanda özümüzdür. İnsanların bu şekilde kimlik problemi yaşatmadan toplum içerisinde, devlet içerisinde, eğitim içerisinde ve diğer kurumların, hizmetlerin içerisinde yaşatmak onları daha özgür düşünmeye sevk edecektir diye düşünüyorum. Bu anlamda özgür insan kimliklerini saklayamayan insandır, diye de tarif edebilirim kendimce. (Haziran, 2015: K28, AL, M, 40, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K6 da çokkültürlü eğitimi, eşitlik temelli ele almaktadır:

Eşitlik temelli almayı daha doğru buluyorum. Bu ülkede yaşayan eşit vatandaşlardanız bu temelde, ben en azından, yaklaşmaya çalışırım. Kadın erkek eşitliği meselesinde de böyle, etnik kimlikler meselesinde de böyle. Hepimiz bu dünyada yaşayan eşit insanlarız. Bu temelde ele aldığımızda zaten çocuğun gözünde bu bir ayrışma yaratmaz. Daha eşitlik temelinde almak gerekir diye düşünüyorum. (Nisan, 2015: K6, AZL, ÖN, 28, K).

Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin herkesin daha eşit fırsatlara ve eşit eğitim hakkında sahip olunmasına katkı sağlayacağını ifade etmişler, çokkültürlü eğitimin adaleti sağlama noktasındaki öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca farklı özelliklere ve kültürlere sahip kişilerin aynı toplumda eşit haklara sahip şekilde yaşayabilmeleri ve toplumun her kesimden insan için daha adil ve demokratik bir yapıya sahip olabilmesi için çokkültürlü eğitimin bir bakıma zorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim programları ile öğrencilerde eşit kimlik bilinci oluşturulabilir.

4.4.1. Alt Tema: Birlikte Yaşama ve Çoğulculuk

Banks (2006)'e göre, çokkültürlü eğitimin vurguladığı "birlik"te, birçok farklı grup kendi özgün özelliklerini kaybetmeden bir arada yaşayabilmektedir.

Çift Programlı Lise müdürü K13, ABD’den örnek vererek; farklı kültürlerin demokratik yaşam alanlarına sahip olarak bir arada yaşamalarının altını çizmektedir. Çoğulculuktan bahsederek; farklı dile ve dine sahip olarak, yaşamaya devam edebilmeyi tartışmaktadır:

Amerikan kültürü içerisinde yine de farklı farklı diller, farklı farklı kültürler bir arada yaşayabiliyorsa demek ki bu çokkültürlülüğün göstergesidir. Belki bir 50 yıl önce Rumlar ayinleri çok açık bir şekilde gerçekleştiremiyorlarsa da şimdi durum öyle değil, patrikhane kendi içerisinde ayin dışında bile konserler, etkinlikler, geziler çok rahat düzenleyebiliyor. Bu kültür sıkıntısız bir şekilde devam edebiliyor. (Nisan, 2015: K13, ÇPL, M, 36, E).

Çokkültürlü eğitimin avantajları ele alındığında da “birlikte yaşama” temasının vurgulandığı görülmektedir. Çift Programlı Lise müdürü K13, çokkültürlülüğün beraber yaşamayı ön plana çıkardığını vurgulamaktadır:

Onunla beraber yaşamasının mümkün olduğunu işaret eden bir yapıyı da ortaya koyabilir. Bunun yanında bir çokkültürlülüğü, bir istişare kültürünü, bir beraber yaşama kültürünü de bence ön plana çıkartıyor. (Nisan, 2015: K13, ÇPL, M, 36, E).

Anadolu Lisesi müdür yardımcısı K29, çokkültürlü eğitimin avantajlarından “birlikte yaşama”, farklı fikirlere “saygı” duyma; bunların da karşılıklı “hoşgörü” ile sağlanabileceğinden bahsetmektedir:

Avantajlarıyla birlikte yaşamayı öğreniyorlar, birbirlerine karşı saygılı olmayı, farklı fikirlerden insanların düşüncelerine saygı göstermeyi öğreniyorlar. Saygısında kusur etmeyen, ikili ilişkilerimizde hiçbir problem yaşamadığımız öğrencilerle karşı karşıyayız. İkili diyaloglar ve karşılıklı hoşgörü çok önemlidir. Olacak daha iyi olacak. (Haziran, 2015: K29, AL, MY, 40, K).

Azınlık Lisesi’nden bir öğretmen K8, çokkültürlü eğitim eksikliğinden insanların birbirinden koptuğunu ve atomize şekilde yaşadıklarını savunmaktadır:

Aslında birbirinden kopuk atomize bireyler oluyorlar bence. O yüzden çokkültürlü bir eğitim veremediğimizi düşünüyorum. Burada sadece kendi kültürlerini ve ana akım kültürü öğreniyorlar ve atomize yaşıyor diye düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K8, AZL, ÖN, 36, K).

Anadolu Lisesi’nden bir öğretmen K43, çokkültürlülüğün ötekiyi tanımayı, sevmeyi ve birlikte yaşamayı sağladığını; bu ortamın da öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceğini ifade etmektedir:

Tek renk sıkıcıdır çoğu zaman üreticilikten uzaktır. Benim çokkültürlü eğitimin avantajı olarak ifade edebileceğim bir kere kişiler ötekini tanıma fırsatı bulurlar, ötekiyle temas etme şansı bulurlar. Bu hem yabancı düşmanlığı, öteki düşmanlığı diye bildiğimiz şeyin önüne geçer, çatışmaların

önüne geçer. Ötekini tanırsak onu sevebilme şansımız ortaya çıkar. Yabancı düşmanlığın önüne geçer bu anlamda. Doğru konumlandırmamızı sağlar. Birlikte yaşama, uyum bu bireylerin özgüvenlerine, özsaygılarına, kabullerine ve dolayısıyla başarılarına katkı sağlar diye düşünüyorum. Bu öğrenci başarısını artırabilir. (Haziran, 2015: K43, AL, ÖT, 35, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K24'ün çokkültürlü eğitim tanımlaması, Demirsoy (2013)'e paralellik göstermektedir:

Çokkültürlü eğitim; farklı kültürlerden, dillerden ve ırklardan gelen tüm öğrencilerin aynı öğrenme ortamında olabilmeleri, eşit bir şekilde öğrenme hakkına sahip olmaları demek, çoğulculuk demek, hoşgörü demek, bu kültürel farklılıkların ders programında yansıtılması demektir. Gerek ders içerik bağlamında, gerek öğretmeni ya da hocanın kullandığı yöntemler ile ilgili zihinsel engelli olabilir, görme engelli onları da dikkate alarak o farklılıkları tasarımın ya da öğrenme, öğretme yöntem ve stratejilerinin çeşitlendirilmesidir. (Nisan, 2015: K24, ÇPL, ÖN, 44, E).

Demirsoy (2013)'un çalışması, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün, farklı kültürel grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördüklerini; çokkültürlü eğitimi de farklı kültürlerin, kültürel grupların ve kültürel unsurların müfredatlarda ve eğitim kurumlarında yer alması olarak ele aldıklarını ortaya koymuştur.

4.4.2. Alt Tema: Hoşgörü

21. yy.'ın programı olarak adlandırılan çokkültürlü eğitim programları, ABD, Kanada, İngiltere, Almanya ve Avustralya gibi çokuluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan itibaren uygulanmaktadır. Son dönemlerde sosyo-ekonomik, kültürel ve fiziksel yeterlilik farklılıkları belirginleşirken, hoşgörülülük felsefesi ve farklılıklara duyarlılık gittikçe önem kazanmaktadır (Denizel-Güven, [08.02.2015]). Çokkültürlü eğitimin avantajları sorulduğunda, katılımcılar *hoşgörü* sağlamasından bahsetmişlerdir:

Çift Programlı Lise'den bir öğrenci K15:

Başka insanlara daha hoşgörüyle yaklaşıyorsunuz. Bizim böyle bir okulda yetişmiş olmamızın Türkiye'deki çokkültürlülüğe bakışımızda da faydaları var. (Nisan, 2015: K15, ÇPL, Ö, 19, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K20:

Bence toleransı güzel bir şekilde aşıyor. Empati kurmayı da kolaylaştırır insanlar arasında diye düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖN, 41, K).

Çift Programlı Lise'den bir başka öğretmen K23:

Eleştirilere daha açık oluyor, fikirlerini söylüyorlar. Daha hoşgörülü diye düşünüyorum. Çok şey kazandırdığını düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K23, ÇPL, ÖN, 42, K).

Çokkültürlü eğitimin, toplumda hoşgörü ortamına katkı sağlayacağı söylenebilir.

4.5. Tema: Çokkültürlü Eğitim / Program(ı) Eksikliği

Katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri incelendiğinde, mevcut müfredatın çokkültürlü olmadığı, çokkültürlü program eksikliğinden 85 kez bahsedildiği görülmektedir.

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K7,

Türkiye'de çokkültürlü eğitim yapılmıyor. İşte bizim okul biraz daha özel Ermeni Okulu. Tabii Ermeni kültüründen şeyler de var içerisinde ama sonuçta tabii daha müfredata bağlı her şey ve müfredatta da çokkültürlülüğü içeren bir şey yok açıkçası. Çocukları tam tersi tek kültürün öyküsü içerisinde ve tek kültürün iyi bir şey olduğu öğreten bir eğitim var, müfredat var. (Mayıs, 2015: K7, AZL, ÖT, 44, E).

Azınlık Lisesi'nden başka bir öğretmen K8 de çokkültürlü müfredat eksikliğinden bahsederek; çokkültürlü eğitimin dünya vatandaşlığı sağladığını ifade etmektedir:

Çokkültürlü müfredatımız yok. Daha dünya vatandaşı olurlar aslında kendilerini daha ülkenin bir parçası sayarlar. Ama verilen eğitimden bence daha içe kapanık bir yapı geliyor burada. Mesela aslında ben Ermeni okulunda çalışıyorum dediğimde bile tepki alıyorum normal dışarıdan mesela Türkçe mi öğretiyorsun diyorlar Ermenilerinin buranın kadim bir halkı olduğunu bile insanlar bilmiyorlar. Dolayısıyla aslında birbirinden kopuk atomize bireyler oluyorlar bence. O yüzden çokkültürlü bir eğitim veremediğimizi düşünüyorum. Burada sadece kendi kültürlerini ve ana akım kültürünü öğreniyorlar. (Mayıs, 2015: K8, AZL, ÖT, 36, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K15, Türkiye'nin çokkültürlü bir ülke olmasına karşın; ders kitaplarının içerik olarak çokkültürlülüğü yansıtmadığını, tek taraflı bakış olduğunu savunmaktadır:

Ders kitapları bence pek yansıtmıyor. Bir sürü yerde tek taraflı bakış açısı var; tarihten din dersine, edebiyata kadar. Her şey tek boyutlu anlatılıyor. Ama bize bu okulda Türk öğretmenlerinin sosyal derslerde kazandırdığı en büyük şeylerden biri sorgulama becerisi. Alman sisteminin getirilerinin etkisi de var bunun üzerinde. Bunu hem Almanların analitik derslerini işleme biçiminde öğrendik, aynı zamanda okuldaki Türk öğretmenlerin çoğu da bu

şekilde. Orda sorgulamayı öğrenince bu farkı anlayabiliyor insan. Türkiye çokkültürlü bir ülke denilebilir; ama milli eğitim müfredatı o kadar da değil bence. (Nisan, 2015: K15, ÇPL, Ö, 19, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K21, çokkültürlü müfredat eksikliğini vurgulamakta; dünya üzerinde başarılı çokkültürlü eğitim programları olduğunu söylemektedir:

Almanca, diyelim ABİTUR diploması alması için öğrencinin temel şeyler nedir? Fizik, Kimya, Biyoloji temel bilimlerde yabancı dil diyelim, o düzeyde yapılıyor. Diğer sözel dersleri de biz veriyoruz Türk öğretmenler. Bu esasen çokkültürlü eğitim değil, iki dilde eğitim diyelim buna. Ama çokkültürlü eğitimde çocuklar dünyayı, toplumu, doğayı algılayıp öğrenebilecek düzeyde eğitimle buluşabiliyorlar mı? Budur çokkültürlü eğitim ve esasen; bu, dünyada bazı küçük örnekleri var. Her toplumun kendi gerçeğine uygun olarak geliştirdiği modeller var. Dünya üzerinde yürüyen örnekler var ama bizimki çokkültürlü eğitim değil. (Mayıs, 2015: K21, ÇPL, ÖT, 49, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K37'e göre, mevcut eğitim sisteminde çokkültürlü eğitim programı bulunmamaktadır; yetiştirilmesi gereken çok yüklü bir müfredat vardır:

Bununla ilgili düşüncelerim şöyle maalesef müfredatlarımızda buna yer verilmediğini düşünüyorum. Öncelikle çok yoğun bir müfredatımız var. Eğitimde özellikle, takip ediyorum çok daha iyi yerlerde olan ülkelerle eğitim müfredatlarımızı, programlarımızı kıyasladığımız zaman, bizim ülkemizde maalesef çok daha ağır bir eğitim programı olduğunu görüyorum. Bu kültürel farklılıklarla ilgili ekstra çalışmalar yapmamız için çok fazla ders saati sayımız kalmıyor. Sınıflara girdiğimiz zaman, en temel sorunumuz çok yüklü bir müfredat, çok az ders saati ve yetiştirilmesi gereken bir program. (Haziran, 2015: K37, AL, ÖT, 34, K).

Katılımcıların derslerin Türkiye'deki kültürel farklılıkları kapsamına ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Azınlık Lisesi müdür yardımcısı K1'e göre, tarih ders içerikleri tek yönlü bakış açısından uzak, objektif şekilde, kültürel farklılıkları medeniyet mozaiğinin bir parçası olarak verilerek yeniden hazırlanmalıdır:

Tarih dersinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak tek yönlü bakış açısından uzak, objektif olmak kaydıyla, vatan, millet ve toplum farklılıklarını, değerlerini olduğu gibi kabul eden, seven, benimseyen; insani duygularını öğrencilere verdiren kısaca yeniden ve daha bilimsel ve kültürel, bilim araştırma disiplini çerçevesinde hazırlanılmış bir ders kapsamı ile verilmesi gerektiğini de düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K3, çokkültürlü bir ülkede yaşadığımızdan; çokkültürlü eğitimin konular içinde verilmesi gerektiğini düşünmektedir:

Türkiye’de yaşıyoruz tabii ki konular içinde yeri olmalıdır. (Mayıs, 2015: K3, AZL, Ö, 18, K).

Azınlık Lisesi’nden bir başka öğrenci K4, yaşadığımız toprakları daha iyi tanımak için çokkültürlü eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

Şahsen yaşadığım toprakları daha iyi tanımayı isterim. Onun kültürünü, dilini, tarihini... Kısacası eninde sonunda bu bilgileri bir gün kullanacağım için benim için bir sıkıntı yok. (Mayıs, 2015: K4, AZL, Ö, 19, E).

Azınlık Lisesi’nden bir öğretmen K7, derslerinde eşitlikçi şekilde bakmaya çalıştıkları; tüm kimliklerin ve kültürlerin adil ve eşit şekilde yaşamasından bahsettiklerini ancak müfredata uymaya çalıştıklarını söylemektedir:

Bizde daha eşitlikçi bir şeyden bakmaya çalışıyoruz. Dünya üzerindeki tüm kimliklerin kültürlerin daha adil ve eşit bir şekilde yaşamasından bahsediyoruz ama sonuçta bizim müfredatımız var bir şekilde ona uyuyoruz. (Mayıs, 2015: K7, AZL, ÖT, 44, E).

Azınlık Lisesi’nden bir öğretmen K8, tüm dinleri kapsayıcı bir şekilde verilebileceğini, ancak müfredatı yetiştirmeye çalıştıklarından, özel aktivitelere ve kültürel toplantılara vakit kalmadığından bahsetmektedir:

Mesela bizim 10. Sınıf dersimizde bir tasavvuf anlatmamız gerekiyor. Biliyorsunuz İslami Dönem Türk Edebiyatı’nda çok uzunca bir konu alıyor. Orada çocukların bilgisi çok fazla değil. Çünkü İslamiyet ile ilgili bilgileri de yok. Ama bu edebiyatı etkilediği içinde konuyu da öyle girmemiz gerekiyor. Belki tasavvufu anlatırken, biraz tüm dinleri kapsayıcı bir şekilde de anlatabiliriz. O yüzden daha üniversiteye yönelik çalışmalar yapıyoruz. Hep bizim derslerimizin hedefi sınav. Sınav odaklı çalışıyoruz. Aktiviteler mi? Kültürel toplantılar mı? Aktivite, müzikler ve yemekler yapmıyorum. Çünkü ancak bizim programı yetiştirmek gerekiyor. (Mayıs, 2015: K8, AZL, ÖT, 36, K).

Azınlık Lisesi’nden bir öğretmen K9, İnsan Hakları dersi kapsamında sadece Ermeni kültürüne ait değil; her kültüre ilişkin bilgi vermeye çalıştıklarını; içerik ve zaman olarak müfredata bağlı kalındığını; bir yandan Türkiye kozmopolit bir ülkeyken, diğer yandan buradaki diğer dilleri bilmediğimizi, birbirimize temas etmediğimizi ifade etmektedir:

İnsan hakları dersi, sadece Ermeni kültürüne, Ermeni kimliğine ait değildir. İnsan olan her kültüre ait şeyleri vermeye çalışıyoruz. Birlikte yaşıyoruz, yan yana yaşıyoruz ama birbirimizi anlamıyoruz. Özetle Türkiye çok kozmopolit bir ülke olarak çok farklı halk dilleri ile yaşamaya çalışıyor. Fakat hiçbirimiz başka dile ait hiçbir şey bilmiyoruz. Daha önce Türk okullarında okuduğum için Ermenice’yi sonradan öğrendim. Birbirimize bir merhaba diyecek şeyi bile bilmiyoruz. (Mayıs, 2015: K9, AZL, ÖT, 43, E).

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12, okullarında Türkiye'nin her bölgesinden öğrenci geldiğinden çokkültürlü bir ortam bulunduğunu; okulda da Türk ve Alman kültürlerinin kaynaştığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin değişim programları ile lisans ve lisansüstü eğitimleri için Almanya'ya gittiklerini, Mercedes, Siemens, Bosch gibi burada CEO (Üst Düzey Yönetici) ve kilit görevlerde hep bu okuldan mezunların görev yaptığını dile getirmektedir:

Çokkültürlülük bağlamında genellikle bir Alman kültürüyle Türk kültürünün bir kaynaşması var. Öğrenci Türk kültürü ile geliyor zaten buraya. 15 yaşına kadar yoğrulmuş oluyor. Burada da Alman kültürünün özelliklerini öğrenip, her öğrenciye en az üç dört defa olmak üzere Almanya'ya gidip gelip iletişimi kurarak orada gözlem yapma fırsatı bularak Alman kültürü ile de kaynaşıyor. 180 öğrenciyi mezun ediyoruz. Bunların yaklaşık 30 tanesi Almanya'ya gidip orada eğitime devam ediyor ve lisansı, yüksek lisansı orada görüp, sonra Türkiye'ye döndüğünde burada 50-51 tane Alman şirketi var. Mercedes, Siemens, Bosch gibi burada CEO ve kilit görevlerde hep bu okuldan mezunları bulabilirsiniz. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Çift Programlı Lise müdürü K13, Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında örneğin Mesnevi'yi anlatırken, misafir sanatçı getirerek, ney üfleterek; farklı bakış açılarının da olduğunu anlatmaya çalıştığını; bunun ötesinde öğrencinin öğretmeni olmak gerektiğini anlatmaktadır:

Örneğin, ben Mesnevi'yi anlatırken bunun sadece şu kadar beyitten oluşan, şöyle şöyle kafiye sisteminden oluşan, bu kadar aruzla yazılan gibi bir bilgiyi aktararak konuyu kapatmış biri asla olmadım. Derse gerekirse misafir sanatçı getirdim. Mevlana'nın Mesnevi'sini de anlattım, ney üflettim ve farklı bir kültür, farklı bir bakış açısının da var olduğunu anlatmaya çalıştım. Bunun yanı sıra, insanların bakış açılarını ya da insanların hayata bakan, hayata bakışlarını değerlendiren en temel kriterler nedir? Mesela dindir, mesela dildir, mesela kültürdür. Dolayısıyla bu üç sac ayağından nasıl bakılabildiğini ve farklı bakılabileceğini gerekirse ekstrem örnekler üzerinden hep paylaştım. (Nisan, 2015: K13, ÇPL, M, 36, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K17, çokkültürlülüğü ve Tarih dersini zenginlik olarak ele alıp, işlemektedir; diğer yandan, ders kitaplarının devletlerin politikalarına paralel olarak biraz şovence hazırlandığını düşünmektedir:

Zenginliktir diye ele alıyorum. Dersimin konusu insandır, insanların yaptıklarıdır. Anadolu kültürler beşiğidir. Bu coğrafyanın hâkimi biziz yaklaşık 1000 yıldır ve 1000 yıldır var olanlar var olmaya devam etmişler. Bugünkü durum da zenginliğimizdir. Milli sınırlardan bahsediyoruz; ama devletin yapısına baktığımızda, topluluğun yapısına baktığımızda imparatorluk niteliği taşır. Çok ulusludur Türkiye Cumhuriyeti. Türkler, Lazlar, Çerkezler, Kürtler, Arnavutlar, Boşnaklar, Araplar... Ders kitaplarını soracak olursanız, ders kitaplarını biraz şovence buluyorum açıkçası. Çok üstünde durmamak gerekiyor bence. Çünkü o da devletlerin politikası olarak

uygulanıyor. Hemen hemen her devlet için geçerlidir zaten. (Mayıs, 2015: K17, ÇPL, ÖT, 53, K).

Çift programlı liseden bir öğretmen K18, resim dersini evrensel olarak ele almaktadır:

Sanatın memleketi yok. Ben burada Almanlarla birlikte görev yapıyorum diye Alman ressamı incelemek zorunda değilim. Ama şöyle yaparız mesela; Almanların o dönemdeki sanatı, Türklerin bu dönemdeki sanatı, aradaki nakiller, gidişler, gelişler, oraya da sizin gibi zamanında kimler gitmiş, kimler orada neler yapmış, ülkeye dönerken neler getirmiş, siz şimdi gideceksiniz ve dönüşte ülkenize neler getireceksiniz, biz bunları konuşuyoruz. Benim kesin bir akıma ya da bir ülkeye ait sanat anlayışım yok. Evrensel olarak bakıyorum. (Mayıs, 2015: K18, ÇPL, ÖT, 45, K).

Çift programlı liseden bir öğretmen K17, K18'e paralel olarak; evrensel şekilde dersini ele aldığını, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programına bağlı kalarak; içeriği kendilerinin doldurduğunu ifade etmektedir:

Alman edebiyatını Alman edebiyat hocası öğretecek, Alman tarihini de Türk tarihi öğretmeni işleyecek gibi bir olay hiçbir şekilde yok. Biz tamamen Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programına bağlıyız. Müfredat programı bizim için anadır. İçini kendimiz doldururuz ama. (Mayıs, 2015: K17, ÇPL, ÖT, 53, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen, İngilizce ders kitaplarının kültürel farklılıkları kapsadığından bahsetmektedir:

İngilizce'de kültürel farklılıkları ele alan ders kitaplarımız var. Batı Almanya, Büyük Britanya ve Amerika Birleşik Devletleri ve bir miktar da Hindistan ve farklı etnik kökenden insanlara sahip diğer üçüncü dünya ülkelerden konuşuyoruz. (Mayıs, 2015: K19, ÇPL, ÖN, 61, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K20, Türkçe'de farklı diller, lehçeler ve ağızlar olduğu gibi Almanca'da da olduğunu ve bu bağlamda öğrencilerin sorunlar yaşayabildiğini anlatmaktadır:

Dil benim işim, dil öğretmek. Bizim ülkemizde de çok farklı diller var, lehçeler var, ağızlar var. Almanca'da da aynı şey söz konusu. Almanca dili için de geçerli. Çocuklar 'Buraya gittiğimde o dili anlar mıyım?' diyorlar. Aynı problemi aslında burada da, kendi ülkemizde de yaşayabiliyoruz. Benzer sorunları da burada öğrendikleri Almanca'yı Almanya'ya gittiklerinde de yaşayabiliyorlar. 'Biz böyle Almanca öğrenmedik' diyebiliyorlar ya da Doğu'ya gittiğinde ya da Karadeniz'e gittiğinde 'Biz böyle Türkçe bilmiyoruz' diyebiliyorlar. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖN, 41, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen, coğrafya dersi kapsamında farklılıkları öğrencileriyle buluşturduğunu dile getirmektedir:

Zaten beşeri coğrafyada nüfus coğrafyasında; nüfus sayımlarında, nüfusun özelliklerinde bir örnek olarak söylüyorum. Derste nüfusun cinsiyet durumu, etnisitesi vesaire ele alınıyor. Mesela bilimle uğraşan birçok insan şunu bilmez: 1965'e kadar kullandığı dille etnisiteyi soruyordu nüfus memuru. Bunları ben öğrencimle buluşturuyorum. (Mayıs, 2015: K21, ÇPL, ÖT, 49, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K22, Türk ve Alman kültürleri arasında sadece dini bayramlar konusunda değil, davranışlarımızda da farklılıklar olduğunu, ders içeriği ve materyalleri açısından kültürel farklılıklara yer verdiklerini anlatmaktadır:

Mesela biz birbirimize bir şeyi çok dolaylı anlatıyoruz. Bekleriz ki biz söylemeyelim direkt olarak ama karşımızdakiler anlasınlar, bize nazik davransınlar ama birlikte çalıştığımız arkadaşlarımız daha direkt konuşabiliyorlar. Öğrencilerle bu konuda zaman zaman sıkıntı yaşıyorlar. Kıyafetlerimizi kıyaslatıyoruz, tabii derse aynı zamanda materyal olarak da yansıtıyoruz. (Mayıs, 2015: K22, ÇPL, ÖN, 53, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K23, Almanca dersi kapsamında daha çok öğrenci odaklı bir yaklaşım kullandıklarını, öğretmenin arka planda olduğunu, partner ve grup çalışmaları yaptırdıklarını anlatmaktadır:

Almanca dersinde ne yapıyoruz onlara? Öğrenci daha çok odakta olsun, öğretmen de biraz arka planda olsun diye belki; partner çalışması yapıyoruz, grup çalışması Almanların savunduğu bir yöntem. (Mayıs, 2015: K23, ÇPL, ÖN, 42, K).

Anadolu Lisesi müdürü K28, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun vermiş olduğu çizginin dışına çıkmadan müfredatı işlediğini vurgulamaktadır:

Ben o anlamda çok ketumum. 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun vermiş olduğu çizginin dışına pek çıkmam. Hem işgal ettiğim makamda, hem de derslerimde asla ve asla şu anda hali hazırda var olan müfredatın dışına pek çıkmam. Ama bu devletle ilgili bir şeydir. Tek başına Donkişot gibi yel değirmenlerine saldırmaması bence mantıksızdır. Birey olarak ben bir şey değiştiremem ama devletin değişimi, dönüşümü çok önemlidir. (Haziran, 2015: K28, AL, M, 40, E).

Anadolu Lisesi'nden bir müdür yardımcısı K29, derslerde Türkiye'nin farklı yerlerinden gelen öğrencilerin derslere kendi kültürel hikâyelerini anlatarak katkı sağladığını ifade etmektedir:

Ortaokulda kılavuz kitapta masal, efsane, şiir ile ilgili öğrencinin anlattığı hikâyeler paylaşıldıktan sonra, onunla ilgili yaptıkları çalışmalar oluyor. Orada ne oluyor, yöresel efsaneler, mitolojiler devreye giriyor ve onla ilgili çalışmalar yapılıyor. Bu mitolojiler, efsaneler paylaşılırken de aslında bir yandan kültürü de yansıtmış, paylaşmış oluyor. Çünkü bir Karadenizli öğrenci Kızılırmak türküsünün neden yazıldığının hikâyesini anlatıyor size, doğulu bir öğrenci size Nuh'un gemisinin battığı yeri anlatıyor, batılı bir

öğrenci orada savaşta yaşanan bir efenin hikâyesini anlatıyor. (Haziran, 2015: K29, AL, MY, 40, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K30, Fransız kökenli ve Hristiyan olarak bir ayrımcılık yaşamadığını, kültürel farklılıklar olarak kendi kültürel değerleri ile katkı sağladığını ifade etmektedir:

Hiçbir zaman ayrımcılık yaşamadım. Türkiye'de olmaktan, Türklerin arasında olmaktan da çok memnunum. Müslüman bir ülkedeyim ama hiç rahatsız değilim. Hep kardeş olarak görüldüm, kardeş olarak sevildim. Hiç ayırt edilmedim, sevilen bir öğrenci sayılırım aslında bilemem başkalarının söylemesi gerekir onu daha doğrusu. Kültürel farklılıklar olunca Fransız veya Hristiyanlık hakkında bir soru sorulduğunda genelde danışılır, çekinmeden de cevap verebilirim. (Haziran, 2015: K30, AL, Ö, 17, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K31'e göre, örneğin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde meselâ tek bir din / mezhep üzerinden değil de tüm dinlerin anlatılarak verilmesi gereklidir:

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde meselâ tek bir din üzerinden hatta o dinin de tek bir mezhebi üzerinden ilerlenmesini doğru bulmuyorum. Eğer ismi Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisiyse ya bunu Sünni Kültürü ve Ahlâk Bilgisi olanı ya da Din Kültürünün daha çok çeşitlendirilerek, tüm dinleri tanıştırarak yapılması gerektiğini savunurum. O yüzden bir insanın bunları keşfedebilmesi için kulaktan dolma değil de dini ana kaynağından keşfedebilmeli. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi de buna yardımcı olmalıdır. (Haziran, 2015: K31, AL, Ö, 17, E).

Anadolu Lisesi'nden bir başka öğrenci K33'e göre, derslerde kültürel farklılıklar işlenmemektedir:

Dersimizde kültürel farklılıkların işlendiğini düşünmüyorum. (Haziran, 2015: K33, AL, Ö, 16).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K34, matematik bağlamında kültürel farklılıkları ele alamamaktadır ancak kültürel farklılıkları bir bahçenin çiçekleri gibi olduğunu anlatmaktadır:

Matematikçi olduğum için o detaylara fazla giremiyorum. Benim için her şey hesap, sayı, matematik tabii zaman zaman eğitimin bir parçası olarak öğrencilere bazı şeylerden bahsediyoruz ama bu kültürel farklılıkların çok güzel bir şey olduğunu, bir bahçenin çiçekleri gibi olduğunu, hepsinin ayrı ayrı kokusunun, ayrı ayrı renginin olduğunu söylüyoruz, daha güzel bir şey olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. (Haziran, 2015: K34, AL, ÖT, 55, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K35, Coğrafya dersi bağlamında kültürel farklılıkları vermenin aslında kolay olduğunu, müfredatta tek bir potada öğrencileri ya da insanları bir araya getirmektense herkesin farklılığını ifade edebilmesi

gerektiğini; ancak bunun mevcut koşullarda zor olduğunu, Türkiye’de kültürel farklılıkları konuşmak için daha olgunlaşmak gerektiğini savunmaktadır:

Karadeniz ile Ege’nin farklılıklarını folklardan, mutfağından, konuşmasından aktarabiliyorsunuz. Karadeniz’de çok hareketli bir coğrafya vardır; dağlıktır, engebeldir, bol yağışlıdır, insanlar hızlı konuşur, insanlar tez canlıdır, hızlı oynarlar, folklorları çok hızlıdır. Ege daha sıcaktır, arazi düzdür, insanlar daha sakindir, yavaş konuşur, yavaş oynarlar, Ege zeybek yavaştır. Doğu Anadolu’da iklimi karasaldır, insanlar birbirine yardım etmek zorundadır; o yüzden folklorları böyle omuz omuzadır, ayaklarını sert bir şekilde yere vurarak oynarlar. Farklı kültürse tek bir potada öğrencileri ya da insanları bir araya getirmektense herkesin farklılığını ifade edebilmeli müfredat, bunu söyleyebilmeli. (Haziran, 2015: K35, AL, ÖT, 35, E).

Anadolu Lisesi’nden bir öğretmen K36, Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında Türk Halk Şiiri’ndeki Alevi kültüründen Osmanlı’daki hoşgörüye çok çeşitli örnekler ile dersi ele aldığını; farklı kültürel örnekler vererek, farklı kültürlerden gelen öğrencileri derse çekmeye çalıştığını anlatmaktadır:

Türk Edebiyatı’nda saz şairleri diye bir bölümümüz var. Orada Alevi kültürünün çok etkili olduğunu biliyorum ve Alevi vatandaşlarımızla ilgili ifadelerle birlikte bu dersi anlatıyorum. Hatta Türk Halk Şiiri’nin yaşamasının Alevi vatandaşlarımızla olduğunu bilerek anlatıyorum. Onun dışında bizim yine tasavvuf edebiyatında ders anlatırken tasavvuf konusunda Allah inancı tabii ki temeldir. Tabii İslam dininin özellikle Osmanlı’yla dünyaya yayılması konusu söz konusu orayı anlatırken de Osmanlı’nın hoşgörüsünden bahsediyorum. Böyle milli birlik ve kardeşlik noktasında konulara yaklaştığımda, temelde bir din birliğinin olduğuna inanıyorum. Tabii ki son din İslam’dır. (Haziran, 2015: K36, AL, ÖT, 37, E).

Anadolu lisesinden bir öğretmen K37, kimya dersi bağlamında kültürel farklılıklara değinemediğini çünkü kimyanın sayısal bir ders olduğunu; bilim dili olduğunu ifade etmektedir:

Dersim kimya olduğu için, biraz sayısal bir ders. Bu anlamda bilim dili ortaktır. Bütün dünyada aynıdır. Branşımın çok bağdaştıramadım açıkçası bu soruyu. Belki branşım birazcık daha sosyal konular olmuş olsaydı daha çok ülkemizdeki kültürel farklılıklar derslerde yeri geldikçe işlenirdi ama kimyanın bir konusunu örnek vereyim; elektrokimya anlatıyorsunuz, pilleri anlatıyorsunuz. Piller Türkiye’de de aynıdır, doğuda da anlattığınız zaman aynıdır, kuzeyde de, güneyde de. O yüzden, bu anlamda akademik bilgileri verirken bu noktalara çok değinemiyoruz açıkçası. (Haziran, 2015: K37, AL, ÖT, 34,K).

Anadolu Lisesi’nden bir öğretmen K38, matematik dersi bağlamında çokkültürlü farklılıkları ele alma durumunun kısıtlı olduğunu; zaman zaman birlikte bir şeyler başarabilmekten bahsettiğini anlatmaktadır:

Tabii ki alan olarak bu çokkültürlü farklılıklara değinebilme olayımız kısıtlı. Matematik alanında, matematik dersi anlatırken anlatmak çok olağan olmuyor. Ama zaman zaman belki de birlikte olmayı, birlikte bir alanda bir şeyi başarabilmenin genel anlamda anlatımını yapabiliyoruz. (Haziran, 2015: K38, AL, ÖT, 50, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K39, müzik dersi bağlamında hem yerli hem de yabancı müzikleri verdiğini, ayrıca kendi kültürümüze ait farklı müzikleri (Halk Müziği, Sanat Müziği ve Popüler Müzik) de işlediğini anlatmaktadır:

Beethoven, Mozart, Tchaikovsky ve Vivaldi bunların hayatlarını, eserlerini örnek gösteriyorum, İtalyanca, Fransızca müzikler dinletiyorum. Çocuklara müzikle ilgili yabancı film seyrettiriyorum. Mesela bir Koro filmi var, Fransız filmi. Koroyla ilgili güzel bir film var. August Rush var mesela Amerikan yapımı bir film. Küçük bir çocuk müzik yoluyla, çeşitli sesler yoluyla annesini, babasını buluyor. Bu tarz müzikleri çocuklara yabancı kökenli olmak şartıyla da gösteriyorum. Ülkemizde yaşayıp üç tane kendi kültürümüze ait farklı müzikleri çocuklara öğretmiş oluyorum: Halk Müziği, Sanat Müziği ve Popüler Müzik. (Haziran, 2015: K39, AL, ÖT, 45, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K40, son 10 yıldır özellikle Avrupa Birliği uyum yasaları ile müfredatın yenilendiğini, Türkiye'nin biraz daha iyi durumda olduğunu söylemektedir:

Bu yönde özellikle son 10 yıldır yoğun çabalar var. Avrupa Birliği ile uyum yasaları. Bizim müfredatımız baştan sona yenilendi. Sözel derslerin, zaten bu sözel derslerde olacak dediğiniz şey, sayısal derslerde zor biraz. Bu yönde müfredatta bir çaba olduğu görülüyor. Programlar incelendiğinde öğretmene çok özerklik tanıyor bu program. Dolayısıyla Türkiye'nin biraz daha iyi bir durumda olduğunu görüyorum. (Haziran, 2015: K40, AL, ÖT, 47, E).

4.6. Tema: Anadili Eğitimi, Eğitim Öğretim Birliği

Yapılan görüşmelerde de anadilden 54 kez bahsedilmiştir.

Çift Programlı Lise müdür yardımcısı K14, öğrencinin hem Kürtçe, Zazaca, Kırmanca gibi anadilini öğrenmesinin faydalı olduğunu, hem de resmi dil olan Türkçe'yi çok iyi öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir:

“Daha dün annemizin kollarında yaşarken” şarkısını, çocuk psikolojini bilen kişi ya da eğitim psikolojisiyle mezun olan kişi öğretir bunu çocuğa. Üç tane de dil öğrenir. Bu nedenle iki dil, üç dil bilmesinde fayda vardır. Resmi olarak Türkçe'yi öğrenmesi, en iyi şekilde öğrenmesi lazım. Ama anadili Zazaca ya da Kırmanca ise öğrenmekte fayda var. Dilin her zaman faydası var. (Mayıs, 2015: K14, ÇPL, MY, 56, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen, branşının Almanca olmasına rağmen, bilim dili olarak Türkçe'ye çok önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir:

Bir dilin ancak bilim dilinde kullanılırsa gelişeceği için Türkçe'ye çok önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Almanca ya da İngilizce eğitiminin her yerde olması gerektiğini savunmuyorum. Biz Alman öğretmenlerimiz nedeniyle Almanca yapıyoruz ama bunun çok da yaygın olması çok olumlu şeyler getirmiyor. Çünkü birtakım kelimeler ve ifadeler var ki Türkçe ifade edemiyoruz. Hep yabancı dili kullanmak zorunda kalıyoruz. İyi bir eğitim kendi dilinizde olursa, onlar için bizim de kendi kelimeleriniz olur, kendi dilimiz daha çok gelişir diye düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K22, ÇPL, ÖN, 53, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K42 de herkesin kendi anadilini, kültürünü ve tarihini öğrenmesi gerektiğini ve bunun en tabii hak olduğunu düşünmektedir:

Avrupa'da, Almanya'da, İsviçre'de altı tane öğrenci dile yatkınlığı oluşarak tam öğrenerek değil ama yatkınlığı oluşarak üniversite seviyesine geliyor, altı-yedi tane resmi dil, ortak kullandıkları bir-iki tane dil var. Onun dışında bütün dillere öğrenciler hâkim oluyorlar, üniversitede birkaç tanesini daha fazla öğrenme, daha detaylı öğrenme şansları oluyor ve mezun olduğu zaman öğrenci hem farklı kültürlerden, farklı uluslardan gelen insanlar kendi dillerini, kendi kültürlerini hem de başka kültürleri, başka dilleri öğrenme şansını yakalıyorlar. (Haziran, 2015: K42, AL, ÖN, 30, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K43, pedagojik açıdan baktığı zaman herkesin doğduğu dilde eğitim alabilmesini; bunun devre dışı bırakılmasını kişinin gelişimine ket vurma olarak düşünmektedir:

Bizim olan diğer dillerden bahsediliyor meseleye böyle baktığımız zaman bu dillerin varlığı ötekine karşıtlık üzerine değil de ötekiyle bir arkadaşlığı, zenginliği ile düşünüyorum. Ama ben eğitimin pedagojik açıdan bir kere doğduğunuz dil sizin zihinsel gelişiminizi, duygusal gelişiminizi belirleyen bir dildir. Benim hayatımda göçler olduğu için Türkçe'yi erken öğrendim. Okula giderken Türkçe bilmemek gibi bir derdim yoktu. Ama şunu gördüm utanç içinde kalan, kendini ifade edemeyen, çocuklar tarafından da bizler tarafından da alaya maruz kalan, bu yüzden okula uyum sağlayamayan, gelmek istemeyen çocuklar var. (Haziran, 2015: K43, AL, ÖN, 35, E).

Tek Dilde Eğitim

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K37, dilin bir ülkede birliği sağlayan unsurların başında geldiğini ve ülkede eğitim dilinin tek olması gerektiğini savunmaktadır:

Herkesin anadilde eğitim alması, ülke içerisinde yoğun olarak konuşulan dilin, anlaşılabilir dilin o şahıslar için çok gelişmemesine neden olacaktır diye düşünüyorum ve herkesin anadilinde eğitim almasını açıkçası çok doğru bulmuyorum. Eğitim dili ortak olmalı, tek olmalı. Türkçe'dir yoğun olarak kullanılan. Ama eğer aileler isterse bu eğitim dili olarak değil de, kurslarda desteklenebilir. Örneğin ben Çerkez kökenli bir vatandaş isem ve çocuğumun bu dili öğrenmesini istiyorsam zaten ailede desteklerim ya da bunu dilbilgisi kurallarına göre daha da geliştirmesini istiyorsam Halk Eğitim'in bu noktada açtığı kurslar olabilir. Çünkü bir ülkeyi birleştiren unsurlardan en önemlisi dildir diye düşünüyorum. (Haziran, 2015: K37, AL, ÖT, 34, K).

4.7. Tema: Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları

4.7.1. Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Yoktur

Çokkültürlü eğitimin dezavantajının olup olmadığı sorulduğunda; katılımcıların 31'ine göre çokkültürlü eğitimin dezavantajı bulunmamaktadır:

(K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K19, K20, K22, K23, K26, K27, K28, K29, K33, K34, K39, K41, K42, K43, K44)

Katılımcıların ilgili ifadelerinden aşağıda sunulmaktadır:

Azınlık Lisesi müdürü K2:

Sağlıklı bir şekilde verilirse hiç dezavantajı değil, avantajı olduğunu düşünüyorum. Çokkültürlülük çok zengin bir şeydir. (Mayıs, 2015: K2, AZL, M, 61, K).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K3:

Bence çokkültürlülüğün hiçbir dezavantajı yoktur. (Mayıs, 2015: K3, AZL, Ö, 18, K).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K4:

Ben şahsım adına şimdiye kadar bir dezavantaja tanık olmadım. (Mayıs, 2015: K4, AZL, Ö, 19, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K5:

Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. (Mayıs, 2015: K5, AZL, Ö, 18, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K6:

Hiç düşünmedim ama yoktur herhalde. (Mayıs, 2015: K6, AZL, ÖT, 28, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K7:

Yok. (Mayıs, 2015: K7, AZL, ÖT, 44, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K8:

Bence dezavantajı yok. Belki ilköğretimde konuşma güçlüğü ve geçliği diye söylüyorlar. Son araştırmalarda bunun bir palavra olduğu çıktı. Hâlbuki bir çocuğun birden çok dil öğrenmesi, çocuğu daha fazla geliştirir. Dolayısıyla dil bölgesini ve beynini geliştirir. Bence bize hiçbir zararı yok. (Mayıs, 2015: K8, AZL, ÖT, 36, K).

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12:

Türkiye ölçeğinde baktığımız zaman, böyle bir ülkeye hepsi bir tarafa çekip, bölünme gibi şeyler düşünürlerse ülke için olumsuz olur. Ama bir renkliliktir, çeşitlilik. Herkesi bir kucaklayacak bir şey olursa, faydası olduğunu düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğrenci K15:

Kendinizde olmayan şeyi öğrenmeniz daha zor oluyor. Ama kültürel açıdan bir dezavantaj olduğunu sanmıyorum. (Nisan, 2015: K15, ÇPL, Ö, 19, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğrenci K16:

Bence de bir dezavantajı yok. Toplumların kültürel yapısı nedeniyle daha çok öğrencilerle hocalar arasında değil de, Türk hocalarla Alman hocalar arasında sorunlar olabiliyor. Sorun denilemez ama bakış farklılıkları diyebiliriz. Onun dışında çokkültürlü eğitimin öğrenciler açısından kötü olduğunu ben düşünmüyorum. (Nisan, 2015: K16, ÇPL, Ö, 19, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K19:

Asimilasyon çok kötü bir şeydir çünkü kültürel kimliğimizi kaybederiz. Bu da kültürel kimliğin kötü bir anlaşılmasıdır. Çünkü tüm toplumlar herkese kendi kültürel kimliklerine –kendi dinlerine, kendi örf ve adetlerine- sahip olmaya izin vermelidir. Bu Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı yerlerinde iyi çalışmaktadır. Fakat Almanya gibi diğer toplumlar tam olarak çokkültürlülüğü anlayamamıştır ki Almanların %10'u ya da %15'i göçmenlerden oluşmaktadır ve halen Alman kültürünü korumayı düşünmektedirler. (Mayıs, 2015: K19, ÇPL, ÖN, 61, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K20:

Hiçbir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Çocuklar ilk karşılaştığında kültür şoku yaşıyorlar. Bu güzel mi kötü mü, o konuda tereddüt ediyorlar. Ama sonra tanıyorlar. Tanıdıkça da rahatlıyorlar. Seviyorlar, sevmiyorlar; ondan sonra sormak lazım aslında. Önce tanıma kısmı sancılı geçebiliyor. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖN, 41, K).

Anadolu Lisesi müdürü K28:

Bir defa üst kimlik problemi, üst kimlik tanımı geliştirildi zaman içerisinde. Bu üst kimliği bütün kimliklerin önüne koyduğumuz zaman gerçekten üst kimliğe bir zarar geliyor. Ama ben şuna inanıyorum ki hiçbir kimliği, hiçbir kimliğin önüne koymadan yaşayabilirsek, öncelikle üst kimliğiniz daha sonra diğer kimlikleriniz gelir. Dayatma ya da sıralama yapmazsak bir dezavantaj olmaz. İnsanlara verdiğimiz kimliklerin parantez içinde üst kimliğin, insanlara ne kadar çok sevildiğini bilmek gerekiyor. O kimliğe de üst kimlik açısından baktığımızda çok kimliklilik gerçekten bazen üst kimliği zedeliyor. Ama bu bir problem midir, bunu zamanla göreceğiz. (Haziran, 2015: K28, AL, M, 40, E).

Anadolu Lisesi'nden bir müdür yardımcısı K29:

Bence dezavantajı yok. Dediğim gibi bu ülkemizde de İstanbul'da da okullarda da büyük bir zenginlik. Farklı görüşlere sahip bireyleri bir araya getirip onların düşüncelerini paylaşmak, farklı fikir alışverişlerinde bulunmak onların iç dünyalarını daha da zenginleştiriyor. Biz bile burada onların farklı kültürlerden gelmeleri dolayısıyla birçok şey öğreniyoruz. (Haziran, 2015: K29, AL, MY, 40, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K33:

Sanmıyorum. (Haziran, 2015: K33, AL, Ö, 16).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K34:

Bence yok. Faydası var, dezavantajları yok. Kültürü öğrenmek çok güzel bir şey diye düşünüyorum. (Haziran, 2015: K34, AL, ÖT, 55, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K39:

Bence hiçbir dezavantajı yok, aksine daha iyi oluyor. (Haziran, 2015: K39, AL, ÖT, 45, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K41:

Dezavantaj olarak baktığımda ben kendi düşüncemle dezavantaj görmüyorum. Çünkü öbür türlü bana tek tip insan tipi geliyor. Dezavantaj olarak hiçbir fikir de gelmiyor şu an aklıma. (Haziran, 2015: K41, AL, ÖT, 51, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K42:

Bir asimile söz konusu olmadığı için tanımak, bilmek herhangi bir dezavantaj yaratmaz diye düşünüyorum. (Haziran, 2015: K42, AL, ÖN, 30, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K43:

Tabii eğitimcilerin bunu özümsemiş olması önemlidir. Onlara biraz iş düşüyor. Emrivaki bir şekilde çokkültürlü eğitim yapın denerek değil de onların da inanmasıyla mümkün olabilir. Öyle bir zorluk belki olabilir. Çünkü biz kurumların içine girdiğimizde, o kurumlara benziyoruz. İlk yıllardaki idealizm, ilk yıllardaki o şey, çokkültürlü eğitim konusunda olsun, demokrasi olsun, insan hakları olsun, biz kurumların içine girdikçe, o kurumlardaki bazı olumsuz geleneklere dâhil olabiliyoruz. O yüzden eğitimcinin, buna inanması önemli daha doğrusu. (Haziran, 2015: K43, AL, ÖN, 35, E).

4.7.2. Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Vardır

Çokkültürlü eğitimin dezavantajın olup olmadığı sorulduğunda; katılımcıların 11'ine göre çokkültürlü eğitimin birtakım dezavantajı bulunmaktadır:

(K1, K13, K17, K18, K21, K24, K25, K35, K36, K37, K38)

Katılımcıların ilgili ifadeleri aşağıda sunulmaktadır:

Azınlık Lisesi müdür yardımcısı K1:

Her konuda ve atılımda olduğu gibi başarılı bir planlama yapılamaması ve sürecin iyi yönetilememesinden kaynaklanacak tüm aksaklıklar avantajı derhal dezavantaja dönüştürmeye yetecektir. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

Çift Programlı Lise müdürü K13:

Dezavantajları teknik mevzudur. Milli eğitimde bir müfredat kavramı var. Bu müfredat kavramı demokrasinin kılıcı gibidir. İşte bu okulda bu okutulur, bu kadar saat okutulur, bu kadar günde okutulur dediğinizde bunu kendi içerisinde bir şekilde kurgulayabiliyorsunuz. Okul bunu bir şekilde bitiriyor,

çalışıyor üstünde, müfredat zamanında bitiriliyor. Ama çokkültürlülüğü bu müfredat ne kadar barındırıyor, bilemiyorum. Ya da bu müfredat içerisinde farklı kültüre biz yer ayırabiliyor muyuz? (Nisan, 2015: K13, ÇPL, M, 36, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K17:

Ben tarih öğretmeniyim. Kökenlerine baktığımızda emperyalizmle ilintili bir sürecin başlangıcı dilden geçer. Bu tür okulların ilk kökenine baktığımızda Osmanlı İmparatorluğu'nda görmekteyiz. Kendi kültürünü dikte etmek isteyen emperyalist batı kendi okullarını ülkeye açtı. Harput Amerikan Koleji ilk açılanlardan. Tarsus Amerikan, Robert. Kendi politikaları için kendi kültürlerini kabul etmiş kişiler yaratabilmek için bunu dikte etmek amacıyla açtılar bu okulları. (Mayıs, 2015: K17, ÇPL, ÖT, 53, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K18:

Beyin göçü, ülkemiz açısından dezavantajlı. Bizim kaybımız, başka bir ülkenin kazancı konumunda oluyor. Fakat ben burada biraz da psikolojik bakmak istiyorum. Mesela oraya giden beyin göçü ne kadar sağlıklı orada hayatını sürdürüyor? Çok gönüllü gidenlerin bir kısmı belli bir süre sonra buraya tatil amaçlı geldiğinde çok da mutlu olmadıklarını görüyoruz. Orada birtakım çatışmalar yaşıyorlar içsel dünyalarında. Fiziksel olarak bakarsanız orada mühendis, bir sürü dallarla uğraşılıyor. Ama neticede bir insansın. Ben meslekte başarının mutluluktan geçtiğine inanıyorum. O yüzden ruh sağlığı benim için çok önemli. Kültürler arası ruh sağlığı dengesi kurulabiliyorsa eğer, evet bu sağlıklıdır ve güzeldir. Mesela Kurban Bayramı'nda onlara tatil oluyor, bize de tatil oluyor. Ama biz Paskalya'da tatil olamıyoruz. Çokkültürlülüğün dezavantajlarını da yaşıyoruz. (Mayıs, 2015: K18, ÇPL, ÖT, 45, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K21:

Ben iddialı bir şey söyleyeyim bu kültür emperyalizminin ta kendisi şu andaki yaşanan. (Mayıs, 2015: K21, ÇPL, ÖT, 49, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K24:

Olası tabii ki var. Bütün geçişler sancılı olur. Bütün geçişler ile ilgili her türlü sosyal alan, bilim, hayatın kendi pratiği içerisinde mevcut statüko, buna kesinlikle tepki gösterir. Bu anlaşılır ve beklenen bir şeydir. Ama sürecin kendi içerisindeki yeri hâkim unsur, sağduyu, bilginin birlikte paylaşılması ve üretilmesi olduktan sonra hepimiz kardeşiz bakışıyla bu yapılabilir bir şeydir. Kendi tarihimizdeki karşılığını bir Endülüs'te veya farklı medeniyet merkezlerinde zaten örneklemiş, göstermiş bir geçmişimiz var. Onun için bunu tekrar fevkalade yapabiliriz. Fakat gene gerçekçilik adına bu elbette ki sancılı olur. (Nisan, 2015: K24, ÇPL, ÖN, 44, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K25:

Önce çok zorluk oluyor. Çünkü bilmiyorsun. Örneğin bencillik mesela Avrupa kültüründe çok büyük bir şey kötü bir şey değil. Burada Türkiye'de ama tam tersini yaşıyorsun. Burada aile oluyor, ailenin birlikte olması çok mühim, Almanya'da ise ailenin sıkı tutması mühim değil. Şimdi hangisinin doğru olduğunu kendin seçeceksin. Zorluk çekebilir iki kültürde büyüyen biri. (Mayıs, 2015: K25, ÇPL, ÖN, 48, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K35:

Dezavantajları var mı? Şöyle var: Bazı şeyler bazı kültürlerde anormal karşılanabilir, farklı gelebilir. Şimdi mesela nasıl örnek vereyim? Azınlık demeyeyim ama dini farklı, mezhebi farklı toplumlar olabilir ülkemizde. Mesela Rum'lar var tek tük. Biz de denk gelebiliyoruz sınıflarımızda Rum kökenli öğrencilere. Ege Denizi'nde biz kıta sahanlığından, karasularından bahsederken Yunanistan ile ilgili belli sıkıntılar var. Bu öğrencileri rahatsız edebilir orada söyleyeceklerimiz. O yüzden daha böyle ortada taraflı bir şekilde değil de, mesele budur diyerek, biz haklıyız onlar haksız şeklinde değil de, iki tarafın böyle bir anlaşmazlığı var şeklinde anlatmaya çalışıyoruz. (Haziran, 2015: K35, AL, ÖT, 35, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K36:

Orta öğretimde öğrenciler gereksiz yere fikir savunmasına giriyorlar. Fikir sahibi olamadan birbirlerini kırıyorlar. Onu net olarak gördüm. O zaman daha dezavantajlı bir durum olabilir. Üniversitedeyken daha avantajlıdır. Kesinlikle insanların birbirini tanımalarının daha demokratik olduğunu düşünüyorum. Lise düzeyindeki öğrenciler birbirini çok çabuk kırıyor, sonra bir bakmışsınız görüşmüyorlar birbirleriyle. Böyle konuların konuşulmasını ben sakıncalı buluyorum ortaokul ve lise düzeyinde. Bunu da gördüklerime göre söylüyorum onu da belirteyim. (Haziran, 2015: K36, AL, ÖT, 37, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K37:

Uyum problemi yaşayan kişiler için dezavantaj olabilir. Mardin, Nusaybin'den gelen bir öğrenci, orada şu andaki olağanüstü halden dolayı okula gidemediğini, konularda çok geri kaldığını belirtti. İstanbul'a ağabeyinin yanına gelmiş okumak için. Biz şöyle bir çözüm bulduk sınıfça: Gönüllü bir arkadaş ona eksik konularında yardımcı olacak. Tabii ki de bu noktada ben de destek olacağım ama ilk önce akran eğitimi ile bunu çözmeye çalıştık. Hem onun sınıfla kaynaşması açısından yardım istemesi, yardım görmesi açısından akran eğitimi bu noktada oldukça etkili oluyor. Gönüllü olarak yardımcı olan kişiye de performans notuna 100 vererek bu tür davranışları da pekiştirmiş olduk. (Haziran, 2015: K37, AL, ÖT, 34, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K38:

Her şeyde olduğu gibi orada da yaşanan bazı sıkıntılar olabilir. Çünkü farklı konulardan gelen insanların yaşam biçimleri, algılayış biçimleri, zevkleri, renkleri, bunların bir araya gelip harmanlanması kolay bir olay değildir. Zaman zaman baskın olmak isteyebilir. Bundan dolayı birtakım sıkıntılar yaşanabilir. Ama onların bir araya gelip bir potada kaynaşması ve bir arada olması dolayısıyla zenginliğinizdir. Onun için eksilerinden çok artıları vardır diye düşünüyorum. (Haziran, 2015: K38, AL, ÖT, 50, E).

İlgili literatüre bakıldığında, katılımcıların görüşleri ile benzerlikler bulunmaktadır:

Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmada, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin (% 92) çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim türü

olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin dezavantajlarının, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans derslerine çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır (Damgacı, 2013).

Çokkültürlü eğitim programı için yapılan eleştirilerden bir diğeri, kuramsal olarak sağlam olmaması şeklindedir. Bu yönde eleştirilerde bulunan kişilere göre, çokkültürlü eğitim ile ilgili pek çok farklı tanım, model ve uygulamalar vardır ve çokkültürlü eğitim alanı çok karmaşık bir alandır. Gay (2004), bu eleştirilere yanıt olarak çokkültürlü eğitim programı ve genel eğitim programı kuram ve modellerinin uyumluluğuna dikkat çekmiştir.

Çokkültürlü eğitim savunucularının da kabul ettiği bir diğer eleştiri ise, çok az öğretmenin farklılık tabanlı bir müfredata göre öğretim yapma tecrübesine ve becerisine sahip olduğudur. Ayrıca bu durum öğretmenlerin gözünü korkutmakta, gelecekle ilgili başarı açısından belirsizliğe itmektedir (Capella-Santanna, 2003). Gay (1994, 12)'in de belirttiği gibi “öğretmenler çokkültürlü eğitime inanmakla birlikte etkili bir şekilde çokkültürlü bir eğitim gerçekleştirecek yeteneklere sahip olmadıklarını” düşünmektedirler.

Çokkültürlü eğitim programı ile ilgili eleştirileri azaltmak ve amacına uygun bir şekilde uygulanmasını sağlamak için dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi, çokkültürlü eğitim anlayışının programın yapısına işlemesi, diğer bir deyişle, dönüştürücü ve sosyal eylem yaklaşımına uygun olarak çokkültürlülüğün programa dâhil edilmesi gerekliliğidir. Çokkültürlü programda sadece katkı ve ekleme yaklaşımının benimsenmesi, farklılıklara yine toplumdaki baskın kültürün bakış açısından bakılmasına neden olacak ve farklı kültürlere ilişkin etiketlemelerin ve kalıplaşmış önyargıların önüne geçilemeyecektir.

Beşinci araştırma sorusu ve ilgili içerik analizi aşağıda sunulmaktadır:

5. Türkiye'deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşlara göre (okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin) çokkültürlülük eğitim ve öğretim programlarına, yöntemlerine nasıl katılabilir?

4.8. Tema: Katkılar Yaklaşımı ve Etnik İlaveler Yaklaşımı

Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilere temel değerleri kazandırılabilmesi ve baskın kültürün yanı sıra farklı kültürlerin de bakış açısını yansıtabilmesi için kapsamlı olarak ele alınmalıdır. Banks (2006, 47-49), içeriğin bütünleştirilmesi için kavramsallaştırmada, çokkültürlü eğitim programı reformu için dört yaklaşım kullanmaktadır: 1- Katkılar Yaklaşımı, 2- Etnik İlaveler Yaklaşımı, 3- Dönüştürme yaklaşımı, 4- Sosyal Eylem Yaklaşımı.

Katkılar Yaklaşımı, farklı kültürlerin bayramlarını ve özel günlerini kutlayan etkinlik ve kitap seçimlerini içermektedir. Etnik İlaveler Yaklaşımı'nda, kültürel içerik, kavramlar ve temalar programa eklenir. Bu ilk iki yaklaşımda programın yapısı değiştirilmeden ve baskın kültürün bakış açısıyla çokkültürlü içerik programa eklenmektedir. Dönüştürme Yaklaşımında, programın yapısı değiştirilerek, öğrencilerin olaylara, bilgilere, kavramlara farklı bakış açılarından bakmaları sağlanmaktadır. Dördüncü yaklaşım olan Sosyal Eylem Yaklaşımı'nda, öğrencilerin sosyal konuları sorgulaması ve anlamasının yanı sıra, bunların çözümü için adım atmaları istenmektedir.

Katılımcılara çokkültürlülüğü öğretim programlarına ve yöntemlerine nasıl katıldığı sorulduğunda, *aktivitelerin, kitapların ve kültürel içeriklerin eklenmesinin* rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, literatüre paralel olarak Katkılar ve Etnik İlaveler Yaklaşımların tema olarak ortaya çıktığı söylenebilir:

Azınlık Lisesi'nden müdür yardımcısı K1, sosyal aktiviteler ile desteklendiğini ifade etmektedir:

Okulumuzda Türkçe, Ermenice, İngilizce, İspanyolca, Fransızca ve Rusça dilleri okutuluyor. Devamında da düzenli olarak yapılagelen sosyal aktiviteler ile bu durum besleniyor. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

Azınlık Lisesi müdüresi K2, felsefe kulübü gibi öğrenci kulüplerinin çeşitli aktiviteleri ile farklılık bilincinin verilmeye çalışıldığını anlatmaktadır:

Felsefe kulübü biraz yapıyor bu çalışmaları. Felsefe derslerinde çocukların daha çok konuşma dersleri oluyor. Türkçe kültürü öğretmenlerimiz gerçekten çok düzgün insanlar özellikle son yıllarda. Daha önce Milli Eğitimin tamamen kendi atadığı çok iyi öğretmenlerimiz olabiliyordu, tesadüfi oluyordu tamamen. Şu anda o bakımdan sıkıntımız yok. Hemfikir arkadaşlarız. Örneğin felsefe kulübü yapmıştı: Komşunuzun Çingene olmasını ister misiniz? Rum olmasını? Zenci olmasını? Çocuklarda olumsuz

ve sağlıksız dűşünceler olduğunu görünce, hemen o anlayışın üstüne gidilebiliyor. (Mayıs, 2015: K2, AZL, M, 61, K).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K7, çokkültürlü eğitimle ilgili faydalı çeşitli filmler ve kitaplar kullandıklarını, farklı kültürlerin tanıtımını yaptıklarını anlatmaktadır:

Filmler özellikle vicdani eğitim açısından çok önemli. Bol bol kullanmaya çalışıyorum. Okumaya ilişkin çocuklara da soruyoruz. Ağırlıklı olarak biz seçiyoruz. Çünkü çok fazla okuma kültürleri yok. Tanımıyorlar kitapları ve yazarları. Daha klasik şeyler mesela psikolojide Dostoyevski falan çalışıyoruz. Onun üzerinden 9. sınıfta daha hafif kitaplar oluyor. Orada daha ağırlıklı çocuklar okuyabilsin sevsinler. 11'de de biraz daha Felsefe ve Edebiyat arası yazarları vermeye çalışıyoruz. Koridorlarda kitaplar var masaların üzerinde. Açık şekilde; kilitli dolap içinde değil. Önlerinde olsun kitaplar, bilsinler. Okumazsalar da en azından kitabı bir görsünler, bir yazarına baksınlar, böyle bir yazar var dünyada görsün diye. (Mayıs, 2015: K7, AZL, ÖT, 44, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K7, koridorda masalar üzerinde kitapları bırakarak en azından o yazarı görmelerini sağladıklarından bahsetmektedir. Bunu araştırmacının gözlemleri de desteklemektedir (Şekil 4.1):



Şekil 4.1: Azınlık Lisesi'nde Açık Kitap Standı

Çift Programlı Lise'den bir müdür yardımcısı K12, örtük program ve değişim programları ile öğrencilerin farklı kültürlere uyumunun sağlandığını ifade etmektedir:

Aslında burada, Amerika'ya da giden Almanya'ya da giden İsviçre'ye de giden bir çocuk yapısı var. Mesela ICT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) ile Amerika'ya da giden çocuklar var. Değişik kültürlerle rahatlıkla uyabilecek düzeyde yetişiyorlar burada. Bunu biz direkt hedeflemiyoruz ama örtük olarak kendi program içinde kendileri o kıvama geliyor çocuklar. Onu bu çocuklara kesinlikle örtük olarak verdiklerini düşünüyorum. Bunlar gittiği zaman, o Alman çocuklardan -duruşu, oturuşu, tavır- hiç farkları yok. Çok daha iyi gibi görüyorum. Bunları orada gözlediğimiz zaman, bir kültürü kazandıklarını görüyorsunuz burada. (Mayıs, 2015: K12, ÇPL, MY, 46, E).

Bunlara paralel olarak, okuldaki öğretmenler odasında ilgili fotoğraflar bulunmaktadır:



Şekil 4.2: Çift Programlı Lise'de Kültür Programlarında Çekilen Fotoğraflar

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K19, diller, dinler ve kültürler arasındaki benzerlikleri öğrettiklerini söylemektedir:

Kurban Bayramı ve Ramazan Bayramı için Almanca ifadeler öğreniyorlar. Almanca'daki Alman tatilleri de öğreniyorlar. Tabii ki Kur'an ve Eski Ahit ve Yahudi İncili arasında da benzerlikler var. (Mayıs, 2015: K19, ÇPL, ÖN, 61, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K20 de kültürler arası benzerlikleri verdiklerini ve öğrencilerin değişim programlarından yararlandıklarından bahsetmektedir:

Almanlarla beraber çalışıyoruz okulumuzda. Onların farklı bayramları, bizim kendi bayramlarımız var. Onların bizim bayramlara benzer, paralel yanları var. Onları konuşuyoruz ve onlar nasıl kutluyor, onunla ilgili bilgi veriyoruz.

Kendileri de bilgi veriyor. Biz kendi bakış açımızdan bilgi veriyoruz. Bu tabii ki onların ne zaman, nasıl beklentiler içinde olduğuyla ilgili de bilgi veriyor bu sefer. Alman öğretmenler de bu sefer bizden öğreniyorlar, öğrencilerden öğreniyorlar Türkiye'deki yaşantıyı, bizim kültürümüzü. Zaten bizim ülkemizde oldukları için öğrenmeleri daha kolay oluyor. Çocuklar burada oldukları için; gerçi Almanya'ya gidiyorlar, farklı programlarla Almanya'ya gidebiliyorlar, öğreniyorlar; ama ilk adımı bizimle atıyorlar aslında. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖN, 41, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K23, derslerde hem Almanya'nın hem de Türkiye'nin kültürel güzelliklerini anlattıklarını ifade etmektedir:

Almanca dersinde tabii Almanya'nın bayramlarını anlatıyoruz. Kendi bayramlarımızla karşılaştırıyoruz. Her ülkenin kendine göre bir bayramı, bir dini var, bir zenginliği var, bir kültürü var. Kendi ülkemizin kıymetini belki anlayabiliyorlar. İki tarafın da, her ülkenin de, kendine göre işte has neyi var? Dini var, güzellikleri var, bayramları var. Bunlara saygı duymamız gerektiğini, bilmemiz gerektiğini, bu değerleri kaybetmememiz gerektiğini, her zaman söylüyoruz aslında. (Mayıs, 2015: K23, ÇPL, ÖN, 42, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K24, uluslararası satranç festivali düzenleyerek, tüm dünyadan farklı kültürlerden öğrencileri ağırladıklarını anlatmaktadır:

Mesela satranç üzerinden örnek vereyim. Almanca konuşan eğitim alan bütün dünyada mevcut okullarına davet ediyoruz. Henüz geldi gittiler. Bu sene beş okul gelecekti. Paskalya tatile denk getirmek zorunda kaldık. Sıkıştık. Dolayısıyla bir tek okul geldi buraya. Geriye dönük olarak dört sene yaptık bunu. Beş okul, altı okul Almanya'dan, Amerika'dan, Mısır'dan farklı kültürlerden çocuklar geliyorlar. Bir hafta boyunca biz burada ağırlıyoruz. Tüm şehri, tarihimizi, mutfağımızı, kültürümüzü tanıtıcı geziler, Boğaz turları yapıyoruz birlikte. Bu konuyu ziyadesiyle icra ediyoruz. (Nisan, 2015: K24, ÇPL, ÖN, 44, E).

Bu uluslararası satranç etkinliğine paralel olarak, araştırmacı okul bahçesinde de satranç oynandığını gözlemlemiştir.

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K39, katkılar ve etnik ilaveler yaklaşımlarına paralel olarak, hem yerli hem de yabancı müzikleri; bu bestekârların hayatlarını ve eserlerini anlattığını; ilgili film gösterimleri yaptığını da ifade etmektedir:

Uluslararası Evrensel Müzik diye konular var. Yabancı bestekârlarımız hakkında bilgi veriyorum. Yabancı müzikler hakkında bilgi veriyorum. Hem kendi öz müziğimizi hem de yabancı müziklerimizi, birbirine kataraktan ayrı ayrı öğrencilere bilgi veriyorum. Mesela Beethoven, Mozart, Tchaikovsky, Vivaldi gibi bestekârların hayatlarını ve eserlerini örnek gösteriyorum, İtalyanca, Fransızca müzikler dinletiyorum. Çocuklara müzikle ilgili yabancı film seyrettiriyorum. Mesela bir Koro filmi var, Fransız filmi. August Rush var mesela Amerikan yapımı bir film. Bu da küçük bir çocuğun anne babasını

müzik yoluyla, çeşitli sesler yoluyla annesini, babasını buluyor. Enstrüman çalışmalarımız var, orkestra çalışmalarımız var. Bu şekilde zenginleştiriyoruz. (Haziran, 2015: K39, AL, ÖN, 45, K).

Anadolu Lisesi'nden müdür yardımcısı K29, ülkemizin doğusunda ve batısında yetişen öğrencilere farklı şekilde hitap etmek durumunda kaldığını anlatmaktadır:

Öğrenciye hitap ettiğiniz şekilde değişkenlik gösteriyor. Meselâ Esenler yeni göç alan bir bölge olduğu için oradaki öğrencilerime hitap etme şeklim çok farklı. Ne gibi, meselâ doğu kültüründe iklimin getirdiği o sert duruş, ailedeki sert duruş çocuklara da yansıyor. Yumuşak böyle çok sevecen davrandığımız zaman onları ikna etmeniz, konuşmanız etkili olmuyor. Daha sert ve daha dik durmanız gerekiyor. Batı kültüründe yetişen bir öğrenci için ise tam tersine onu tiye almanız gerekiyor, dalga geçmeniz gerekiyor, problemleriyle değil tabii ki ama size gösterdiği tavır ve davranışlarıyla. (Haziran, 2015: K29, AL, MY, 40, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K34, müfredatı zenginleştirdiklerini anlatmaktadır:

Sınıfa girdiğimizde bakıyoruz zaten il merkezinde yetişenlerle taşrada yetişenler arasında kültür farkı ister istemez oluşuyor, algılamada da problem çıkıyor. Onları alt düzeyden ele alarak öncelikle diğer grubu önde tutarak dersleri anlatmaya çalışıyoruz. Onları diğerlerinin seviyesine getirmeye çalışıyoruz. Eğitim açısından birazcık daha farklı çünkü merkez değil de taşradakilerin eğitim yönünden birazcık daha eksik yönleri var o yönleri tamamlamaya çalışıyoruz, o şekilde derslere devam ediyoruz. (Haziran, 2015: K34, AL, ÖN, 55, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K35 de müfredatı zenginleştirdiklerini anlatmaktadır:

Şimdi Ankara'da gönderilen müfredatlar bazen Ankara'nın verdiğiyle senin sahada yaşadıkların bir olmayabiliyor. Ondan dolayı ister istemez bazı şeyleri esnetmek zorunda kalabiliyorsun ya da eklemeler yapmak zorunda kalabiliyorsun ya da güncel bir şey oluyor mesela; bir anda iklimsel farklılaşmalar oluyor biz mecburen müfredatı biraz gündeme uygulamaya çalışıyoruz. Zenginleştiriyoruz. Ama dediğim gibi gelen müfredatta çokkültürlülük adına pek de bir şey yok açıkçası. Gelen müfredat benim gördüğüm tek tip bir program. (Haziran, 2015: K35, AL, ÖN, 35, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K38, müfredata bağlı kalarak; kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak anlattıklarını ifade etmektedir:

Şu şekilde, biliyorsunuz bilim insanların bilgilendikçe kendi dağarcığını, perspektifini, dünya görüşünü genişlettikçe, bu yaşam içerisindeki farklılıkları algılamayı ve algıladığı farklılıklardaki birtakım sıkıntıları çözmede de daha katalizör bir durum atfediyor. Dolayısıyla bu bir nevi dar kalıplardan çıkabilecek bir düşünce yapısını, bilgi dağarcığına ve eğitim noktasına dönüşmedir. Bunu iyi algılatırsanız, siz eğitimi, bilgiyi ve bununla donatılmış insan topluluklarını çoğaltırsanız; insan kalitenizi artırırsanız, dolayısı ile

sorunları çözmeye insanlar arasında iletişim kurmayı rahatlatırsınız. Bu da yaşam alanınızı genişletir. (Haziran, 2015: K38, AL, ÖN, 50, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K40, öğretmenlerin farklı olana önyargı ile yaklaşabildiklerini Albert Durer'in Eller resminin hikâyesine verdikleri tepki ile anlatmaktadır:

Anadolu Öğretmen Liseleri'nin Eğitim Sosyolojisi ders kitabının da editörüyüm ben. O komisyonda biz çalışırken ben bir etkinlik koymak istedim. Albert Durer diye Alman bir ressam var, onun da bir kardeşi var. Eller diye bir resim var çok meşhurdur. İki yetenekli kardeşten birisini baba okutabilir, resim akademisine gönderebilir. Aralarında kura çekiyorlar, kura sonucunda bir tanesi kazanıyor ve akademiye gidiyor. Aradan yıllar geçiyor, okurken de zaten meşhur bir ressam oluyor, evine geliyor, diyor ki; bir toplantı yapıyorlar ya da kutlama, "Kardeşim." diyor, "Artık sıra sende. Sen madende çalışarak bana paralar gönderdin ve ben okudum artık sıra sende. Şimdi sen gideceksin ressam olmaya." Öbür kardeş ellerini gösteriyor: "Bırak spatula tutmayı; artık ellerim bardak bile tutmuyor. Çünkü defalarca kömür madeninde kırıldı parmaklarım." Arkadaşların genel yaklaşımı şu oldu; ama burada Hristiyanlığı anlatıyor. Bir tortu var zihnimize o tortuyu kırmak isteyen kırabiliyor programa bakarak, kırmak istemeyen kıramıyor. (Haziran, 2015: K40, AL, ÖN, 47, E).

Altıncı araştırma sorusu ve ilgili içerik analizi aşağıda sunulmaktadır:

6. *Türkiye'deki azınlık ve devlet liselerindeki farklı paydaşların (okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin) yaşadığı ya da hissettiği sorunlar var mıdır? Varsa, çözüm önerileri nelerdir?*

4.9. Tema: Önyargılar, Farklı Kültürlerden İnsanlarla Etkileşimdeki Sorunlar

Azınlık Lisesi müdür yardımcısı K1, farklı kültürlerin birbirlerine önyargı ile hareket ettiğini; çözüm olarak da farklı olanı kabul ederek; bunun da ilme yelken açarak başarılabilirliğini ifade etmektedir:

Önyargılarla hareket edildiği bir sorun yumağı görüyorum. Bu sadece tek taraflı değil, iki taraflı da. Birbirini tanımayan iki ya da daha fazla kültürün, toplumun birinin diğerine masumiyet konusunda üstünlüğü yok. Önyargılar karşılıklı olmakla beraber, içine kapalılık da yine her iki tarafın sığındığı tembel bir kaçış durumu aslında. Çözüm: Eğitim, bilgiye ve öğrenmeye açık olma; kendine, din, dil ve inancına, değerlerine sahip olmakla beraber, senden farklı olanı da kabullenme ile olur. Bu da ancak ilme yelken açanların başarabileceği durumdur. (Mayıs, 2015: K1, AZL, MY, 42, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K4, dışarda Ermenice konuşunca rahatsız etme korkusu taşıdığını anlatmaktadır:

Yaşadığım değil de hissettiğim bir sıkıntı bazen Ermenice'yi dışarda çok rahatça konuşamamam, acaba rahatsız eder miyim korkusu var kısacası? Bu sorunun çözümünü bilmiyorum. (Mayıs, 2015: K4, AZL, Ö, 19, E).

Azınlık Lisesi'nden bir diğer öğrenci K5, insanların azınlıklara önyargıyla yaklaştıklarını; çözüm olarak, tarih kitaplarının değiştirilmesinin ve ailelerin çocuklarını bir görüş empoze etmeden yetiştirmesi gerektiğini söylemektedir:

Bir azınlık olarak Türkiye'de sorun yaşamamak oldukça zor. Ermeni olduğumu söylediğimde bile insanların yüz ifadesi olumsuz bir şekilde değişiyor. Bu da çok onur kırıcı ve aşağılayıcı bir harekettir. Benim senelerdir önerdiğim tek çözüm önerisi, çocukların beyinlerine empoze edilen nefretlerden vazgeçilmesi. En basiti ise ailelerin çocuklarının beyinlerine sabit bir görüş empoze etmeyi bırakmaları, çocukların kendi çabalarıyla araştırıp eleştirmelerine ön ayak olmaları. Hiçbir ırk diğer bir ırktan üstün olamaz. Kendi ırkını başka ırktan üstün görmek bir hastalıktır. Çocuklar ne kadar ırkçı ve faşizan duygularla yetiştirilirse, ilerde bir o kadar cahil ve bir o kadar at gözlüklerine sahip insanlar yetişir. (Mayıs, 2015: K5, EL, Ö, 18, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K6, Ermeni cemaatinin dışına çıkıldığında, farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde / kaynaşmada sorunlar olduğunu, dışlanma, önyargı gibi bazı zorluklar yaşandığını; çözüm olarak, eğitim programlarıyla çözüm sağlanabileceğini, daha politik bir mesele olduğundan Milli Eğitim düzeyinde çokkültürlü eğitimin ele alınmasını anlatmaktadır:

Cemaat olmanın verdiği bir şey bu belki de; tabii ki sokakta oynadığınız arkadaşlarınız çok çeşitli kültürlerden olabiliyor ama o cemaatin dışına çıktığınız durumda yaşamaya başladığınız bazı zorluklar olabiliyor. Daha doğrusu nasıl olur diye ben buradaki bizim yapacağımız işte evet tırnak içinde çokkültürlü eğitimin tek başına bir şey ifade edeceğini düşünmüyorum. Daha genel daha politik bir mesele; bunun Milli Eğitim düzeyinde ele alınması gerektiğini; çokkültürlülüğün tüm devlet okullarına da yayılması gerektiğini düşünüyorum. (Mayıs, 2015: K6, EL, ÖN, 28, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K20'e göre; birbirini tanımamaktan sorunlar olabiliyor ve çözüm olarak diyalog, konuşmak ve gözlem yapmak gereklidir:

Bazen yanlış anlaşılmalara sebep olabiliyor, kültürü tanımamaktan kaynaklı. Yersiz alınganlıklar olabiliyor her iki taraftan, hem Alman hem Türk arkadaşlar tarafından. Ama tanıdıkça bunlar azalıyor. Yersiz diyorum, bizler birbirimizi biliyoruz. Ona rağmen bir sürü kırgınlıklar olabilirken, kültürünü tanımazken bu çok normal bir şey... Diyalog. Konuşmak gerek ve gözlemlemek gerek. (Mayıs, 2015: K20, ÇPL, ÖN, 41, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K32, kapalı olduğundan kendini tuhaf hissettiğini anlatmaktadır:

Ben buradayken kendimi çok tuhaf hissediyorum. Meselâ bugün dersimiz bedendi, aralarında bir tek ben kapalıydım. Böyle kendimi tuhaf

hissediyorum, utanmıyorum ama tuhaf hissediyorum. İnsan üzüyor. Buradakiler çok tuhaf insanlar, insan burada yaşamak ister mi bilmiyorum? Şahsen ben istemem çünkü ne arkadaşlık kurabiliyorlar. Kendimi çok yalnız hissediyorum. Bir mucize olsun buradan gitmek isterim. Burada kendimi çok yalnız hissediyorum. Hiç kimse gelip benimle konuşmuyor. Öyle tek başıma sabahtan akşama kadar sınıfta oturuyorum. İnsan artık bun alıyor. (Haziran, 2015: K32, AL, Ö, 17).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K38'e göre, çokkültürlü bir ortamda birlikte yaşarken, farklılığı kabul etmemek gibi sorun olabildiğini ama uzlaşma sağlandığını anlatmaktadır:

Zaten bölge olarak çokkültürlü bir ortamdayız ve birlikte yaşıyoruz. Bu çokkültürlülük yaşamı belki de anlatıldığı gibi bin yıl farklı kültürlerle birlikte, zaten coğrafya olarak böyle bir kültürün üzerindesiniz. Tek kalan gibi bir pozisyonda değilsiniz. Bu yaşamı başarabilmiş en iyi coğrafyalarından biriyiz. Zaman zaman algılayışlarda çatışmaya yönelik birtakım düşünce ve davranış olabiliyor. Ya da değerlerinizin bir şekilde çatışması, onun farklılığını kabul etmemek gibi birtakım noktalarda düşünceler uyuşabiliyor. Ama birlikte yaşıyor ve aynı havayı teneffüs ediyorsanız sorunlarınız da aynı demektir. (Haziran, 2015: K38, AL, ÖN, 50, E).

4.10. Tema: Çokkültürlü Eğitim Programı Eksikliği ve Ders Kitaplarının Yazılımı

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K7'ye göre, özellikle Tarih ders kitapları sorunludur, ders kitapları çokkültürlülükten uzaktır:

Burada özellikle Tarih derslerinde sıkıntılı durumlar var. Baktığımız zaman Tarih kitapları çok kötü, Tarih ders kitapları çok kötü daha düşman ve nefret kokan bir sürü ifade var. Bizim dersimizde de ama böyle olması gereken ahlak kısımlarında, etik kısımda, vicdan gelişimine ilişkin çok fazla bir şey yok çok renksiz. Aslında ders kitapları da çok renksiz, hayattan çok kopuk, hem çokkültürlülük bakımından da hiçbir şey yok. Sanki öyle bir meselemiz yok gibi. (Mayıs, 2015: K7, AZL, ÖN, 44, E).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K8, eğitim programları ve ders kitapları arasında tutarlılık olmadığını ve programda disiplinler arası ilişki bulunmadığını düşünmektedir:

Bence hem bu okulda hem bütün tüm okullarda zümreler arası iş birliği sözde hep var gibi ama aslında yok bu. Program da çok da buna çok hizmet etmiyor. Mesela ben bir şey anlattığımda Tarihçi başka bir şey anlatıyor. Ben ilk dönemleri anlattığımda Tarih İnkılap oluyor. İslam dönemini anlattığımda belki o İslamiyet öncesini anlatıyor ve çocuklar kafasında çok bir zamansal paralellik falan kuramıyorlar. Hâlbuki Tarih, Edebiyat başka diller İngilizce birbiriyle daha farklı yürümelidir. Disiplinler arası bir şey yok. İlişkisiz olduğunu düşünüyorum. Programa şöyle büyük bir pencereden bakıp aslında

bunları birbiriyle ilişkilendirildiğini söyleyemem. (Mayıs, 2015: K8, AZL, ÖN, 36, K).

Azınlık Lisesi'nden bir öğretmen K9'a göre müfredat, çokkültürlü değildir; çocuğa özel bireysel eğitim yapma şansı bulunmamaktadır:

Müfredat çokkültürlü değil. Çok merkezli bir yönlendirme ile sadece zaten özellikle sınav külfeti olduğu için çocukları da sınava yönelik beş şikkın arasında doğruyu seçmeye yönelik. Çocuğu siz bireysel eğitim yapamıyoruz. Çocuğun özelliklerini geliştirmeye yönelik bir eğitim değil. Toptancı bir eğitim uygulamak için o bir sıkıntı yaratıyor. Çünkü bir sürü çocuk görüyorsunuz ki gerçekten okuduğunu anlamıyor. Kültürleri, sosyal düzeyleri çok düşük matematik dâhil soruyu anlamadığı için çözemeyen çocuklar var. Temel okuma becerisi yok. (Mayıs, 2015: K9, AZL, ÖN, 43, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K17, okullarındaki çokkültürlü eğitim bağlamında öğrencilerin kültürler arasında kalabildiğini; ülkemizdeki esas sorunun öğretmen yetiştirmede olduğunu anlatmaktadır:

Çokkültürlü eğitime sahip bir okulda öğrenci iki uç arasında pinpon topu gibi gidip geliyor. Basit basit şeyler olabiliyor; ama bu basit şeyler de hayatın tamamını etkiliyor. Kendi kültürünü bilmeyen insanlar çocuklara ders vermeye kalkışıyorlar. Bence ilk önce Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde öğretmen yetiştirmeye özen göstermek gerekiyor. Çokkültürden vazgeçtim, kendi kültürünü bilebilecek insanlar yetiştirilmesi gerekiyor ve aydın beyinli insanlar. Türkiye Cumhuriyeti'nde bence en az yetişen şey öğretmen maalesef. Onun için de eğittiğimiz insanlar bu halde işte. Onun için birbirine tahammülsüz, onun için kavgacı, onun için teröre çok yatkın, onun için kadını döven, evet, canı çok sıkılırsa öldüren, dinlemeyi bilmeyen bir toplum haline geldik. Biz yetiştirdik o insanları. (Mayıs, 2015: K17, ÇPL, ÖN, 53, K).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K18, ülkemizde çoğunlukla tek düze eğitim verdiğinden şikâyet etmektedir:

Ben kendi adıma çoklu pencereden bakmayı tercih ettiğim için, kalıpların insanı mutsuz ettiğini bildiğim ve öğrettiğim için kendi alanımda, diğer okullarda kendi branş hocalarımla çok minik toplantılarımızda mutsuz oluyorum. Tek düze eğitim veriliyor. Çağaloğlu'nda da çokkültürlü eğitim vardır: Almanca, Türkçe, İngilizce. Ya da Kabataş'ta. Tek pencere, tek taraf. Madem çokkültürlü bir ortam var, müsait bir ortam var, bunu yaşamak lazım. Bunu yok kabul edip tek bir taraftan bakmak oradaki ortama ters düşer benim için. Ben de böyle bir şeyi asla kabul etmem. (Mayıs, 2015: K18, ÇPL, ÖN, 45, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K34, anadili farklı olan çocukların sınıfta konuşulan dili iyi anlayamadıkları için sorun yaşandığını; buna ek olarak, engelli öğrenciler için kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim fırsatının sağlanması gerektiğini anlatmaktadır:

Dil olmadığı zaman da ne yaparsanız yapın o dersin anlaşılması çok zor. Ona bir çare bulunması gerekli diyorum. Sadece öğretmene bu iş bırakılmamalı. Çocuk anlamıyor sizi, yeterince anlamayınca da derslerde başarısız oluyor, bu sefer birazcık tolerans tanıyorsunuz, bu da çocuğun yetişmesini engelliyor yeterince öğrenmeden geçiyor. Kaynaştırma dediğiniz zaman biliyorsunuz bazı yönlerde eksik olan öğrencilerimiz var, bunlara eğitim vermek de çok zor. Ders anlatıyorsunuz biraz yazdığı zaman yoruluyor, yazdırıyorsunuz da, algılamakta da biraz problem var. Onları dışlamıyoruz zaten ama onların eğitiminin daha farklı olması gerektiğine inanıyorum. Bu okullarda değil, onlar için özel. (Haziran, 2015: K34, AL, ÖN, 55, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K36, ders kitaplarının kültürel farklılıkları yansıtmadığını ifade etmektedir:

Ders kitapları kültürel farklılıkları maalesef yansıtmıyor. Biz Türk edebiyatı dersi yapıyoruz. Türk edebiyatı sadece Türklerden ibaret değil. Bir Türk olarak bunu söylemek istiyorum. Anadolu edebiyatı, Alevi, Bektaşî edebiyatı desek ve bunun içinde yine veya farklı milletlerin edebiyatlarını da müfredata koysak, daha verimli olur diye düşünüyorum. Kültürel farklılıklarımız yansımıyor. (Haziran, 2015: K36, AL, ÖN, 37, E).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K39, İtalyanca'dan müzik kitaplarını Türkçe'ye çevrilmesini önermektedir:

Benim önerim: Keşke yabancı olan o İtalyanca kitaplarını Türkçe'ye çevirseler de çocuklar yabancı ülkelerde görülen o müzikleri de öğrenebilseler, keşke öyle bir imkânları olsa ama yok. (Haziran, 2015: K39, AL, ÖN, 45, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K40'a göre, müfredat herkes için aynı; oysa çokkültürlü olmalı ve öğretmenler bu şekilde hizmetiçi eğitimler almalı:

Sınıfların biz geneline hitap ederiz. Sen ötekisin diye ona ayrı bir program yapmayız, ayrı bir düzenleme yapmayız. Başka bir şey biz tekli bir sistem üzerine hareket ederiz de çocuk der ki diyelim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gayrimüslimse ben derse girmiyorum der. O otomatikman çokkültürlülüğün bir göstergesi çünkü kendisi girmiyor ve kendi dini ritüellerine göre besleniyor. İlla ki bir problem var diyorsa ve problemin çözüm yolu nasıl olur derse bu yine de öğretmenin bu bağlamda hizmet içi eğitimden geçmesi, yetiştirilmesi ile ilgilidir, işi onlar çözecek, iş öğretmenin eğitiminden geçiyor, eklektik bir bakış açısına sahip olmasından geçiyor. (Haziran, 2015: K40, AL, ÖN, 47, E).

Aşağıdaki katılımcılar sorun yaşadıklarını anlatmaktadırlar:

Azınlık Lisesi'nden bir öğrenci K3, kendisinin öğrencilik hayatında sorun yaşadığını ifade etmektedir:

Ben Dadyan Ermeni İlköğretim Okulu'nda ve daha sonra da Ermeni Lisesi'nde eğitimimi tamamladım. Bu okullarda okurken hiçbir sıkıntı çekmedim. Fakat etrafımdan duyduğum kadarıyla Ermenice dersleri

yüzünden daha az matematik, fen ve dil dersleri yapılması diğer okullara kıyasla sorun yaratıyormuş. Bu sebeple okuldan çocuklarını alıp devlet okullarına gönderen tanıdıklarım oldu. (Mayıs, 2015: K3, AZL, Ö, 18, K).

Çift Programlı Lise müdürü K13'e göre, azınlık eğitimi müfredatında bir eksiklik sunmamaktadır:

Bir Rum okulunun Rumca derslerine Rumca hocalar giriyor ve bunu kendi belirledikleri, Talim Terbiye'ye onaylattıkları program üstünden yapıyorlar. Bu konuda devletin hiçbir baskısı, hiçbir şekillendirmesi, formal ya da informal baskısı yok. Din kültürü ile ilgili de ne gönderiyorlarsa onu alıyorlar. Biz Hristiyan müfredatta Pavlos öğretisi öğreteceğiz bu hafta, önümüzdeki hafta İncil'de İsa'nın çarmıha gerilişi var, deyip bunu yıllık müfredata döktüklerinde, yıllık plana, bunu gönderdiklerinde onay geliyor. Bu konuda bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum ben. (Nisan, 2015: K13, ÇPL, M, 36, E).

Çift Programlı Lise'den bir öğretmen K19, bir sorun yaşamadığını anlatmaktadır:

Yok. Çünkü okulumuzda Alman müfredatı kabul edilir tabii ki hazırlıklar ilk zorluk çeken birinci sınıf öğrencileridir. Almanca öğrenmenin zor olduğunu söylerler. Fakat daha sonra iki üç dil bilmenin avantajını görürler çünkü bizden mezun olduklarında İngilizce, Türkçe ve Almanca biliyor olurlar. (Mayıs, 2015: K19, ÇPL, ÖN, 61, E).

Anadolu Lisesi müdür yardımcısı K29, çokkültürlülükle ilgili bir sıkıntı tecrübe etmediğini anlatmaktadır:

Bence bir problem gözüküyor bu anlamda, çokkültürlülükle ilgili bir sıkıntı gözüküyor. Keşke mümkün olsa ki liselerde bu mümkün ama ister istemez puan ortalamasıyla biraz farklılıklar oluyor. Örneğin; Bakırköy'de oturan bir veli ve öğrenci profili, Esenler'e gitmiyor. Yine de aslında bir ayrıştırma var, okul puanlarıyla ister istemez oluşan bir ayrıştırma oluyor. Tabii bu kasıtlı yapılan bir şey değil tamamen öğrencinin eğitime verdiği ya da velinin eğitime verdiği önemle beraber getiriyor. Bence hiçbir sıkıntı yok. Tamamen okullarda, yaşanan şehirlerde tam tersine zenginlik getiren bir şey. Bu anlamda hiçbir problem de yaşamadım ben farklı kültürler bir arada diye, hiçbir problem olmadı şimdiye kadar. (Haziran, 2015: K29, AL, MY, 40, K).

Anadolu Lisesi'nden Hristiyan bir öğrenci K30, bir sıkıntı yaşamadığını ifade etmektedir:

Dört senedir bu okuldayım hiç sıkıntı olmadı. Hep saygı duyuldu, bende aynı saygı duydum. Kimse kimsenin ne dinine, ne diline, ne ırkına karıştı. Bu konuda memnunum kendimi özgür hissediyorum burada. Benim de dinim merak edildiğinde anlatabilirim, anlatıyorum da soruyorlar. Ben de ayrıca Müslüman âleminin bayramı olduğunda kutlarım. Hiçbir zaman yadırganmadım okulda Hristiyan'ım ve farklı kültürdeyim diye. İkizim de var. İkizimle hep sevildik. Hiç ayrımcılık yaşamadık. Memnunum o konuda. (Haziran, 2015: K30, AL, Ö, 17, K).

Anadolu Lisesi'nden bir öğrenci K31, sorun yaşamadığını; olduğu zaman da tamir etmek için çaba sarfettiklerini anlatmaktadır:

Benim bu konuda hiçbir sorunum olmadı. Çünkü ben bir azınlık grubuna ait olmadığım için ama öyle arkadaşlarımız olduğu zaman da eğer belli başlı bir kopukluklar oluyorsa onu bir tamir etmek için çabalıyoruz, daha çok bağlanabilmesi için yardımcı oluyoruz. Kültürümüzü tanıtıyoruz, ondan sonra onlar da tanıtıyorlar ki bir gün oralara gideceğimiz zaman onların ön bilgisiyle gitmek daha yararlıdır. (Haziran, 2015: K31, AL, Ö, 17, E).

Anadolu Lisesi'nden K33, bir sorun yaşamadığını ifade etmektedir:

Hayır, pek yaşamadım. Yaşamadığım için çözüm önerim yok. (Haziran, 2015: K33, AL, Ö, 16).

Anadolu Lisesi'nden bir öğretmen K37'ye göre, anadili farklı olan çocukların yaşadığı sorunlar mevcuttur. Buna ek olarak, kimya müfredatı çok yoğundur ve çocukların günlük hayat ile ilişki kurmasına imkân tanıyacak; onların ilgisini çekecek şekilde tasarlanması gerekmektedir:

Yaşadığım şöyle sorunlar var; geçen sene sınıfımda doğu bölgesinden gelmiş bir öğrencimizin kullanmış olduğu şivesel konuşma şekli ile ilgili diğer öğrenciler arasında, yaş grubu ile ilgili, birazcık alay konusu olmuştu ve onun çok mahcup halini görmüştüm. Çok içe kapanmıştı. Türkçe'yi onlar gibi, buradakiler gibi çok düzgün ve akıcı kullanamıyordu. Çünkü sonradan ben konuşmuştum, ailede Türkçe bilen yok. Kendisi Türkçe'yi daha sonra okulda öğrenmiş. Müfredatımız maalesef çok yoğun. Ekstra bir şey katabilmek mümkün değil. (Haziran, 2015: K37, AL, ÖN, 34, K).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Nitel çoklu durum çalışması ve veri çeşitlemesi kullanılarak, tüm araştırma sorularına verilen yanıtlara yapılan içerik analizinde 10 ana tema ve beş alt tema ortaya çıkmıştır ve aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

1. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Herkes İçin Eğitim teması incelendiğinde, bu temanın daha çok Azınlık Lisesi katılımcıları ve öğrencileri tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu durum, bu okuldaki katılımcıların çokkültürlü eğitime daha çok ihtiyaç duyduklarını gösterebilir.

Anadolu Lisesi'nde bu tema daha çok öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bunun nedeni, programların uygulayıcılarının öğretmenler olması ve onların en çok neye ihtiyaç olduğunu yaşayarak görmeleri olabilir.

2. Çokkültürlü eğitim için kullanılan “gökkuşağı, mozaik, aynı bulutun altında ıslanmak, zenginliktir / renkliliktir, bir bahçenin çiçekleri” gibi metaforik tanımlar incelendiğinde; Çift Programlı Lise'den ve Anadolu Lisesi'nden katılımcıların bu tanımları kullandığı ve bu katılımcıların çoğunun (n=8) erkek olduğu görülmektedir.

3. Kültürel Farkındalık / Farkındalık Bilinci Kazandırma teması altında Kültürleşme, Kendini Geliştirme, Dünya Vatandaşlığı alt temaları ortaya konmuştur. Bu temanın, Azınlık Lisesi'nde ve Çift Programlı Lise'de daha çok önemli olduğu gözlemlenmiştir.

Okullarda yapılan gözlemler sonucunda Azınlık Lisesi'nde ve Çift Programlı Lise'de çokkültürlülüğün eğitsel, sosyal, kültürel ve bilişsel avantajları görülmüştür: Her dille öğrenilen farklı hikâyeler, selamlaşma şekilleri, doğum, evlilik ve ölüm adetleri, müzikler, davranış biçimleri, fikir ve inançlar kişinin dünyasını zenginleştirmektedir. Çokkültürlü yaşantı, farklı kültürlerle daha çok hoşgörüyü getirmektedir. Bir öğrencinin çokkültürlü eğitimin etkisiyle artan anlayışı; sosyal ve sayısal bilimler,

görsel ve edebi sanatlar gibi alanlardaki performanslarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Kültürleşme alt teması ele alındığında, farklı kültürel kökenlerden gelen insanlar arasında sürekli ve doğrudan bir etkileşim sonucunda meydana gelen değerlerdeki ve tutumlardaki değişimde, eğitim programlarının da rol oynayabildiği görülmektedir.

Azınlık Lisesi'nde çokkültürlü eğitime ilişkin yüksek hassasiyet gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, çokkültürlü eğitime daha çok ihtiyaç duymaları olabilir.

Araştırmadaki üç okul karşılaştırıldığında, Çift Programlı Lise'deki müdür ve müdür yardımcılarının çokkültürlü eğitim için çok daha çeşitli ve başarılı çalışmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin, Kültür Etkinlikleri Haftası, Uluslararası Spor Şöleni, Uluslararası Satranç Şöleni, Bilim, Balkan, Bilgisayar Olimpiyatları, TÜBİTAK yarışmaları, halk oyunları, halk dansları, Latin dansları, Türkçe ve Almanca Tiyatro çalışmaları, etkin müzik grupları, perküsyon grup çalışmaları, bilgi-kültür-münazara yarışmaları, Capuera festivali, çeşitli resim sergileri, fen ve sosyal alandaki projeler, kültür ve spor gezileri, Comenius-kardeş okul projeleri, öğrenci değişimi, yaz okulları, iyi model olan kişilerle söyleşiler Çift Programlı Lise'deki etkinliklerin bazılarıdır.

Dünya Vatandaşlığı / Küresel Vatandaşlık alt temasının, Azınlık Lisesi'nde ve Çift Programlı Lise'de daha çok vurgulandığı tespit edilmiştir.

4. Eşitlik teması altında Birlikte Yaşama ve Çoğulculuk, Hoşgörü alt temaları ortaya konmuştur. Bu temaya Azınlık Lisesi'nde kadın katılımcıların daha çok olumlu yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, kadın katılımcıların daha hassas olduklarını ve çokkültürlü eğitime karşı daha duyarlı olduklarını gösterebilir.

5. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, çokkültürlü eğitim / programının eksikliği, 85 kez vurgulandığı tespit edilmiştir. Bu temaya en çok Azınlık Lisesi'nde hassasiyet gösterildiği gözlemlenmiştir. Buradaki katılımcılara göre "Tek kültürün öyküsü içerisinde ve tek kültürün iyi bir şey olduğunu öğreten bir eğitim ve müfredat vardır."

Tüm bunlar göz önüne alındığında, Azınlık Lisesi'ndeki katılımcıların çokkültürlü eğitime gösterdikleri hassasiyetin diğer okullardaki katılımcılara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, azınlık okullarındaki öğrencilerin tamamının azınlık olmasının yanı sıra bu okulların çoğunlukla 100 yılı aşkın geçmişe sahip

köklü bir eğitim geleneğinin bulunmasıdır. Bu okul ve bu Çift Programlı Lise, ülkemize pek çok aydın, entelektüel ve bilim insanı yetiştirmiştir.

Bununla beraber, Çift Programlı Lise’de de benzer görüşler tespit edilmiştir.

6. Anadil Eğitiminden 54 kez bahsedilmiştir. Türkçe ile eğitim öğretim birliğinin sağlanmasının yanı sıra gerek ülkemizdeki gerekse uluslararası dillerin öğrenilmesinin faydalı olduğu tespit edilmiştir. Türkçe’nin tek resmi dil olması ve eğitim öğretim birliği, Azınlık Lisesi ve Çift Programlı Lise’ye göre Anadolu Lisesi’nde daha çok vurgulanmıştır.

7. Çokkültürlü eğitimin dezavantajının olup olmadığı sorulduğunda; katılımcıların 31’ine göre çokkültürlü eğitimin dezavantajı bulunmamaktadır. Diğer yandan, 11 katılımcıya göre çokkültürlü eğitimin birtakım dezavantajları bulunmaktadır.

8. Katkılar Yaklaşımı ve Etnik İlaveler Yaklaşımı teması: Katılımcılara çokkültürlülüğü öğretim programlarına ve yöntemlerine nasıl katıldığı sorulduğunda, *aktivitelerin, kitapların ve kültürel içeriklerin eklenmesinin* rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, literatüre paralel olarak Katkılar ve Etnik İlaveler Yaklaşımları’nın tema olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Katkılar Yaklaşımı, farklı kültürlerin bayramlarını ve özel günlerini kutlayan etkinlik ve kitap seçimlerini içermektedir. Etnik İlaveler Yaklaşımı’nda, kültürel içerik, kavramlar ve temalar programa eklenir. Bu ilk iki yaklaşımda programın yapısı değiştirilmeden ve baskın kültürün bakış açısıyla çokkültürlü içerik programa eklenmektedir.

Vygotsky (1978)’nin belirttiği gibi, anlam oluşturma süreci, bireysel olarak değil; bireyler arası etkileşim, karşılıklı iletişim ve öğrenmenin farkında olma sonucu olarak gerçekleşmektedir. Bu kapsamda, Cırık (2008)’e göre; öğrenme ve öğretme, kültürel etkileşimler sonucu ve sosyal bağlam içerisinde gerçekleştiğinden, eğitimciler tarafından farklı kültürlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi, bireyin kişisel gelişimine önemli derecede katkı getirebilir.

Azınlık Lisesi’nde çokkültürlü ortamın derslerde, ders dışı etkinliklerde, yemeklerde, öğrenci kulüpleri ile etkin bir şekilde oluşturulduğu tespit edilmiştir: Azınlık Lisesi’nden bir öğretmen K7 tarafından koridorda masalar üzerinde kitapları bırakarak en azından o kitabın yazarını görmelerini sağladıkları ifade edilmektedir. Bunu araştırmacının gözlemleri de desteklemektedir.

Diğer iki liseden farklı olarak, Çift Programlı Lise’de, özellikle değişim programları, uluslararası festivaller, oyunlar, vs. çokkültürlü eğitimin verilmesi için önemli rol oynamaktadır. Araştırmacı, okul bahçesinde satranç oynandığını gözlemlemiştir.

Anadolu Lisesi’nde ise değişim programları düzenlenememektedir; müfredat zenginleştirilerek kültürel farklılıklar verilmektedir. Oysa oyunlar ve kültürel etkinlikler, çokkültürlü eğitimin önemli bir parçasıdır.

9. Önyargılar, Farklı Kültürlerden İnsanlarla Etkileşimdeki Sorunlar: Yapılan görüşmelerde diğer liselerdeki katılımcılara oranla Azınlık Lisesi’ndeki katılımcılar, daha çok önyargılardan bahsetmektedirler.

10. Çokkültürlü Eğitim Programı Eksikliği ve Ders Kitaplarının Yazılımı Teması: Yapılan görüşmeler sonucunda, özellikle Azınlık Lisesi’ndeki katılımcılar tarafından ülkemizde çokkültürlü eğitim programının eksikliğinden ve çokkültürlü ders kitaplarının yazılması gerektiğinden bahsedilmiştir. “Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” (Aktekin, [19.12.2017]) gibi yeni yayınlar MEB tarafından yayımlanmaya başlamıştır. Ülkemizdeki giderek artan kültürel farklılıklar için bu çalışmaların da artması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak, aşağıdaki konuların da altı çizilmelidir:

1. Öğretmen yetiştirmedeki sorunlardan ve engelli öğrencilerden Çift Programlı Lise’de ve Anadolu Lisesi’nde daha çok bahsedilmiştir. Disleksi, otizm spektrum bozukluğu gibi pek çok alanda farkındalık kazandırılması ve ihtiyaç sahibi öğrencilere eğitim verilmesi için bu konuların kapsayıcı eğitim / çokkültürlü eğitim alanlarında ele alınması ve başta MEB tarafından olmak üzere adım atılması gerekmektedir.
2. Türkiye’de mevcut üç milyon mültecinin iki milyonu çocuktur. En ivedi sorunun da onların eğitimi olduğu söylenebilir. Bu çocuklara Türkçe öğretecek öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitiminin olması ve Arapça konuşabilen öğretmenlerin olması mevcut dil sorunlarının çözümüne katkı sağlayabilir. Buna ek olarak, ilgili çokkültürlü eğitim materyallerinin tasarlanması gerekmektedir. Profesör Selçuk Şirin’in ‘Umut Projesi’ adında yürüttüğü proje gibi teknolojiyi kullanarak oyun bazlı öğrenme modelleri geliştirilebilir. Bu projede çocukların, oyun oynayarak Türkçe’lerini ilerlettikleri, 200’den fazla kelime, kodlama öğrendikleri, bir

- ayın sonunda 1800 satır kod yazmayı öğrendikleri; en önemlisi de ‘yönetmel becerilerini’ kullanmayı öğrendikleri gözlemlenmiştir (Arman, [09.07.2017]).
3. Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin olmak üzere çokkültürlü eğitim alanında daha fazla bilimsel çalışmaya imza atılması desteklenmelidir (Emin, [09.07.2017]).
 4. Çokkültürlü eğitimin geliştirilmesi için birtakım adımlar atılmalıdır: Herkes için adaletli ve eşitlikçi bir eğitim sistemi kurabilmek için, kültürel artalanlar çok iyi anlaşılmalı; farklı kültürler farklı bakış açısı ile analiz edilerek, sınıfa taşınmalıdır (Spindler, 1987).
 5. Gündüz (86, 2013)’e göre, “azınlık, yabancı ve misyoner okulları, Osmanlı’nın da temel sorunları arasında yer almıştır.” Günümüzde de eğitim sorunlarını yok saymak ya da ötelemek yerine, yüksek lisans ve doktora tezleri gibi daha detaylı ve çeşitli çalışmalar ile ele alarak, program çalışmalarına ivme kazandırılabilir.

5.2. Öneriler

İlgili literatür incelendiğinde, aşağıdaki dokuz ilke çokkültürlü bir toplumda öğretmen ve diğer eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken noktalara dikkat çekmektedir (Sharma, 2011):

1. Öğrencilerin temel beceriler de dâhil olmak üzere tüm derslerdeki başarılarının, farklı sosyokültürel özelliklere duyarlı öğretim yaklaşımları ve materyalleri yoluyla artırılması hedeflenmelidir.
2. Farklı seslerin duyulması çokkültürlü eğitimin bir parçası olmalıdır.
3. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dâhil olabilmeleri için öğrencilerle öğretmenler arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim analiz edilmelidir.
4. Öğrencilerin öğrenme, öğretmenin de öğretme stilleri anlaşılmalı ve etkili öğretim stratejileri geliştirmek için kullanılmalıdır.
5. Çokkültürlü eğitim, programın içine yedirilmelidir.
6. Çokkültürlü eğitim, örtük programı tüm düzeylerde etkilemelidir.
7. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere soru sorma ve düşünme araçları geliştirme konusunda özgürlük vermeli bu şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir.

8. Çokkültürlü eğitimde belli bir toplulukta yaşayan ailelerin kültürleri de tanınmalıdır.
9. Çokkültürlü eğitim toplumu bir kaynak olarak değerlendirmelidir.

Bu araştırma ele alındığında elde edilen sonuçlar, sadece çokkültürlü eğitim alanındaki araştırmacılara değil; aynı zamanda, diğer sosyal bilimler alanlarındaki araştırmacılara da öneriler sunmaktadır. Yukarıda ifade edilen literatüre, sonuçtaki ve tartışmalardaki önerilere ek olarak:

1. Çokkültürlü eğitimi geliştirmek için hem ülke içinde hem de ülkeler arasında çeşitli değişim programları düzenlenebilir.
2. Program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin de katılması gerekmektedir.
3. Önyargıların ortadan kaldırılmasında ve farklılıklara saygı eğitiminde, eğitim programları, sanat derslerinin artırılması ve ders kitapları rol oynayabilir.
4. Öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve veli ile temas halinde olması gereklidir.
5. Katkılar Yaklaşımı'na ve Etnik İlaveler Yaklaşımı'na paralel olarak; kültürel farklılıklar (özel günler; bayramlar, yerel kıyafetler, tatilleri, vs.) okulda ve akademik takvimde yaşanabilmeli; herkes kültürel farklılığını zenginlik olarak kutlayabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akar, Hanife. 2016. Durum Çalışması. **Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri**. ed. Ahmet Saban, Ali Ersoy. Ankara: Anı Yayıncılık: 111-150.
- Aktekin, Semih (Ed.). [19.12.2017]. Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. MEB Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Ankara
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18120126_ogretmen_el_kitabi_BASKI.pdf_-_OgretmenElKitabi.pdf
- Alakuş, Ali Osman. [08.01.2015]. “Kültür Kavramı Tanımlamalarına İlişkin Bir Analiz”.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/alakus.htm
- Alanay, Hamdi. 2015. Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, Mehmet Öznur. 2011. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri, 1839-1924, Tarihi İstatistikler Dizisi, TC Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, c. 6, s. 104.
- Ameny-Dixon, Gloria. 2012. **Why Multicultural Education is More Important in Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective**. McNeese State University.
- APA. [05.01.2015]. Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, And Organizational Change For Psychologists - American Psychological Association.
<http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>
- Arman, Ayşe. [09.07.2017]. Eğitilmeyen Suriyeli Mülteci Çocuklar Karşımıza Taliban Olarak Çıkabilir! <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ayse-arman/egitilmeyen-suriyeli-multeci-cocuklar-karsimiza-taliban-olarak-cikabilir-40514186>
- Ar-Toprak, Güleç. 2008. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Birliği Bakanlığı. [04.12.2016]. 20 Soruda AB.
http://www.ab.gov.tr/files/pub/20_soruda_ab.pdf
- Banks, James. 1981. **Education in the 80s: Multiethnic Education**. Washington, D.C.: National Education Association (Aktaran: Gorski, Paul C. 1999. A Brief History of Multicultural Education.

http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
[07.02.2015]

- _____. 2006. **Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching**. 5 bs. Boston: Allyn and Bacon.
- _____. 2010. Multicultural Education: Characteristics and Goals. **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. Ed. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks. 7. bs. ABD: Wiley: 3-30.
- _____. 2014. **An Introduction to Multicultural Education**. 5. bs. Boston: Pearson Education Inc.
- Banks, James, Cherry McGee Banks. 2013. **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. 8. bs. Hoboken, NJ: Wiley.
- Baptiste, Prentice. 1979. **Multicultural Education: A Synopsis**. Washington, D.C.: University Press of America.
- Başarır, Fatma, Mediha Sarı, Abdullah Çetin. 2014. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 4 s. 2: 91-110
- Başbay, Alper, Yelda Bektaş. 2009. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 34 s. 152: 30-43.
- _____. 2011. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. **Eğitim ve Bilim**. c. 36. s. 161: 199-212.
- Başbay, Alper, Dilek Yelda Kağnıcı, Fırat Sarsar. 2013. Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish of Turkic**. c. 8 s.3: 47-60.
- Becker, Howard, Blanche Geer. 1957. Participant Observation and Interviewing: A Comparison. **Human Organization**. s. 16: 28-32.
- Bennett, Tony. 2001. **Differing Diversities: Transversal Study on the Theme of Cultural Policy and Cultural Diversity**. Strasbourg: Council of European Publ.
- Berg, Bruce. 2001. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. Needham Heights, MA: Aylln & Bacon Press.
- Bezirgan-Arar, Yurdagül, Nuri Bilgin. 2009. Gazete Haber Başlıklarında Öteki'nin İnşaası. **Kültür ve İletişim**. c. 12. s. 2: 133-157.
- Borland, Betsy. 1994. How Two School Faculties Look at Multicultural Education. Yüksek Lisans Tezi, University of Virginia, ABD.
- Bigatti, Silvia, Gina Sanchez Gibau, Stephanie Boys, Kathy Grove, Leslie Ashburn-Nardo, Khadija Khaja, Jennifer Thorington Springer. 2012. Faculty Perceptions of Multicultural Teaching in a Large Urban University. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**. c.12 s.2: 78-93.
- Bucher, Richard. 2015. **Diversity Consciousness: Opening Our Minds to People, Cultures, and Opportunities**. 4. bs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Canatan, Kadir. 1995. **Avrupa'da Müslüman Azınlıklar**. İstanbul: İnsan Yayınları.

- _____. 1997. **Din ve Laiklik**. İstanbul: İnsan Yayınları.
- _____. 2005. **Avrupa'da İslam**. İstanbul: Beyan Yayınları.
- _____. 2013. **Avrupa'da Ulusal Azınlıklar**. İstanbul: Yarm Yayınları.
- Canatan, Kadir, Özcan Hıdır (Ed.). 2007. **Batı Dünyasında İslamofobi ve Anti-İslamizm**. Ankara: Eskiyeeni Yayınları.
- Capella-Santana, Nayda. 2003. Voices of Teacher Candidates: Positive Changes in Multicultural Attitudes and Knowledge. **The Journal of Educational Research**. c. 96 s. 3: 182–190. doi: 10.1080/00220670309598806
- Capotorti, Francesco. 1979. **Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities**. UN Report.
- Cırık, İlker. 2008. Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.34: 27-40.
- Cochran-Smith, Marilyn. 2005. Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives. **Teaching and Teacher Education**. s. 21: 219-225.
- Code, Lorraine. 1991. **What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge**. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Collins, Patricia Hill. 2000. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. USA: Routledge.
- Colon-Muniz, Anaida, John Brady, Suzanne SooHoo, 2010. What Do Graduates Say about Multicultural Teacher Education? **Issues in Teacher Education**. c. 19 s. 1: 85-108.
- Creswell, John. 2012a. **Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. 4. bs. Boston: Pearson Education Inc.
- _____. 2012b. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çeli, Süleyman. 2015. Multicultural Education and Democracy Perceptions of Undergraduate Students in Turkey: Kırıkkale University and Yıldız Technical University Sample. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damgacı, Fadime. 2013. Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Semra. 2012. Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish and Turkic**. c. 7 s.4: 1453-1475.
- Demircioğlu, Ebru, Murat Özdemir. 2014. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 15 s. 1: 211-232.
- Demirel, Özcan. 2014. **Eğitimde Program Geliştirme**. 21. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Demirsoy, Mustafa. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denizel-Güven, Ezgi. 2005. [08.02.2015]. Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. Pivolka. c. 4 s. 17: 6-8. <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/163/85/>
- Denzin, Norman. 1978. **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods** (2. bs.). New York: McGraw-Hill.
- _____. 1989. **The Research Art**. (3. bs.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Denzin, Norman, Yvonna Lincoln. 1994. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Emin, Müberra Nur. [09.07.2017]. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erickson, Frederick. 1985. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Occasional Paper No. 81. Michigan: The Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Eryılmaz, Bilal. 1990. **Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslim Tebaanın Yönetimi**. İstanbul: Risale Yayınları.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınevi.
- Esen, Hüseyin. 2009. Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Yokluğunda Türkiye'deki Devlet İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Farklılıkları Nasıl İdare Ettiklerinin Bir Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, Nurettin, Münire Erden. 2001. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları
- Fillion, Sharon Elizabeth Walker. 2007. **Multicultural Education**.
- Frazier, Leon. 1977. The Multicultural Facet of Education. **Journal of Research and Development in Education**. c.11: 10-16.
- Garcia, E. K. 2009. [15.02.2015]. **Multicultural Education in Your Classroom**. <http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom>
- Gay, Geneva. 1994. [06.01.2015]. **A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education**. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>
- _____. 2004. **Curriculum Theory and Multicultural Education. Handbook of Research on Multicultural Education**. Ed. James Banks, Cherry McGee Banks. 2. bs. ABD: Jossey-Bass: 30-48 (Aktaran: Banks, James. 2010. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Multicultural Education: Issues and Perspectives. Ed. James Banks, Cherry McGee Banks. 7. bs. ABD: Wiley: 3-30).
- _____. 2015. **Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice**. 2. bs. New York, New York: Teachers College Press.

- Geertz, Clifford. 1973. "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". **The Interpretation of Cultures: Selected Essays**. New York: Basic Books: 3-30.
- Gezgin, Ulaş Başar. 2014. **İnsan Hakları, Demokratik Okul ve Anadilinde Öğretim İçin Çokkültürlü Eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gorski, Paul. 1999. [07.02.2015]. A Brief History of Multicultural Education. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Grant, Carl Andrew. 1977. **Multicultural Education: Commitments, Issues, and Applications**. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development
- _____. 1995. **Educating for Diversity**. Boston, MA: Allyn & Bacon Press
- Guba, Egon, Yvonna Lincoln. 1989. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage
- Gürel, Davut. 2013. İlköğretim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ile Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Mustafa. 2013. **Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler**. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Halvorsen, Anne-Lise Faye, Suzanne M. Wilson. 2010. Social Studies Teacher Education. **International Encyclopedia of Education**. Ed. Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. 3.bs. Oxford, UK: Elsevier Academic Press: 719-724.
- Holcomb, Mary Jean. 1995. A Multiple Case Study: Middle School Teachers' Perceptions and Practices of Multicultural Education. Doktora Tezi. University of Nebraska.
- Hunter, William Andrew. 1974. **Multicultural Teacher Education Through Competency Based Education**. Washington: AACTE, 1974.
- Irvine, Jacqueline Jordan. 2003. **Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye**. New York: Teachers College Press.
- Johnson-Bailey, Juanita, Donna Drake-Clark. 2011. Race and Ethnicity in the Field of Adult Education. **Adult Learning and Education**. Ed. Kjell Rubenson. UK: Academic Press: 244-253.
- Kaplan, İsmail. 2002. **Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi**. 3 bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaçam, Mustafa Şahin, Canan Koca. 2012. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**. c.23 s.3: 89-103.
- Karasar, Niyazi. 2004. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 13. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Nurcan. 2013. [11.02.2015]. Cumhuriyet Döneminde Azınlık Okulları ve Temel Sorunlar. **Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Basın Dosyası**. www.rumvader.org/Assets/Upload/Images/file/Rapor_Ozeti.docx

- Keskin, Yusuf, Erkan Yaman. 2014. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic**. c. 9 s. 2: 933-960.
- Kılıçoğlu, Gökhan. 2014. İngiltere'deki Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri ile Türk Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarıyla İlişkisi. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçoğlu, Gökhan, M. Bahaddin Acat, Engin Karadağ. 2015. İngiltere'deki Türk Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri ve Bu Tercihlerin Okula Aidiyet Duygusuyla İlişkisi. **Sosyoloji Dergisi**. c. 3, s. 30: 195-225.
- Koçak, Seval, Murat Özdemir. 2015. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. **İlköğretim Online**. c.14 s.4: 1352-1369.
- LeCompte, Margaret, Judith Preissle-Goetz. 1982. Problems of Reliability and Validity In Ethnographic Research. **Review of Educational Research**. c. 52 s. 1: 31 (Aktaran: Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık).
- Lincoln, Yvonna, Egon Guba. 1985. **Naturalistic Inquiry**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lozan Barış Antlaşması. [11.02.2015]. 1923. http://wwi.lib.byu.edu/index.php/Treaty_of_Lausanne
- Manning, M. Lee, Leroy G. Baruth. 2009. **Multicultural Education of Children and Adolescents**. 5 bs. Pearson: Appalachian State University.
- Maxwell, Joseph. 2012. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB Milli Eğitim Temel Kanunu. [07.01.2015]. 1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- MEB Özel Öğretim Kurumları Kanunu. 2007. [07.01.2015]. **Resmi Gazete**. 26434, Şubat. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/20095313_zelretimkurumlarkanunu.pdf
- MEB. 2012. [07.01.2015]. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe; 5. Sınıf) Öğretim Programı http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/11051949_kurtce_ortaokul_5.pdf
- Merriam, Sharan. 2013. **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulamalar İçin Bir Rehber**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, Matthew, Michael Huberman. 1994. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (Aktaran: Merriam, Sharan. 2013. Nitel Araştırma: Desen ve Uygulamalar İçin Bir Rehber. Ankara: Nobel Yayıncılık).
- Musgrave, Peter. 1965. **The Sociology of Education**. 2. bs. London: Methuen. (Aktaran: Tezcan, Mahmut. 1985. Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara

- Üniversitesi Basımevi (Aktaran: Tezcan, Mahmut. 1985. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi).
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) 2016. Professional Standards for The Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education. (Aktaran: Öksüz, Yücel, Elif Güven-Demir, Adem İci. 2016. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının “Çokkültürlü Eğitim” Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 15. S. 59: 1263-1278.)
- Nieto, Sonia. 1996. **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**. 2. bs. New York, NY: Longman Press.
- Nieto, Sonia, Patty Bode. 2011. **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**. 6. bs. Boston: Pearson Education Inc.
- Oran, Baskın. 1994. Lozan'ın "Azınlıkların Korunması" Bölümünü Yeniden Okurken. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**. c. 49 s. 3: 283- 301.
- _____. 2001. **Küreselleşme ve Azınlıklar**. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Ortaylı, İlber. 2007. **Üç Kıtada Osmanlılar**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Öksüz, Yücel, Elif Güven-Demir, Adem İci. 2016. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının “Çokkültürlü Eğitim” Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 15. S. 59: 1263-1278.
- Özdemir, Murat, Kemal Dil. 2013. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 46 s. 2: 215-232.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. 2007. Kanun Numarası: 5580. **Resmi Gazete**. 26434.
- Parekh, Bhikhu. 1986. “The Concept of Multicultural Education”. **Multicultural Education: The Interminable Debate**. Ed. Sohan Modgil, Gajendrak Verma, Kanka Mallick, Celia Modgil. Philadelphia: Falmer: 19-31.
- Patton, Michael Quinn. 1990. [13.01.2015]. Qualitative Evaluation and Research Methods. **Designing Qualitative Studies**. Beverly Hills, CA: Sage: 169-186. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/fieldcentres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- _____. 2002. **Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice** (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pinar, William. 1978: The Reconceptualisation of Curriculum Studies. **Journal of Curriculum Studies**. c. 10, s.3: 205-214.
- Polat, Soner. 2009. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. Probationary Teachers’ Level of Inclination to Multi-Cultural Education. **Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi-International Online Journal of Educational Sciences**. c.1. s.1: 154-164.
- _____. 2012. Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 42: 334-343.

- Polat, Soner, Murat Arif Metin. 2012. The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. s.46: 1961-1968. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.411.
- Ponterotito, Joseph, Suraiya Baluch, Tamasine Greig, Lourdes Rivera. 1998. Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. **Educational and Psychological Measurement**. c. 58. s.6: 1002-1016.
- Ryle, Gilbert. 1949. The Concept of Mind. USA: University of Chicago Press.
- Sandelowski, Margarete. 1986. The Problem of Rigor in Qualitative Research. *Advances in Nursing Science*. s. 8: 27-37.
- Seban, Demet, Hatice Uyanık. 2016. Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim: 1-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. c. 6 s. 1: 01-18.
- Seidman, Irving. 1998. **Interviewing in Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and Social Sciences** (2. bs.). New York: Teachers College Press.
- Sleeter, Christine, Carl Grant. 1987. An Analysis of Multicultural Education in the United States. **Harvard Educational Review**. c. 57 s. 4: 421-445.
- Sharma, Sunita. 2011. Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. **Journal of College Teaching and Learning**. c. 2 s. 5: 53-64.
- Sizemore, Robert. 1981. The Politics of Multicultural Education. **Urban Education**. s. 5: 4-11.
- Spindler, George Dearborn. 1987. **Education and Cultural Process: Antropological Processes**. 2. bs. Prospect Heights, III.: Waveland Press.
- Strauss, Anselm. 1987. **Qualitative Analysis for Social Scientists**. Cambridge University Press. **Türkiye Ansiklopedisi**. 1993. "Azınlıklar" maddesi. c. 1. İstanbul: Kaynaklar Kitaplar Yay.: 303.
- Taylor, Solange. 2000. Multilingual Societies and Planned Linguistic Change: New Language-in-Education Programs in Estonia and South Africa. Yüksek Lisans Tezi. University of Oxford.
- Tezcan, Mahmut. 1985. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TDK (Türk Dil Kurumu) Büyük Sözlük. [08.01.2015]. Kültür'ün Tanımı
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=K%C3%9CLT%C3%9CR
- Uygur, Nermin. 1984. **Kültür Kuramı**. İstanbul: Remzi Yayınevi (Yapı Kredi Yayınları'nda 4. bs. İstanbul, Nisan 2013).
- Valdez, Alora. 1999. **Learning in Living Color: Using Literature to Incorporate Multicultural Education into the Primary Curriculum**. Boston, MA: Allyn & Bacon Press.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.


- Vygotsky, Lev. 1978. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press.
- Yavaş, Aylin. 2013. [05.01.2015]. Kitap İncelemesi: Bucher, 2000. Diversity Consciousness (1.bs.). New Jersey: Prentice-Hall. **Sakarya University Journal of Education** c. 3 s.3: 137-138. <http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/viewFile/108/88>
- Yazıcı, Fatih. 2013. Çokkültürlülük ve Yurtseverlik Açısından Azınlık Okullarında Tarih Dersleri. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, Sedat, Gülşah Başol, Güleç Toprak. 2009. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 37: 229-242.
- _____. 2014. **Case Study Research: Design and Methods**. 5. bs. USA: SAGE Publications.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Soner. 2016. Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER





Ek 1. Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğü İzin Belgesi

		EBYS Elektronik Belge Yönetim Sistemi
T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı		
Sayı :96187715-730.08.03-1503130234	Tarih:13.03.2015	
Konu :Doktora Araştırma İzni hk		
İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE		
Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi 12706202 numaralı Aylın YAVAŞ doktora tezi kapsamında 23 Mart 2015- 23 Temmuz 2015 tarihleri arasında yapacağı çalışmada, video kayıt veya ses kayıt cihazı kullanarak okul yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velilerin görüşlerini alarak gözlem ve analiz yapmak üzere izin almak istemektedir.		
Aylın YAVAŞ un	Lisesi'nde istenen çalışmayı yapabilmesi için gerekli iznin verilmesini rica ederim.	
<i>e-İmza</i> Prof. Dr. Mesut GÜNER Rektör a. Rektör Yardımcısı		
GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZA KİMLİĞİ İLE AYNI DİR. 27.03.2015 Seçkin SAATÇIOĞLU Bilgisayar Uzmanı		
Adres : Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı Barbaros Bulvarı 34349 Yıldız-İstanbul Tel : 2121803115 Fax :	İnternet : Web : e-Posta :	Nurcan DİLAVER : www.yildiz.edu.tr : nurcantaleli@hotmail.com
Bu belgeye 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?TvrakNo=1503130234&TvrakKodu=ekb2Dc1a		

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 59090411/20/3578986 Konu: Aylin YAVAŞ	02/04/2015
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi:a) 30.03.2015 tarihli dilekçe. b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen. c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.03.2015 tarihli tutanağı.	
<p>Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Aylin YAVAŞ'un "Çok Kültürlü Eğitim " konulu tezi kapsamında, ilimiz Fatih ilçesi İstan Lisesi ve Beyoğlu ilçesi liselerinde; yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.</p> <p>Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.</p> <p>Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.</p>	
Şerafettin TURAN Milli Eğitim Müdür V.	
OLUR 02/04/2015	
Yusuf Ziya KARACAEV Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek:1- Genelge 2- Komisyon Tutanağı	
İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu E-Posta: sgb34@meh.gov.tr	A. BALTA VHKİ Tel: (0 212) 455 04 00-239 Faks: (0 212) 455 06 52
<small>Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evrak.sorgu.meb.gov.tr adresinden cc3e-e7d2-3375-9436-8e23 kodu ile teyit edilebilir.</small>	

Ek 3. İstanbul Valiliği İzin Belgesi

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü										
Sayı : 59090411/44/3618851 Konu: Araştırma İzni	03/04/2015										
Sayın: Aylın YAVAŞ											
İlgi: a) 26.03.2015 tarihli dilekçe. b) Valilik Makamının 02.04.2015 tarih ve 3578986 sayılı oluru.											
<p>"Çok Kültürlü Eğitim " konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.</p> <p>Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.</p>											
Murat ADALI Şube Müdürü											
EK:1- Valilik Onayı 2- Ölçekler											
<table border="1"><tr><td colspan="2">Elektronik İmzalı Akl. Mühür/İmza Mazereti</td></tr><tr><td>Adı Soyadı:</td><td>Mualla CELEBI</td></tr><tr><td>Görevi:</td><td>Bölüm Soru</td></tr><tr><td>Tarih:</td><td>07/04/2015</td></tr><tr><td>İmza:</td><td></td></tr></table>		Elektronik İmzalı Akl. Mühür/İmza Mazereti		Adı Soyadı:	Mualla CELEBI	Görevi:	Bölüm Soru	Tarih:	07/04/2015	İmza:	
Elektronik İmzalı Akl. Mühür/İmza Mazereti											
Adı Soyadı:	Mualla CELEBI										
Görevi:	Bölüm Soru										
Tarih:	07/04/2015										
İmza:											
İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu E-Posta: sgh34@meb.gov.tr	A. BALTA VHKİ Tel: (0 212) 455 04 00-239 Faks: (0 212)455 06 52										
Bu evrak güvenli elektronik imz ile imzalanmıştır. http://ovraksorgu.meb.gov.tr adresinden: ce78-cda8-3bb5-bb52-c940 koda ile teyit edilebilir											

Ek 4. Görüşme Formu

Araştırma Yapılacak Okullar:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Katılımcının Demografik Bilgileri ve Araştırma Soruları

Yaş:

Cinsiyet:

Mesleği / Branşı/ Öğrenci ise sınıfı:

Eğitim düzeyi:

Nerede doğdunuz?

Nerede büyüdünüz?

Hangi dilleri biliyorsunuz?

Bunları nasıl öğrendiniz?

Evde hangi dili/dilleri konuşuyorsunuz?

Okulda hangi dili/dilleri konuşuyorsunuz?

Çokkültürlü eğitimi nasıl tanımlıyorsunuz?

Sizce çokkültürlü eğitimin avantajları nelerdir?

Sizce çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?


Çokdilli eğitim hakkında neler düşünüyorsunuz?

Dersinizin TR'deki kültürel farklılıkları kapsamına ilişkin ne düşünüyorsunuz?

Yaşadığınız/hissettiğiniz sorunlar var mı? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Çokkültürlülüğü öğretim programlarına ve yöntemlerine nasıl katıyorsunuz?

Ekleme istediğiniz farklı hususlar var mı?



ÖZ GEÇMİŞ



Öğr. Gör. Aylin (YAVAŞ) AKINLAR

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü
Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü
A-314 34220 Esenler / İstanbul, Türkiye
Tel: +90 212 383 49 27
E-posta: aylinyavas@gmail.com , ayavas@yildiz.edu.tr

EĞİTİM

Doktora	2012-2018	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Türkiye AGNO: 3.54/4.00
	2013	Uluslararası Değişim Öğrencisi, New York Institute of Technology, NYC, ABD AGNO: 4.00/4.00
Yüksek Lisans	2006-2011 (2009-2010: Dondurma)	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Türkiye AGNO: 4.00/4.00
Fulbright Scholar	2009-2010	Derecesiz Doktora dersleri: Cornell Üniversitesi, Ithaca-New York, ABD
Pedagojik Formasyon	2004	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Lisans	2005	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Türkiye AGNO: 3.23/4.00
Lise	1998-2001	Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi, Uzunköprü-Edirne, Türkiye AGNO 5.00/5.00

İŞ TECRÜBESİ

Öğretim Görevlisi	Ocak, 2006-halen	Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Esenler, İstanbul, Türkiye
Fulbright Scholar	2009-2010	Cornell Üniversitesi, Dept. of Near Eastern Studies, Ithaca-New York, ABD

YAYINLAR

ULUSLARARASI MAKALELER

1. Akinlar, A., Dogan, S. (2017). Investigating Multicultural Education Phenomena in Minority and Public High Schools in Turkey: A multiple case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 1-20. DOI: 10.14689/ejer.2017.71.1
<http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=168&makale=1152>
2. Yavas, A., Eksi, G. & Alci, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a Turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415-421. DOI: 10.5901/mjss.2013.v4n14p415
<http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1622>

KİTAP BÖLÜMÜ

Yavas, A. (2013). Diversity in Unity and Multicultural Education in the Republic of India. *Multicultural Education: Diversity, Pluralism, and Democracy*, (pp. 182-199.) LAP Lambert Academic.

KİTAP ELEŞTİRİSİ

Yavas, A. (2013). Bucher, R. (2000). *Diversity Consciousness (1st ed.)*. New Jersey: Prentice Hall. (Vol. 3): Sakarya University Journal of Education. 3(3), 137-138.
<http://suje.sakarya.edu.tr/article/view/1024000108/0>

KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ

Yavaş, A., & Ersoy, E. (2015). *Örnek Olay Çalışmaları. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Berg, B. L. & Lune, H. (2012) (8th ed.) (*Case Studies in Qualitative Research Methods for the Social Sciences*) (pp. 354-380) (8. ed.). Rampalı İş Merkezi Kat:1 No: 121 Meram, Konya, Turkey: Eğitim Kitabevi.

ULUSLARARASI KONFERANS SUNUMLARI / TEBLİĞLER

1. Yavas, A. & Dogan, S. (2016). Investigating Multicultural Education Phenomenon in a Minority and Public High Schools in Turkey: **A Multiple Case Study**. *International Journal of Arts & Sciences (IJAS) 2016 Boston*. Boston, MA, USA.
2. Dogan, S. & Yavas, A (2016). Multicultural Education Phenomenon in a Minority High School in Turkey: **A Case Study**. *International Journal of Arts & Sciences (IJAS) 2016 Boston*. Boston, MA, USA.

3. Yavas, A. (2015). The Investigation of Public, Private and Minority School Teachers' Attitudes Towards Multicultural Education in Turkey. *International Journal of Arts & Sciences (IJAS) 2015 Boston*. Boston, MA, USA.
4. Yavas, A., & Gürol M. (2014). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Yurtdışı Öğretmen Yetiştirme Örnekleri (The Teacher Training System in Turkey and Some International Teacher Training System Examples). *The YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences (YICER-2014)*. Istanbul, Turkey.
5. Yavas, A. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi (The Investigation of Teachers' Attitudes Towards Multicultural Education in the Context of Demographical Variables). *The 2nd Eurasian Educational Research Congress (EJER)*. Istanbul, Turkey.
6. Yavas, A. (2012). Ardıl Çeviri Eğitiminde Zihin Haritaları Yönteminin Etkililik Derecesi (The Effects of Mental Maps Training on Consecutive Interpreting Training). *4. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (The 4th Educational Research Congress)*. Istanbul, Turkey.
7. Yavas, A. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Haritaların Kullanılmasının Etkililik Derecesi (The Effects of Cultural Maps on Teaching Turkish as a Foreign Language). *3. Türkçenin Uluslararası Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Izmir, Turkey.
8. Yavas, A. (2009). Teaching Vocabulary with Maps: Designing a Cultural Tour. *The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Conference*. Washington, D.C., USA.

DİLLER

Anadili: Türkçe

Yabancı Diller:

İngilizce – İleri düzeyde: KPDS: A (Nisan, 2014), TOELF-IBT: 92 (Aralık, 2008)

İspanyolca – Temel düzeyde: ANKARA TÖMER Temel İspanyolca Sertifikası (2004)

ARAŞTIRMACI BAĞLANTILARI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-2721>

Web of Science Researcher ID: E-9692-2018

Linkedin: <https://tr.linkedin.com/in/aylinyavas>

YTÜ: <http://avesis.yildiz.edu.tr/ayavas/>