



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANADİLİ FARKLI ÖĞRENCİLER
İLE YAŞADIKLARI SORUNLAR**

**Özge Ruken ERGÜN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışman
Prof. Dr. Ekber TOMUL**

Burdur, 2017



**MAKÛ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÛKSEK LİSANS JÛRİ ONAY FORMU

M.A.K.Û Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25.05.2017 tarih ve 2017-185/2 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 07.06.2017 tarihinde tez savunma sınavı yapılan ÖZGE RUKEN ERGÛN'ün "**Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar**" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında (Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı) YÛKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÛRİ

ÛYE : PROF. DR. EKBER TOMUL
(Tez Danışmanı)

ÛYE : DOÇ. DR. KAZIM ÇELİK

ÛYE : DOÇ. DR. DERYA ARSLAN

ONAY

M.A.K.Û Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÛHÛR

BİLDİRİM

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

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Öğrencinin Adı Soyadı]

**Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler İle Yaşadıkları Sorunlar
(Yüksek Lisans Tezi)**

Özge Ruken Ergün

ÖZ

Bu araştırma anadili Türkçe'den farklı öğrencilerin buldukları sınıf ortamında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 13 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda çokkültürlü sınıf ortamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sürece dair sınıf içi kaynaşma ve farklı kültürlerin tanınması gibi olumlu görüşlerinin olduğu, ancak dil kaynaklı iletişim eksikliklerinin yaşanması gibi olumsuz görüşlerinin olduğu bulguları da elde edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan en temel sonuç anadili farklı öğrenciler ile sınıf öğretmenleri arasındaki iletişim eksikliği problemi olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlara göre: öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri, öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları ile olan iletişim problemleri, anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitimine dair sorunları ortadan kaldırmayı hedefleyen öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Anadili, öğrenci, sınıf öğretmeni, sorun

Sayfa Adedi: 88

Danışman: Prof. Dr. Ekber TOMUL

**Native Classroom Teachers Problems Experienced with different students
(Master Thesis)**

Özge Ruken Ergün

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the problems of classroom teachers in the classroom environment where different students are different from native Turkish. The research was carried out with 13 class teachers working in Alanya province of Alanya. The data were collected through a semi-structured interview form created by the researcher. The data obtained from the interviews were evaluated by descriptive and content analysis technique. As a result of the analyzes, it was also found that the class teachers working in the multicultural class environment had positive opinions such as class cohesion and recognition of different cultures, but negative opinions such as language deficiencies. The main result of the research can be said that there is a lack of communication between the mother tongue and different teachers. Based on the research findings, it is suggested that: students' learning difficulties due to their mother tongue, communication problems of their students with their teachers and friends, and suggestions to remove the problems related to Turkish education of different mother tongue students.

Keywords: mother tongue, Student, Classroom Teachers, Issue

Page Number : 88

Supervisor : Prof. Dr. Ekber TOMUL

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimize başladığım ilk günden bugüne kadar her konuda destek ve yardımlarını gördüğüm danışmanım Prof. Dr. Ekber TOMUL'a, beni sürekli destekleyerek yüreklendiren hocam Doç. Dr. Derya ARSLAN'a, çalışmalarımı titizlikle inceleyerek olumlu katkılarda bulunan hocam Doç. Dr. Kazım ÇELİK'e, teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili Aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	İ
ÖZET	İİ
ABSTRACT.....	İİİ
TEŞEKKÜR.....	İV
İÇİNDEKİLER	V
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VI
TABLOLAR DİZİNİ.....	VII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problemdurumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı Ve Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Küreselleşme ve Çokkültürlü Eğitim	7
2.1.1. Kültür –Dil Kavramı ve Eğitim.....	10
2.1.2. Çokkültürlülük -Kültürel Çeşitlilik ve Toplumlar	12
2.1.3. Çokkültürlü Eğitim Olgusu, Yaklaşımlar ve Boyutlar	14
2.1.4. Öğretmen Yeterlikleri ve Türkiye’de Öğretmen Yeterliği.....	20
2.4. Türkiye ve uluslararası düzeyde yapılan ilgili araştırmalar	26

BÖLÜM III	28
YÖNTEM	28
3.1. Araştırma Modeli	28
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması.....	30
3.4. Verilerin Analizi.....	31
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE YORUMLAR.....	37
4.1. Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajı	37
4.2. Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar.....	42
4.3. Anadilinden Kaynaklı Yaşanılan Öğrenme ve İletişim Güçlükleri, Yapılan İşbirlikleri.....	49
BÖLÜM V	56
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
5.1. SONUÇLAR.....	56
5.1.1. Çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin sonuçlar	56
5.1.2. Öğretim sürecine ilişkin sonuçlar	57
5.1.3. İletişim boyutuna ilişkin sonuçlar.....	57
5.2. ÖNERİLER	58
5.2.1 Eğitimcilere Öneriler	58
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	64
ÖZGEÇMİŞ	66

KISALTMALAR

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

AB: Avrupa Birliği

ALTSO: Alanya Ticaret ve Sanayi Odası

BM: Birleşmiş Milletler

NAFTA: Kuzey Amerika Ülkeleri Serbest Ticaret Anlaşması

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

s. : Sayfa

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

USAK: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu

WTO: Dünya Ticaret Örgütü

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajı Temasına İlişkin Alt Tema ve Uzlaşma Yüzdeleri.....	33
Tablo 2 Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin öğretim sürecine yönelik uygulamalar Temasına İlişkin Alt Tema ve Uzlaşma Yüzdeleri.....	34
Tablo 3 Anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme ve iletişim güçlükleri, yapılan işbirlikleri Temasına İlişkin Alt Tema ve Uzlaşma Yüzdeleri	35
Tablo 4 Çokkültürlü Eğitim Ortamına İlişkin Bulgular.....	37
Tablo 5 Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Uygulamalara İlişkin Bulgular.....	42
Tablo 6 Anadilinden Kaynaklı Yaşanılan Öğrenme Ve İletişim Güçlükleri, Yapılan İşbirliklerine İlişkin Bulgular.....	50

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Son otuz yılda çatışma, sosyal, siyasal ve ekonomik nedenlerle ülke içi, bölgesel ve kıtalararası göç giderek artmıştır. Küresel ölçekteki bu insan hareketliliği beraberinde önemli sorunlar yaratmakla birlikte toplumlarda sosyal, siyasal ve ekonomik dinamiklerin de değişmesine yol açmaktadır. Bu geniş ölçekli insan hareketliliği aynı zamanda toplumların birçok yönüyle çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bu çeşitliliğin en çok yansıdığı sosyal alanlardan biri de eğitim sistemidir. Pewawardy (2003)'e göre günümüz eğitimcileri geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda yaşamaktadırlar. Toplumsal yapılarda meydana gelen hızlı gelişmeler, hem örgütlerin yapısının, hem de personelin görev ve rollerinin önemli ölçüde değişmesine yol açmıştır. Sosyal değişimin odak noktasında bulunan eğitim kurumları ve yöneticileri de bu hızlı değişimden etkilenmiştir.

Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak çokkültürlü eğitim ve 'çokkültürlülük' kavramları, Türkiye'de de son yıllarda akademisyenler ve araştırmacılar tarafından ele alınmaya başlanmıştır. Türkiye'nin son dönemde bölgesinde ve dünyada artan önemi, eğitim alanında da yapılmak istenen değişim ve yeniliklerde kendini göstermektedir. Çokkültürlü bir eğitim politikasının olmayışı, bu alanda yapılan çalışmaların önemini bir kat daha artırmaktadır. Yurtdışından gelerek Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu duruma bağlı olarak Türkiye'nin çokkültürlü eğitim alanındaki bilgi birikiminin artmasına ve yeni eğitim politikaları geliştirmesine gereksinim vardır (Kolaç, 2008, s. 63).

Küreselleşme olgusuyla birlikte son yıllarda çokkültürlülük, eğitim dünyasında sıklıkla tartışılan bir olgu olarak kendini göstermektedir. Eğitimde ayrımcılık politikalarının ya da uygulamalarının önüne geçilmesinde çokkültürlülük tartışmaları öne çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayırım yapmadan eşit

eğitimi sunmaktır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere başkalarına saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörölü davranmayı kazandırmaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra, çoğulcu ve zengin bir ortak kültür oluşturma, kültürler arasında iletişim kurma ve bilgi sahibi olma ile ırkçılığı kabul etmeme gibi hedefleri olduğu da ifade edilmektedir (Ergin ve Ermeğan, 2011). Modern toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cirik, 2008, s. 27).

Dünya genelinde var olan sosyal ilişkiler evrensel bir boyuta ulaşmıştır. Yaşanan bu gelişmeler dahilinde gerek ülkeler dahilinde gerekse de insanlar arasında yaşanan kültürel etkileşim dünya çapında çokkültürlü bir yaşamı zorunlu hale getirmiştir (Ergin ve Ermeğan, 2011). Bu bağlamda kültür olgusunun en belirleyici öğesi dildir. Çokkültürlü yapıya sahip toplumlarda insanlar hem kendi anadillerini hem de tabi oldukları toplumun dilini öğrenip geliştirmek durumundadır. Bu bakımdan çokkültürlü bir toplum yapısında bireyin kendi anadilini geliştirmesinin yanı sıra içerisinde bulunduğu toplumun dilini öğrenip geliştirmesinde okul, öğretmen ve aile faktörlerinin oldukça büyük etkisi vardır.

“Dil” dünyada yeri ve değerini bir süreklilik içerisinde belirleyen en önemli iletişim aracı olarak nitelendirilmektedir. İnsanlar tarihsel süreç içerisinde yaşamları boyunca gördüğü, duyduğu ve öğrendiğini her şeyi dil yolu ile ifade etmişlerdir. Bu bağlamda dil insanların dünyadaki yeri ve değerini belirlemenin yanı sıra ulusların kültür aynası ve uygarlıkların en önemli belirtisi ve aracıdır (Kolaç, 2008, s. 64).

Anadil bireyin dünyaya gelmesinden sonraki yaşadığı süreçte öncelikli olarak anne ve yakın çevresinden sonrasında ise içerisinde yaşanan dış çevreden öğrenilen, bireylerin bilinç altında kapsamlı bir şekilde yer edinmiş ve yaşadıkları toplumla bağlarını güçlendiren bir olgu olarak tanımlanabilir (Aksan, 1994, s. 67). Bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumla etkin bir iletişim kurmaları adına anadillerini etkin bir şekilde kullanmaları oldukça önemlidir (Demirel, 2003, s. 6). Çokkültürlü bir yapıda bulunan çocukların farklı kültüre tabi çocuklar ile iletişimine engel teşkil eden bir takım sorunlar ile karşılaşılması sık karşılaşılan bir durum olmakla birlikte ilkokullarda eğitim gören farklı anadile sahip öğrenciler ve bu öğrencilere eğitim

veren sınıf öğretmenleri boyutunda değerlendirildiğinde daha iyi anlaşılmaktadır (Temel 2011).

Dünya genelinde etkin bir şekilde yaşanan küreselleşme sürecinin etkisi son dönemde Türkiye’de iyiden iyiye hissedilmektedir. 2000’li yılların başından itibaren Türkiye’de farklı amaç ve gayeler doğrultusunda gelen T.C. vatandaşı olmayan bireylerin sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de özellikle Akdeniz ve Ege kıyı kesiminde bulunan şehir ve ilçelere çok sayıda yabancı kalıcı olarak yerleştiği bu konuda yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Kolaç, 2008, s. 68).

Türkiye’nin kıyı bölgeleri içerisinde başta Antalya, Muğla, Fethiye, Marmaris bölgelerine yerleşen yabancı ailelerin çocuklarına eğitim imkanı sağlanmakla birlikte yabancı uyruklu öğrenciler yaş gruplarına uygun sınıflarda eğitim ve öğretim hayatına dahil edilmektedir. Bu bağlamda yabancı öğrenciler genel olarak ön bir eğitime tabi tutulmadan doğrudan sınıflara dahil edildikleri için geldikleri ülkelerden farklı eğitim sistemi ile karşılaşmaktadır. Bahsi geçen bu durumun neticesinde ise öğrenciler sınıf arkadaşları, öğretmenleri ile iletişimde zorluk yaşadıkları bir geçiş dönemi yaşamaktadır (Özbay, 2004, s. 1).

Yabancı uyruklu öğrenciler tabi oldukları sınıf ortamında öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarını anlayamadıkları için iletişim problemi yaşamakta ve bu nedenle duygu ve düşüncelerini ifade edememektedir. Bu öğrenciler sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir akademik başarı ile yetindikleri için başarısız olmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler aile ortamlarında anadillerini konuşma fırsatı elde etmelerine karşın okulda öğretmen ve arkadaşları ile Türkçe konuşmak zorundadır. Bu durum özellikle de ilkokul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal kimlik kazanmalarını zorlaştırmaktadır (Temizyürek, vd. , 2007, s. 7).

Eğitim, yalnızca toplumsallaşmayla ilgili değil, insanlaşmayla ilgilidir. Çokkültürlülük yapısı dahilinde ana dili farklı öğrencilere yönelik iyi bir eğitim verilmesi öğrencileri farklı yaşam düşüncelerinin yanı sıra inanç sistemlerine, farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine yönlendirir. Diğer kültürleri tanımalarına, dünyayı onların açısından algılamalarına yardımcı olur. (Parekh, 2002, s. 290).

Türkiye’de yerleşik olarak yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler küreselleşmenin bir sonucu olan çokkültürlülük sebebi ile diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi eğitim konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların en belirgin olduğu dönem temel eğitim olarak kabul edilen ilkokul çağıdır. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar konu edinmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıflarda öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin iletişim konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’nin çokkültürlü eğitim politikasının yokluğunda, farklı ülkelere gelen öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak eğitim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin belirlenmesinin daha sonraki aşamalarda çözümler üretilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2015 yılında gerçekleştirilmiş olup Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullarda sınıflarında anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma sürecinde gerek ders yoğunlukları bahanesiyle gerekse araştırmanın gizlilik ilkesine uygun yapıldığının belirtilmesine rağmen, kurumlarına yönelik olumsuz görüş bildirmeleri durumunda zorluklar yaşayabilme kaygılarına bağlı

olarak, görüşmeye katılmak istemeyen öğretmenlerle karşılaşılması, araştırma sürecini zorlaştıran bir başka etken olarak tespit edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Çok Kültürlülük: Çok kültürlülük tanım olarak yaş, cinsiyet, engelli olma, sosyal sınıf farkı, etnik köken, din, dil ve farklı kültürel özelliklerin bir arada yaşamasıdır (APA, 2002).

Çok Kültürlü Eğitim :“Çok kültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır” (Gay,1994).

Anadili: Anadili bireyin doğup büyüdüğü toplum içerisinde aile ve soyca bağlı olduğu çevresinden öğrendiği, bilinçaltına yer edinen, birey ve toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı teşkil eden dildir (Korkmaz 1992, s. 8).

İkinci Dil Edinimi: İkinci dil edinimi tanım olarak anadili ediniminin ardından edinilen herhangi bir dili herhangi bir düzeyde öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılan genel bir terim olarak ifade edilmektedir (Cook, 2006, s. 6).

Yabancı Uyruklu: Başka bir milletten olan, başka bir milletle ilgili olan (kimse), bigâne, ecnebi (TDK, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ilgili çalışmalara dayanarak açıklanmıştır. İlgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Küreselleşme ve Çokkültürlü Eğitim

Küreselleşme, kapitalizmin diasporası yani onun dünyaya dağılıp yayılması, esnemesi ve dünyayı kuşatmasıdır (Kızılcılık, 2002, s. 15). Diğer bir deyişle kapitalizmin yeni adıdır. Uluslararası ölçekte ulusal kimliklerin, ekonomilerin ve sınırların çözüldüğü, sosyal hayatın büyük bir bölümünün küresel süreçler tarafından belirlenmektedir. Ve dünya insanların sosyal hayatının büyük bir bölümünün küresel güçler tarafından belirlendiği ve dünya insanların tek bir dünya toplumunda küresel toplumda bütünleştirilmesi ve dünyanın küçülmesi, ulusal olan her şeyin alanının yitirmesi ve dünyanın tek bir alan olarak algılanma bilincinin artış sürecini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Özbilen, 2003, s. 161).

Kültür tanımlarında olduğu gibi çokkültürlü kavramının da tanımlanmasında kesin ve net sınırlar yoktur. Çokkültürlü. İngilizce “multicultural” kelimesinin karşılığıdır. “Farklı ırk, dil, din ve ulusal gelenekleri içinde barındıran” (Oxford, 1999) anlamına gelmektedir. Kymlicka (1998)’ya göre çokkültürlü kavramı. çeşitli nedenlerle egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları (gayler, lezbiyenler, ateistler... vb) içine alan bir anlamda kullanılmaktadır. Çokkültürlülük, çağın ruhuna uygun gözde kavramlardan biridir. Amerika’da II. Dünya Savaşı sonrası yeniden şekillenen Britanya’da örnekleri görüldüğü üzere, kültürel çoğulculukla karakterize edilen, toplumlar için ve asimilasyoncu idealin karşıtı olarak kullanılır (Marshall, 1999, s. 127).

1960’lı yıllarda, bir ülkedeki farklılıkları ifade etmede eritme potası, salata, mozaik, kaleideskop, gökkuşağı metaforları kullanılırken, günümüzde aynı olguları ifade etmede çokkültürlülük kavramı referans alınmaktadır (Bilgin, 2005, s. 52). Çokkültürlülük. bir kavram olarak “ev sahibi toplumun içinde kültürel ve toplumsal farklılıkları ulusal birlik çerçevesinde bir dereceye kadar yükseltmek ve cesaretlendirmek” anlamına gelir (Ramussen ve Kolarik, 1980, s. 312). Cohen (1980)’e göre, çokkültürlü yapı dahilinde “grup kimliği toplumdaki tüm bireyler

tarafından kabul edilmeye ek olarak, fırsat eşitliği isteyen etnik azınlıklar çeşitliliğidir”.

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

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

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

Neo liberal küreselleşme çağında, demokrasi, insan hakları, sivil toplum, çok kültürlülük gibi kavramlar ön plana çıkmışlardır. Bu kavramlar belli bir iradenin

eseri olarak ideoloji yüklü terimlerdir. Çok kültürlülüğün önemine vurgu yapılmakla birlikte ön plana çıka başta kapitalist küreselleşmenin getirdiği sorunları gizlemek için bir takım kavramların ortaya atıldığından bahsetmektedir. Çok kültürlülük ile etnik, dinî, mezhepsel, kültürel farklılıklar asıl sorunu oluşturuyormuş gibi bir izlenim yaratılarak emperyalist saldırı meşrulaştırılmak istenmektedir. Elbette insanların kendi geçmişlerini, farklılıklarını merak etmeleri, araştırmaları, kendi geçmişleriyle yüzleşmeleri, tarihsel mirasa sahip çıkmaları, kimliklerini ifade etmeleri önemsiz değildir ama çok kültürlülük söyleminin görevi başkadır. Amaç toplumları bir arada tutan bağları koparmak ve toplum sınıflarını saldırıya açık hale getirmektir. (Başkaya, 2006).

Kişilerin dayanışmacı kültürden uzaklaştırılarak rekabetçi ortamda savunmasız ve örgütsüz bir şekilde bırakmayı amaçlamaktadır. Bu da doğal olarak azınlıkların gettolaşması olgusuna neden olmaktadır. Çok kültürlülük politikası etnik ve azınlık unsurları, toplumun ana akımı ile bütünleşmesini engelleyen bir izolasyonu da oluşturmaktadır (Kymlicka, 1998, s. 38).

Çok kültürlülük tartışmaları, yalnızca ulus-devletin sorgulanmasını değil, onun öznesi olan yurttaşa ilişkin algılamaları da farklılaştırmıştır. Aydınlanma'dan bu yana ortak kimlik olarak kabul gören yurttaşlık anlayışı, dönüşüme uğramış ve buna bağlı olarak türdeş yurttaşlık kimliği, giderek çoğullaşan kültürel aidiyetler açısından yeniden tanımlanmaya başlanmıştır (Üstel, akt. Özhan,2006, s.117-118).

Çok kültürlülükte ilgili önemli bir kavram yerelliktir. Bireyin kimliği, yaşadığı yöredeki diğer insanlar, tarih doğa ve çevre ile etkileşim yoluyla oluştuğu için, çok kültürlülüğün bir erdem olarak kabulü yerel mirasın da toplumsal zenginliğe katılması anlamına geleceği savunulmaktadır. (DTP. 2000). Küreselleşme, dünyanın her yerindeki kültürleri birbirine yaklaştırıp, kültürler arasındaki sınırları kaldırarak, kültürlerdeki homojen yapılanmaların değişmesinde çok etkili olmuştur.

Çok kültürlülük denilince, belirli bir coğrafyada birbirine eşdeğer ve içlerinden hiçbirinin hâkim kültür olmadığı, bütünü tamamlayan bir parça olmaktan ileri gidemediği farklı kültürel ve onların maddede dışlanmış yüzleri olan medeniyetler anlaşılmalıdır. (Erkal, 1994, s.149).

2.2. Kültür –Dil Kavramı ve Eğitim

Kültür, insanı öteki yaratıklardan ayıran, dolayısıyla da yalnızca insana vergi olan ir özelliğidir. En ilkel topluluklardan başlayarak en gelişmiş insan topluluklarına varıncaya kadar, bütün toplumların kendilerine göre birer kültürlerinin bulunduğu inkâr kabul etmez bir gerçektir. Ne var ki, toplumların hayat karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklı olduğu, yaşayışlarında, eğitim ve düşünce tarzlarında, yaratıcılıklarında birbirini tutmayan başlıklar bulunduğu için bu başlıklar, kültürleri toplumdan topluma değişik ve çeşitli yapılarda karşımıza çıkarmıştır. Bir kültür için vazgeçilmez önem taşıyan unsurlar, başka bir kültür için önemsiz sayılabilir. Toplumların ve dünyadaki milletlerin mozaik hâlindeki farklı görünüşleri de genellikle kültür yapılarındaki bu farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Kültür kavramının kökeni Latince “Colere” fiilinden türemiştir. Kelime anlamı olarak kültür kelimesinin anlamı toprağı işlemek, tarlayı sürmek, ekip biçmek şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda Türkçede ise anlamı ekin olan “Cultura” sözcüğü Kültür kavramının kökeni olarak kabul edilir (Güvenç, 1974, s. 96).

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

D’Andrade (1984) kültürü.

“...doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir. Anlam sistemleri yoluyla insan grupları kendi ortamlarına uyum sağlarlar ve kişilerarası faaliyetlerini yapılandırır. Kültürel anlam sistemleri, farklı çok büyük bilgi havuzu veya kısmen paylaşılan normlar kümesi ya da sembolik olarak yaratılmış gerçekliklerin özneler arasında paylaşımı olarak ele alınabilir”

Dil, bireylerin duyuş, düşünce ve beklentilerin, bir topluma ses ve anlam bakımından ortak olan öğeler ve kurallardan faydalanarak başkalarına aktarılmasını sağlanmasında çok yönlü, çok gelişmiş dizge olarak tanımlanabilir (Aksan, 2003).

Başka bir tanıma göre dil bireyler arasındaki diyalogu sağlayan doğal bir vasıta, kendisine özel kanunları bulunan ve fakat bu kanunlar etrafında gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen dönemlerde oluşturulmuş bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese olarak da ifade edilmektedir (Ergin 2000, s.3).

Dünya genelinde sürdürülen dil eğitiminin temel hedefi kişilerin düşünce ve iletişim becerilerini güçlendirmektir. Bu bağlamda dünya üzerinde yer alan bütün ülkeler de ana dili eğitimine oldukça büyük önem vermektedir. Bahsi geçen bu durumun sebebi ise dilin bireylerin kültürünün temel ögesi olmasının yanı sıra insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç olmasıdır. Dili etkili ve akıcı bir şekilde kullanmak hem okul başarısı için hem de hayatta başarısını artırmak adına oldukça önemlidir (Kavcar, 1998). Başka bir ifade ile Humboldt'un dediği gibi, dil ve hayat ayrılmaz kavramlardır ve bu alanda öğrenme ancak bir yeniden üretmek olduğunu belirtmektedir.(Akt. Yıldız, 2008).

Dil, bir toplumun kültür yapısıyla iç içedir. Dil kültüre etki edebileceği gibi, kültür de dilin gelişimine etki eder. Bu diyalektik bir süreç olarak devam eder. Dil, toplum oluştururken, yaşama biçimini oluştururken, eş zamanlı olarak, dilini de oluşturmaktadır. Aynı dili konuşan insanlar, aynı duyguları paylaşırlarsa daha kolay anlaşılır ve ortak bir düşünsel evren oluştururlar. Dil kültürü oluşturan unsurlardan en önemlisidir denebilir. Zira kültürün nesilden nesile aktarımı dil sayesinde olur. Bu yüzden dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki vardır (Güleryüz, 2008).

2.2.1. Çokkültürlülük -kültürel çeşitlilik ve toplumlar. Köken olarak "Multiculturalism" sözcüğünden türeyen çokkültürlülük kavramı ilk olarak 1971 yılında Kanada'da sürdürülen siyaset biçimi belirtmek amacıyla hükümet tarafından kullanılmıştır. Ayrıca çokkültürlülük kavramı çok kimlikli bir toplum yapısını tanımlamak içinde kullanılmaktadır. Çokkültürlülük kavramı sosyolojik bakımdan ele alındığında ulus, halk veya bir kültür fikrini temsil ettiği görülmektedir (Kymlicka, 1998).

Ramussen ve Kolarik (1980) göre çokkültürlülük kavramı "ev sahibi toplumun dahilinde var olan kültürel ve toplumsal farklılıkları ulusal birlik ve beraberlik çerçevesinde bir dereceye kadar yükseltmek ve cesaretlendirmektir"

Cohen (1980)'e göre ise çokkültürlülük “grup kimliği toplumdaki diğer tüm topluluklar tarafından kabul edilmeye ek olarak, fırsat eşitliği isteyen etnik azınlıklar çeşitliliğidir”.

Çokkültürlülük kavramı tarihsel süreç içerisinde şekillenen ve çağın gerekliliği olan önemli bir kavram olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda özellikle II. Dünya savaşı sonrası kurulan Britanya örneklerinde olduğu gibi çokkültürlülük dahilinde karakterize edilen, toplumlar için ve asimilasyoncu idealin karşıtı olarak çokkültürlülük kavramı kullanılmıştır. (Marshall, 1999). Çokkültürlülük kavramı hem toplumsal bir olgu hem de bir düşünce tarzıdır. Bu bağlamda toplumsal gerçekleri tanımlayan bir olgu olan çokkültürlülük kültürel çoğulculuk ilkesinin yanı sıra özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara hitap eden modellenmiş bir düşünce hali olarak ifade edilebilir (Woolfolk, 2012).

Çokkültürlülük kavramı tarihsel süreç dahilinde değerlendirildiğinde çokkültürlülük kavramını karmaşık iki ana unsura dayanan bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çokkültürlülük kavramının dayandığı ilk yapı değer düzlemi ile alakalı olan sorun iken ikincisi ise bahsi geçen bu karmaşık duruma karşı ortaya konulan siyasi tavidir (Bağlı ve Özensel, 2005). Ayrıca yine tarihsel süreç dahilinde kültürel farklılıklar gerçekleştirilmesi hedeflenen siyasi bütünlüklerin en çok karşı karşıya kaldığı sorunlardan birisi haline gelmiştir. Bahsi geçen bu durumun sebebi ise her kültürün sahip olduğu değer ve normlar bir başkası ile kıyaslanamaz olmasıdır (Kodish, 2003)

İngilizce karşılığı multiculturalism çokkültürcülük ise çok kültürlü yapıyı destekleyen görüş anlamına gelmektedir. Ancak günümüzde çok kültürlülük kavramı çokkültürcülük kavramı yerine de kullanılmaktadır. Bu bağlamda çokkültürcülük ulusal ve etnik farklılıklardan kaynaklanan türden birçok kültürlülüğe sahip ulus ya da halk ile eş anlamlı bir kavram olarak kullanılmıştır (Kymlicka, 1998).

Çokkültürlülük kısacası bir toplum içerisinde yer alan çeşitli kültürlerin varlığını ifade ederken kültürel çeşitlilik kavramı ise toplum içerisinde var olan kültürlerin kendine has özelliklerini ifade eder. Kültürel çeşitlilik kavramı kapsamında diyalog ve değişim süreçleri dahilinde dünyadaki farklı kültürlerin içinde bulunan zenginliklerin paylaşımı ve doğal olarak olumlu bir tutum olarak kabul etmektedirler (UNESCO, World Report, 2009)

John Rex (2001) Kültürel çeşitlilik kavramı “demokrasi kavramını güçlendirip zenginleştiren ve bir sosyal devlet olgusu olarak ifade etmiştir.” Yürüşen (1998) ise kültürel çeşitlilik kavramını “toplumsal çeşitliliğin belirli şekillerinin kamusal alanda siyasi araçlar kullanılmak suretiyle yansıtılmasını esas alan bir değerler ve uygulamalar bütünü” şeklinde tanımlamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde çok kültürlü toplum kavramı sosyolojik bakış açılarından biri olan etnometodoloji dahilinde birden çok kültürü bünyesinde barındıran toplum şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle ise çok kültürlü toplum bünyesinde bulunan farklı kültürleri belirli bir uyum ve düzen dahilinde barındıran toplumdur (Vergin,2008).

Parekh'e göre (2002) “insanların kültüre bağlı olduklarının, kültürler arasında büyük farklar olduğunun vurgulanması ve benimsenmesi sonucu bu kuramsal çabaların gözden geçirilmesi gerektiği açık hale gelmiştir. Birçok kültürlü toplum kuramının sorulara tutarlı yanıtlar verebilmesi için kültürün doğası, yapısı, iç dinamikleri ve insan doğasındaki yeri hakkında detaylı bir kuram geliştirilmesi gereklidir.”

Çokkültürlü toplumlarda özellikle siyaset kuramlarının doğası gereği ortaya konulması gereken sorulara cevap aranmıştır. Bu bağlamda özellikle önceleri siyaset kuramcılarının tek hedef kitlesi olan evrensel ve tek tip yapıya sahip toplum yapılarının yerini zaman içerisinde farklı etnik unsur ve inançlara sahip bireylerin teşkil ettiği toplum yapıları almıştır (Kaltsounis, 1997).

2.2.2. Çokkültürlü eğitim olgusu, yaklaşımlar ve boyutlar. Çokkültürlü eğitim olgusu tarihsel süreç dahilinde 1960'lı yılların başından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde vatandaşlık haklarına yönelik bilincin korunmasına yönelik olarak önem kazanmaya başlamıştır (Kahn, 2008. Ramsey, 2008). Çokkültürlü eğitim genellikle dünya genelinde çeşitli platformlarda üretilen bilgi, kitaplar ve eğitim programlarıyla kendini gösteren bir disiplin olarak ortaya çıkar (Banks, 1993).

Genel olarak çokkültürlü eğitim olgusu muhafazakâr, liberal ve eleştirel olmak üzere üç temel grup dahilinde toplanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak çokkültürlü eğitim kuramı dahilinde muhafazakâr çokkültürlülük kuramı değerlendirildiğinde Muhafazakâr çokkültürlülük çokkültürlülüğü toplum yapısını bölücü bir unsur olarak

nitelendirir ve baskın kültür ve baskın kültür değerlerinin, gelenek ve normlarının benimsenmesi gerektiğini savunur (Grant ve Ham, 2013).

Çokkültürlü eğitim olgusu dâhilinde muhafazakâr çokkültürcüler, bilinen grup genel olarak kültürü sabit, özcu ve önceden belirlenmiş olarak görmeye yönelik bir eğilime sahiptirler(Hopkins-Gillispie, 2011. Taguieff, 1997). Ayrıca muhafazakârlar çokkültürlü eğitim olgusu dahilinde öncelikli olarak, var olan toplumsal yapının sürekliliğini esas alarak, durağan bilgi birikimi dahilinde baskın toplumun kültürel mirasının etkin bir şekilde aktarımı ile yakından ilgili gösterirler (Banks ve Banks, 2007).

Çokkültürlü eğitim olgusu dâhilinde liberal çokkültürlülük, dünya üzerinde var olan etnik ve ırksal bütün grupların eşit ve entelektüel olarak aynı konumda olduklarını kabul eden bir düşünce yapısı içerisinde yer almaktadır (McLaren, 1995). Ayrıca farklı kültürel ve etnik yapı içerisinde bulunan gruplara saygı duyma ile başladığı belirtilen liberal çokkültürlülük kavramı dünya üzerinde farklı kültürler dahilinde sürdürülen eğitim ve öğretim programlarında kültürel duyarlılığı destekler ve kültürel gelenekleri korur (Banks, 2010. Gay, 2000. Martin, 1998).

Çokkültürlü eğitim olgusu kapsamında son olarak eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı değerlendirildiğinde liberal çokkültürlülüğün odağında olan bir eğitim ve öğretim programı dâhilinde genişleyerek, yapısal bir oranda dönüşüm ihtiyacına dikkat çeker. Bu bağlamda eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı yapısal ve kurumsal düzeyde eşitsiz güç ilişkilerinin, günlük etkileşimler içinde nasıl yaşatıldığı, onların üretilmesine nasıl katkıda bulunulduğuna ilişkin bir kültürel çerçeve ve bağlamı meydana getirir (May ve Sleeter, 2010).

Leggewie'ye göre (1927) özellikle çokkültürlü bir yapıya sahip toplumlarda eğitim kavramı olasılıklara dayalı ustaca bir oynamanın öğrenilmesini ifade eder. Yine Leggewie'ye göre (1927) çokkültürlü eğitim bireyin ait olduğu toplumda farkına varabildiği farklı yaşam koşullarını görev olarak değil, bir seçenek olarak görmeyi ve kullanmayı ilke edinmesidir (Nohl, 2009).

Çokkültürlü eğitim olgusu genel olarak çoğulcu, eşitlikçi, demokrasi ve adalet ilkelerine dayanarak tasarlanmıştır. Bahsi geçen bu ilkeler dahilinde çokkültürlü eğitim olgusu ekseninde bilgi üretilmesinin yanı sıra öğrenme ve eğitimin

dinamiklerinde var olan etkileşimli politikaların, bir bütün dahilinde değerlendirilmesi gerekir (Banks, 1993, Gollnick, 1992).

Herhangi bir toplumda eğitim ve refah seviyesi arttıkça bireyler var olan farklı dillere, kültürlere ve inançlara karşı saygı duymaya başlar. Bu bağlamda kültürler arası eğitim kavramı çağdaş bir eğitim türü olarak tanımlanabilir. Çokkültürlü eğitim özellikle 21. yüzyılda başlayan küreselleşme ile birlikte dünya genelinde en çok tartışılan eğitim yaklaşımlarından biri haline gelmiştir. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim kavramına yönelik çok farklı tanımlamalar geliştirilmiştir (Bohn ve Sleeter, 2000).

Çokkültürlü eğitim her birey için farklı bir anlam ifade eden kozmopolit bir olgudur. Bu durumun sebebi ise çokkültürlü eğitim dahilinde bireysel ve profesyonel, felsefi, siyasi, pedagoji ve eğitim kaynağından ziyade farklı akademik platformlardan bilim insanı, araştırmacı ve uygulamacılar yer alır. Bu bağlamda bahsi geçen şahıslar farklı noktalardan hareket ederek etnik farklılıkları ve kültürel çoğulculuğu kişisel düşünceleri kapsamında tanımlar (Gay, 2004, 30-34).

Banks (1993)'e göre.

“Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, olağandışı öğrenciler, çeşitli ırk, etnik, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin, okullarda akademik başarıda eşit şansa sahip olabilecekleri, eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi amaçlayan bir süreç, bir düşünce ve bir eğitim reform hareketidir.”

Grant'a göre ise (1997) “Çokkültürlü eğitim, felsefi bir kavram ve bir eğitim sürecidir. Bir kavram olarak, özgürlük, adalet, eşitlik ve insan onurunun felsefi idealleri ile ilgilidir.”

Yukarıdaki tanımların haricinde çokkültürlü eğitime yönelik geliştirilen başka bir tanım ise çokkültürlü eğitim özellikle ABD Bağımsızlık Bildirgesinin yanı sıra Güney Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri Anayasası ve Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi gibi farklı belgeler dahilinde geniş halk kitleleri tarafından kabul görmüş adalet, özgürlük, eşitlik ve insan onuru hedeflerine yönelik planlanmış bir felsefi akımdır (Name, 2013).

Gay (2004)'e göre ise “çokkültürlü eğitim, okulların eğitim programları ve öğretim stratejilerinin, yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında etkileşime ve okullarda öğrenme ve öğretimin doğasının kavramsallaştırılmasına kadar pek çok şekilde eğitimin içinde yer alır.”

Çokkültürlü eğitim kavramı ile kültürler arası eğitim kavramının temel amacı farklı kültüre sahip bireylerin aynı ortam dahilinde eğitilmesi ile barışı ilke edinmiş bir nesil geliştirmektir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin amaç ve kapsamını bu kapsamda değerlendirmek son derece doğru bir tutumdur (White,1995).

Çokkültürlü eğitim olgusunun temel amaçları genel olarak çokkültürlü eğitime ilişkin geliştirilen tanımlar ile yakından ilişkilidir (Gay, 1994). Bu bağlamda özellikle 2000’li yıllardan itibaren çokkültürlü eğitime ilişkin çalışmalar yürüten çeşitli akademik platformların yanı sıra araştırmacılar çokkültürlü eğitimin amaç ve kapsamlarına ilişkin ortak bir uzlaşmaya varmışlardır (Banks, 2004).

Çokkültürlü eğitim kavramı dahilinde bireylerin, akademik başarılarını artırmak suretiyle kültürel duyarlılığı güçlendirerek, kültürel farklılıklara yönelik toplum nazarında var olan ön yargıyı yok etmek temel amaçlardan biridir. Bu bağlamda ayrıca çokkültürlü eğitimle birlikte çok kültürlü yapıya sahip toplumlarda bireylere eşit ve özgürlükçü bir şekilde kendi kültürlerini temsil etme hakkının verilmesi amaçlanmaktadır (Dunn, 1997).

Çokkültürlü eğitimin başka bir hedefi ise eğitim ve öğretim hayatı dahilinde okullarda planlı olarak sürdürülen değişim sürecini toplum adına genişleterek toplumu da bu sürece empoze etmektir. Çokkültürlü eğitimin amaçları etnik farklılıkları yok etmek ve toplumda reform yapabilmek için öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerini geliştirerek onların toplumsal değişimi gerçekleştirecek bireyler olarak yetiştirmek suretiyle başarılabilir (Gay, 1994. NCSS, 1992).

Çokkültürlü eğitim olgusu eğitim öğretim sürecine dahil olan tüm öğrencilerin eğitim süreçleri kapsamında eğitimsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak adına demokratik tutumlara hakim vatandaşlar yetiştirmek adına tasarlanan bir program modelidir. Ayrıca çokkültürlü eğitim, eğitim ve öğretim sürecinde var olan ayrımcı uygulamaları bir bütün dahilinde eleştirmek ve eğitimi yapılandırmak adına ilerici bir

yaklaşımıdır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim olgusu kapsamında eğitim ve öğretim sürecinde eşitsizliği, adaletsizliğin ortadan kaldırılması suretiyle toplumun dönüşümü adına okulların temel kurumlar olduğu belirtilir (Gorski, 2010).

Özellikle 1970'li yıllardan itibaren çokkültürlü eğitim hareketinin başlaması ve ivme kazanmasından sonra bilim adamları çokkültürlü eğitimin, kavramsal/kuramsal anlamı ve uygulanmasını tanımlamak adına bazı yaklaşımlarda bulunmuşlardır (Banks, 1996. Sleeter, 2008. Grant ve Ham, 2013).

Çokkültürlü eğitime kapsamında bilim adamları tarafından ortaya konulan yaklaşımlarla alakalı olarak çokkültürlü eğitime dair değerlere ilişkin varsayımlar, değişim stratejileri, hedef çıktıları ve hedef kitlesi dikkate alınmak suretiyle Gibson (1976) tarafından yapılan literatür çalışmasında çokkültürlü eğitime yönelik ender bulunan beş farklı yaklaşım belirlenmiştir. Fakat Sleeter ve Grant(1987) tarafından yapılan çalışmada ise Gibson (1976) tarafından yapılan literatüre dayalı bu çalışmada çokkültürlü eğitime yönelik uzlaşma eksikliği olduğu ve uygulama konusunda çokkültürlü eğitimin kavramsallaştırılması gerektiği belirtilmiştir. (Grant ve Ham, 2013). Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitime yönelik Gibson 'dan 11 yıl sonra Sleeter ve Grant, çokkültürlü eğitime yönelik oldukça kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Sleeter ve Grant çokkültürlü eğitimi tanımlamak adına sosyo politik gücün rolüne dikkat çekmişlerdir (Bode, 2009).

Bilim adamları ve araştırmacılar arasında çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi adına eğitim programının yanı sıra öğretim materyalleri, öğretmen yaklaşımları, çokkültürlü eğitime ilişkin algılar, çokkültürlü eğitimde amaçlara yönelik bir takım değişikliklerin yapılması gerektiğine ilişkin bir uzlaşma olduğu çokkültürlü eğitime dair yapılan literatür çalışmasında ortaya konulmuştur (Bennett, 1990).

Banks tarafından (2004) çokkültürlü eğitimin boyutlarına ilişkin ortaya konulan yaklaşımlar doğrultusunda çokkültürlü eğitime dair her bir boyut için seçilmiş ırk ve etnik grup dahilinde değerlendirilmiştir. Banks çokkültürlü eğitimin ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, olağan dışılık ve onların etkileşimleri gibi her biri önemli öğeleri olduğunu belirterek önerdiği modelin her bir değişkeninin tüm gruplarda etkinliğini gözlemediğini belirtmiştir. Ayrıca yine Banks çokkültürlü eğitimin etkin bir şekilde sürdürülmesi adına içeriğin bütünleştirilmesi, bilginin yapılandırılması, önyargının

azaltılması, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı olmak üzere beş farklı boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin içeriğin bütünleştirilmesi yönelik boyutu dahilinde öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili temel kavramların yanı sıra ilkeler, genellemeler ve kuramları çeşitli grup ve kültürlere ait bilgi ve örneklerle zenginleştirilmesi gerekir. Çokkültürlü eğitimin ikinci boyutu olan bilgi oluşturma süreci dahilinde çokkültürlü öğretimin alanında araştırma yapan bilim adamları insanların toplumdaki sosyal, kültürel ve güç pozisyonlarını yansıtması olarak belirtmiştir (Tetreault, 1993).

Çokkültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan önyargının azaltılması boyutu dahilinde öğrencilerin daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek stratejiler ve öğrencilerin ırksal tutum özelliklerine dikkat çekilmiştir (Stephan ve Vogt, 2004). Çokkültürlü eğitimin dördüncü boyutu eşitlik pedagojisi kapsamında öğretmenlerin farklı ırk, etnik yapı ve sosyal sınıf gruplarındaki öğrencilerin, akademik başarısını kolaylaştırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarına önem verilmiştir (Moll, 2005). Çokkültürlü eğitimin son ve beşinci boyutu olan güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı boyutu dahilinde öncesinde bahsedilen çokkültürlü eğitim boyutlarının kapsamı ve içeriğine yönelik bir bütünleşmenin sağlanması ve esastır (Theodorson, 1969).

Banks (2010) tarafından çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışma kapsamında çokkültürlü eğitim programları ile ilgili yaklaşımlar dâhilinde iliştiirme yaklaşımı, katkı yaklaşımı, dönüştürme yaklaşımı, sosyal eylem yaklaşım olmak üzere dört yaklaşım belirtilmiştir.

Ayrıca yine Banks (2010) tarafından çokkültürlü eğitim programları ile ilgili yaklaşımlara yönelik gerçekleştirilen tanımlar ele alınacak olursa.

- İliştirme yaklaşımı: Bütünleştirmede ilk aşama olan iliştiirme yaklaşımı, genellikle çokkültürlü eğitim dahilinde sahip olunan içeriğe ait baskın kültürün eğitim programlarının kapsamına dahil edilmesindeki ilk girişimlerde kullanılır.
- Katkı yaklaşımı: çokkültürlü eğitim programı dahilinde etkili içeriğin, baskın kültürün hakim olduğu eğitim programıyla birleştirilmesi sonucunda çokkültürlü eğitim programı dahilinde başka bir önemli yaklaşım olarak nitelendirilen eğitim

programının temel yapısının yanı sıra amaç ve özelliklerini farklılaştırmadan etnik içeriğin, kavram, tema ve bakış açılarının eğitim programına eklenmesidir.

- Dönüştürme yaklaşımı: Bu yaklaşımın esas amacı farklı ırk, etnik ve kültürel gruplardan oluşan öğrencilerin aktif olarak dahil oldukları toplumdaki kavramları, olayları ve insanları, farklı etnik ve kültürel perspektiften anlamalarını sağlamak ve bir toplumun doğası, gelişimi ve karmaşıklığını anlamalarını sağlamak adına eğitim programının bünyesinde bir reform gerçekleştirmeyi planlanmasıdır.
- Sosyal eylem yaklaşımı: Dönüştürme yaklaşımının tüm birleşenlerini barındıran bu yaklaşım, dönüştürme yaklaşımının genişletilmiş bir versiyonu olarak da nitelendirilebilir. Sosyal eylem yaklaşımı dahilinde öğrencilerin önemli sosyal konularla ilgili karar almalarını ve aldıkları kararlar doğrultusunda problemlerin üstesinden gelmek üzere eyleme geçmelerini, toplumsal değişimi ve demokratik değerleri desteklemesini esas alan bir yaklaşımdır.

Bu bağlamda Banks (2010) tarafından belirtilen bu dört yaklaşım çokkültürlü eğitim programları dahilinde genellikle bütünleşmiş bir yapı dahilinde kullanılmaktadır. Bahsi geçen bu duruma örnek verilecek olursa ilişirme yaklaşımından katkı yaklaşımına geçiş ya da dönüştürme yaklaşımından sosyal eylem yaklaşımına geçişte araç olarak da kullanılmaktadır (Perso, 2012).

2.3. Öğretmen Yeterlikleri ve Türkiye’de Öğretmen Yeterliği

Yeterlik, belli bir alanda insan eylemleri ile somutlaşan, bilgi, beceri, anlayış, değerler, tutumlar ve etkili olma arzusunun karmaşık bir bileşimi olarak tanımlanabilir (Crick, 2008). Son dönemde öğretmenlerden genel beklenti tarihsel süreç dahilinde giderek çoğalan çokkültürlü sınıflarda özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırmaları, etkili öğretim için bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanmaları, sorumluluk süreçleri ve değerlendirme ile uğraşmaları, okullarda aile katılımını geliştirmeleri gibi pek çok yeni beklentiler oluşmaya başlamıştır (OECD, 2009).

Öğretmen yeterlikleri doğrudan öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin eyleme dönüştüğü öğretim yerliliği ile yakından ilişkilidir (McIntyre, 2006). Öğretmen yeterlikleri ise sistemli ve daha geniş bir şekilde kişisel, okul ve yerel topluluklar, mesleki ağlar gibi çeşitli düzeylerde öğretmenlik mesleğini icra eder (EC, 2013).

Gay (1994), Herring-White (1995) ve Bennett (2001) çokkültürlü eğitime dair gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin özelliklerini belirten bir sıralama yapmışlardır. Bunların yaptıkları sıralama göz önüne alındığında öğretmenlerin sınıf ortamında etnik ve kültürel ayrımcılıktan uzak durmalarının yanı sıra sınıf ortamında var olan farklı kültürleri zenginlik olarak kabul edip, sınıf ortamına kabul ettirebilmesi ve son olarak İşbirlikli öğrenme teknikleri dahilinde kültürler arası iletişimi sağlayarak farklı kültürleri tek bir noktada buluşturma gibi özelliklere sahip olması esastır.

Günümüzde Türkiye ve yurtdışında öğretmen yeterlikleri konu edinen birçok çalışma mevcuttur. Devlete ya da özel eğitim kurumlarında kurumların da çalışan öğretmenlerin yeterliklerini değerlendiren oldukça detaylı çalışmalar gerçekleştirilerek öğretmenin sahip olması şart olan nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır (Professional Standards, 2008).

Öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavı sonucunda almış oldukları puanlara göre Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde göreve başladıkları bilinen bir olgudur. Bu bireylerden özellikle doğup büyüdüğü veya eğitim aldıkları ortamların dışında göreve başlayacak olanların farklı kültürlerle temas halinde olması büyük bir olasılıktır. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olabileceklerini düşünmek, kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak kültürel zenginliği sınıf ortamına taşımamanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda özellikle farklı kültürel değerlere açık olan, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan öğretmen profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olabilmesi için çok kültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olması ve sınıf atmosferini farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde kurgulaması yönünde bilgilendirilmeleri gerektiğine inanılmaktadır. (Başbay, Kağnıcı, 2011, s. 51)

Türkiye'de ise öğretmen yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen tanıma göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri olmak kaydıyla iki temel boyutta ifade edilmiştir. Bu bağlamda özellikle 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe giren ve başta Yüksek Öğretim Kurumu olmak üzere çeşitli akademik platformların görüş, öneri ve eleştirileri alınarak hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" içerik olarak

öğretmenlerde bulunması şart olan altı yeterlilik: mesleki bilgi, beceri ve tutum, performans ve yeterlilikten oluşmaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Gen. Müd., b.t.).

2.4. Türkiye ve uluslararası düzeyde yapılan ilgili araştırmalar

Nohl'a göre (2009) kültürler arası toplumsallaşma, öğrenme ve yönelim geliştirme süreçleri sadece pedagojik örgütler tarafından öngörülmez, başlatılmaz ya da bunlara pedagoji eşlik etmez. Bu süreçler, toplumsallaştırıcı anlamı olan, öğrenmeyi destekleyen, yönelim geliştirme için uygun mevziler ve fırsatları örgütlerin içinde de bulabilirler.

Farklı özelliklere haiz eğitim kurumlarında gerek okul yöneticileri gerekse de öğretmenler tarafından geliştirilen yenilikçi yaklaşımlar ekseninde çokkültürlü eğitim olgusu desteklenmelidir. Bu bağlamda öğretmenler çokkültürlü sınıf ortamlarında farklı ırk, inanç ve kültürel yapılara mensup öğrencilere eşit davranmalıdır. Bu bağlamda ayrıca öğrencilere yönelik gerçekleştirilen ödevlendirme faaliyeti kapsamında çokkültürlü sınıf yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Çokkültürlü sınıf ortamında çok kültürlülükle ilgili temalara ağırlık verilmeli ve çokkültürlü eğitimle ilgili hoş görülü bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Türkiye jeopolitik konumu bakımından dünya coğrafyası üzerinde yer alan önemli stratejik konuma sahip ülkeler arasında yer almaktadır. Bu sebepten dolayıdır ki Anadolu coğrafyası tarihsel süreç boyunca farklı kültürlerle ev sahipliği yapmış kozmopolit bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda birden fazla medeniyete ev sahipliği yapmış olan Anadolu coğrafyası beraberinde farklı etnik grupların yaşadığı bir coğrafya olma özelliği de kazanmıştır. Bahsi geçen tüm bu yaşanmışlıklar Anadolu coğrafyasına yönelik araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Bu eksende kültürel olarak çeşitliliği bünyesinde barındıran Türkiye, bu yapısından dolayı ortaya çıkan eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının tartışılması gereken bir konu olmuştur (Aydın, 2013).

Lozan Antlaşması ve 1925 tarihli Türk- Bulgar Dostluk Anlaşması dahilinde azınlık statüsü kazanmış olan azınlıklar (Yahudiler, Rumlar, Ermeniler ve Bulgarlar) Eğitim hakkının yanı sıra kendi inanç ve kültürlerine uygun olarak çocuklarını yetiştirebilmesine izin verilmiştir. Bu kapsamda özellikle yukarıda anlaşmalar dahilinde azınlık olarak belirtilen etnik unsurların dışında herhangi bir etnik ya da

dinsel gruba azınlık hakları çerçevesinde eğitim ve ana dilde eğitim hakkı tanınmamıştır

Bu bağlamda ayrıca halen yürürlükte olan 1982 Anayasasının 42. maddesinde eğitim ve öğretim hakkı ve ödevi başlığı altında ele alınmış kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca yine anayasamızın 42. “Maddesinde Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.” İfadesine yer verilmiştir.

Çokkültürlü eğitim kavramı küreselleşen dünyada ve Türkiye'nin küreselleşme sürecinde kültürlerarası bir sentezin oluşmasında etkin bir unsurdur. Ayrıca son dönemde ülkemizin Avrupa Birliği üyelik süreci dahilinde uygulamaya konulan Avrupa Birliği uyum yasaları ekseninde Türkiye eğitim alanında Anadolu coğrafyasında var olan farklı kültürel özellikleri göz önünde bulundurmaya zorundadır (Coşkun, 2006).

Bu ekseninde Türkiye’de çokkültürlü eğitim uygulamaları değerlendirildiğinde yaşadığımız dönemin bir gerekliliği olarak uygulanmakta olan ve uygulanması planlanan eğitim programlarında çokkültürlü eğitim bakış açısı hedeflenmektedir. Bu bağlamda yine özellikle son dönemde eğitim programlarında birçok değişiklik gerçekleştirilmiştir. Ancak bu bağlamda özellikle sözel derslerde çokkültürlü eğitim ile ilgili ilişkilendirme yapılsa da yapılan araştırmalar çokkültürlü eğitimde henüz istenilen seviyeye gelinmediğini doğrulamaktadır (Cırık, 2008).

Son dönemde dünya genelinde gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında farklı coğrafyalarda kültürel çeşitliliğin tanınması adına bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu kapsamda özellikle demokrasinin hakim olduğu ülkelerin genelinde öncesinde azınlık gruplarına uygulanan asimilasyon politikasından vazgeçilerek daha kapsayıcı politikalara gitmek suretiyle kültürel çeşitliliği esas alan kültür politikalarına yer verilmektedir (Kymlicka, 1998).

Çokkültürlülük yapıları bağlamında Kanada ve Avustralya örnekleri göz önüne alındığında hedeflenen kitleye yönelik geliştirilen tanımlarda (yerli halklar, azınlıklar ve göçle oluşan topluluklar) bu tartışmayı ortaya koyarak, çözüm arayışında milli

bağlamların özgüllüğü üzerinden gerçekleştirilen tanımları niteleyen bir kavram haline gelmiştir (Doytcheva, 2013).

Çokkültürlülük politikaları ile ilgili dünya üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çokkültürlülük politikaların her toplumun kendine has milli bağlamların içinden çıkmış olduğu ortaya çıkmış olduğu çoğulcu bir toplum ve klasik çoğulculuk olarak düşünülmemelidir. Çokkültürlü birden fazla ulusal ya da etnik kültürü barındıran siyasal bir toplum yani çağdaş devletler olarak düşünülmelidir. Bugün özellikle demokratik devletlerden hiç biri homojen bir toplum yapısına sahip bulunmamaktadır (Doytcheva, 2013).

Son yüzyıl içerisinde kültürlerin kaynaşması artarak sürmekte, sanayi devrimi ile fakir ülkelerden, zengin ülkelere doğru ve ikinci dünya savaşı sırasında ve sonrasında yaşanan yoğun göçler olduğu bilinmektedir. Bu yüzden globalleşen dünyada neredeyse tek kültürlü veya kültürel olarak homojen yapıya sahip bir insan topluluğunun veya siyasal bir toplumun kalmadığını söylemek mümkün. Kymlicka, bugün çoğu ülkenin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu vurgulayarak, günümüz dünyasında 184 devletin tahminen 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik gruptan oluştuğunun tespitini yapmaktadır (Balı, 2001).

Çokkültürlü eğitimi savunan birçok eğitimcinin tüm uğraşlarına karşın 21. yüzyılın büyük bir bölümünde çokkültürlülük karşıtı asimilasyon yanlıları etkili olmuştur. Bu bağlamda belirlenen politikalar doğrultusunda ayrımcılıktan etkilenen İrlanda, İtalyan ve Polonyalıların ikinci ve üçüncü kuşağında sosyal ve ekonomik bakımdan toplumda önemli bir konuma gelen beyaz göçmenler için asimilasyon uygulanmıştır. Bunun yanı sıra beyaz göçmenlerin dışında Afrika ve Asya kökenli Amerikalılar ve Amerika'nın yerlileri- aynı derecede asimilasyona tabi tutuldular (Banks, 1983).

ABD'de 1960'lı yıllarda asimilasyona karşı gelişen eleştiriler, eski kolonilerin hukuki özgürlüğü ile alakalı olduğundan dünya siyasetindeki büyük değişikliklerle de bağlantılıdır. Eski koloni topraklarındaki entelektüellerin özgürlük mücadeleleri ABD'deki etnik grupların elitleri için de bir örnek teşkil etmiştir. Yine Banks'a göre birçok azınlık asimilasyoncu ideolojiye artık inanmaz olmuştur. Bunun gerisinde, bu ideolojilerin karşılıksız vaatleri ve uğradıkları hayal kırıklığı yatmaktaydı. Etnik farkındalığın ve etnik onurun gelişmesi de yine 1960'larda etnik azınlıkların

asimilasyoncu ideolojiyi reddedişine katkıda bulundu. Böylece asimilasyonist eğitim eleştirisinden, kültürler arası eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Banks, 2007).

ABD’de çokkültürlü eğitime ilişkin var olan etkin görüş dahilinde planlanan eğitim sisteminin esas hedefi bireyleri Amerikan ulus kültürü veya inanç sistemine empoze etmek ve bunun sonucunda ise ulusal kimlik bilincinin oluşmasını sağlamak ve uyumlu bir ulusun meydana gelmesi planlanmıştır. Özellikle II. Dünya savaşı sonrası ve 1960’lı yıllarda yaşanan göç olgusu neticesinde etrafındaki devletlere ait farklı etnik unsurlardan Rus, Polonya ve Çek öğeleri yeni sınırları dahilinde barındıracak biçimde sınırları belli olan Almanya’da öncesinde yabancılar yabancı olarak sabit kalıplara sahip bir bakış açısında eğitilirken sonrasında yerini kültürler arası eğitim modeline bırakmıştır (Parekh, 2002).

Tarihsel süreç dahilinde değişime maruz kalan ve ülkeden ülkeye farklılık arz eden klasik kültürler arası eğitim modelinde var olan bütün kültürler prensip olarak eşdeğerli görülmüş ve farklı kültürlerden insanların birlikte yaşamalarına imkan sağlamıştır (Nohl, 2009).

Çok kültürlülük ve çokkültürlü eğitimi konu edinen çalışmalar Türkiye’de henüz yeterli boyuta ve sayıya ulaşamamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de çokkültürlü eğitime yönelik yapılan araştırmalara dair literatür incelendiğinde kısıtlı sayıda araştırma ile karşılaşılacaktır.

Cırık tarafından (2008) yapılan “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları” isimli araştırmada başta çokkültürlülük kavramının yanı sıra çokkültürlü eğitim olgusuna dair geliştirilen tanımlamalara yer verilmek birlikte çokkültürlü eğitim uygulamalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda ayrıca Cırık tarafından çokkültürlü eğitime dair dünyada ve Türkiye’de var olan çalışmalar ekseninde çok kültürlü eğitimde başarıyı etkileyen hususların yanı sıra eğitimde çok kültürlülüğün ve öğretmen tavrının önemi üzerinde durulmuştur. Cırık araştırmasında özellikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde çok kültürlülükle alakalı derslerin öğretmen adaylarına okutulması ve hatta ders içeriğinin uygulamalı olarak öğretilmesini gerekliliğini savunmuştur.

Canatan tarafından (2009) gerçekleştirilen “Avrupa Toplumlarında Çok Kültürcülük :Sosyolojik Bir Yaklaşım” isimli araştırmada özellikle Avrupa toplumların da 2002-

2003 yılları arasında uygulamaya konulan çokkültürlü toplum yapılarına yönelik politikalar konu edinmiştir.

Yazıcı, Başol ve Toprak tarafından (2009) gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Eğitim Tutumu: Bir Güvenlik ve Geçerlik Çalışması” isimli araştırmada çokkültürlü eğitim uygulamalarında mesleki tecrübe ve yeterliği daha fazla olan öğretmenlerin daha başarılı olduğu hususu konu edinmiştir.

Coşkun tarafından (2011) gerçekleştirilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları” isimli araştırmada Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumların konu edinmiştir. Araştırma kapsamında Coşkun’un ulaştığı en önemli sonuç İlahiyat Fakültelerinde ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime bakış açılarının olumlu olduğu yönündedir.

Demir tarafından (2012) gerçekleştirilen “Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi” isimli araştırmada Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime bakış açıları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ulaşılan en önemli sonuç Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimi çok önemsedikleri yönündedir.

Söylemez ve Kaya tarafından (2014) yılında gerçekleştirilen “Öğretmenlerin çok kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır Örneği” isimli çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri, öğretmenlerin çok kültürlülük bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin anadilde eğitimle ilgili düşünceleri konu edinmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan en önemli sonuç öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim hususun da olumlu görüş bildirdikleri yönündedir.

Herron, Green, Russell ve Southard tarafından (1995) gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi faydalı olup olmadığı hususundaki görüşleri konu edinmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ulaşılan en kapsamlı sonuç Sınıf

öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine oranla çok kültürlü eğitimi uygulamaya daha istekli oldukları yönündedir.

Bryan ve Sprague tarafından (1997) gerçekleştirilen araştırmada kültürler arası deneyimin öğretmenler üzerindeki etkinliği konu edinmiştir. Araştırma kapsamında Bryan ve Sprague tarafından ulaşılan en önemli sonuç öğretmenlerin iki dillilik, demokratik değerler ve farklı kültürlere değer verme konularında, olumlu oldukları yönündedir.

Sheets ve Chew tarafından (2000) gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarındaki çok kültürlü eğitim dersine karşı algıları konu edinmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ulaşılan en önemli sonuç öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi benimsedikleri yönündedir. Spyrou tarafından (2002) gerçekleştirilen çalışmada Güney Kıbrıs kesiminde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü bir eğitim ortamına bakış açıları ve bu ortamda Türk öğrencilere karşı tutumları konu edinmiştir.

Abbas tarafından (2002) gerçekleştirilen çalışmada çokkültürlü eğitim ortamında öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği hususu konu edinmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan en genel sonuç Güney Asyalı ailelerin ekonomik durumları sosyal statüleri yükseldikçe öğrencilerin çokkültürlü eğitime bakış açılarının farklılaştığı yönündedir.

Bekerman tarafından (2004) gerçekleştirilen çalışmada İsrail'de öğrenim gören Filistinli ve Musevi öğrenciler üzerinde çok kültürlü eğitimin etkileri konu edinmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan en önemli sonuç farklı millet ve inanca mensup öğrencilerin birbirlerine gösterdikleri hoşgörünün çok kültürlü eğitimin bir yansıması olduğu yönündedir.

McCray ve Beachum tarafından (2010) gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeyleri farklı demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin kadınlara göre çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin etnik kökene göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yerli ve yabancı literatür incelemesi sonucunda özellikle çokkültürlü eğitim ortamı ve bu ortamdan kaynaklı sorunlara ilişkin çalışmaların çok kısıtlı olduğu ve bu kapsamda sınırlı bir literatür ile karşılaşıldığı ifade edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklı anadile sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında yaşamış oldukları sorunları belirlemeyi amaçladığından nitel betimsel çalışma özelliğindedir. Nitel araştırma tekniği algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına dair nitel bir sürecin takip edildiği araştırma biçimi olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalar kapsamında bütüncül resim sunma tekniği ile kelimelerin analizi, doğal bir çerçevede verilerin detaylı bir şekilde incelendiği ve raporlar ile sunulan çalışmaları içermektedir (Yıldırım, 1966, s. 68).

Tarama çalışması geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan *her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir.* (Karasar,1984,79) Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım,1966, s. 67).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Alanya ilçesinde çeşitli ilkokullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için çalışma grubu amaçlı olarak seçilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan ve sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün İstatistik Bölümü'nden alınan verilere dayalı olarak Alanya ilçesi seçilmiştir. Yapılan incelemede Alanya ilçesinde özellikle turizm ve

turizme ilişkin ticaretin ön planda olmasından ve bu kültürlerarası evliliği de arttırmasından dolayı ana dilleri Türkçeden farklı öğrencilerin diğer yerlere göre daha fazla ve çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Alanya ilçe merkezindeki ilkokullarda görüşmeler yapılarak okulların ve öğretmenlerin seçimi yapılmış. Bu çalışma sonucunda Mahmutlar Kılıçaslan İlkokulu, Hacıkura İlkokulu ve Nimet Alaatinoğlu İlkokulu ve Bahçeşehir Kolejinde görevli öğretmenlerin seçimine karar verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun veri toplamak için belirlenen okullarda görev yapan 13 öğretmen belirlenmiştir. Seçilen öğretmenlerden 3 tanesi özel okulda çalışmakta olup, 10 tanesi devlet okulunda çalışmaktadır. Bu 13 öğretmenin toplamda bu eğitim-öğretim yılında sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ise 17 olarak tespit edilmiştir. Seçilen öğretmenler ağırlıklı olarak 2'inci ve 3'üncü sınıfları okutmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşme yapmak amacıyla belirlenen öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olup 10'u kadın, 3'ü ise erkektir. Ayrıca katılımcılar 1'i 10-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 5'i 21-30 yıl ve 3'ü 30+ yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Bu çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'Sınıflarında Anadili Türkçeden Farklı Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar Formu' yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Literatür ve ön görüşmelere dayalı olarak hazırlanan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, konuyla ilgili iki uzmanın (program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme) görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltme ve eklemeler yapıldıktan sonra da uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen sorular, akademik etik kuralları çerçevesinde hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin daha sağlıklı olabilmesi için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturularak değerlendirmeye katılacak öğretmenlerin görevli olduğu okullar ziyaret edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara yazılı olarak cevapların alınması ve değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini ele alınacak olursa Robson ve Wragg (Akt. Ekiz, 2003) yapılandırılmış görüşme formunu

“Daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşmedir. Yapılandırılmış görüşme, yapı olarak kişinin kendine ait bilgiyi belirli kategorilere göre yanıtladığı anket çalışmalarına ya da tutum ölçeklerine benzemektedir.” olarak açıklamıştır (Robson ve Wragg, 1999, Akt. Ekiz, 2003).

Araştırmanın başlangıcında belirtildiği üzere çalışmanın temel konusunu teşkil eden sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlara ilişkin verilerin toplanması için literatür çalışması yapılarak konu ile ilgili çalışmaya ışık tutabilecek akademik kaynaklar incelenmiştir.

Bu araştırma için gerekli veriler, uzman görüşlerine başvurularak geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun birkaç maddesinde değişiklikler yapılmıştır. Formun son hali, 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

1. Çokkültürlü eğitim sizce nedir? Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının avantaj ve dezavantajları nelerdir?
2. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları ve ilgileri ne yöndedir? Bu sizin öğretim uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir? Örnekler verir misiniz?
3. Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri sizce nelerdir?
4. Anadili farklı öğrencilerinizin sizinle ve arkadaşları ile olan iletişimleri esnasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
5. Anadili farklı öğrencilerinizin kültürel değerlerini(özel günlerini vs) sınıf ortamına taşıyabiliyor musunuz? Bunlara örnekler verir misiniz?
6. Anadili farklı öğrencilerinizle eğitim-öğretim sürecinde yaşadığınız sorunlarda öğrencilerin aileleri ve okul yönetimi ile nasıl bir işbirliği yapıyorsunuz?
7. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusunda ne düşünüyorsunuz?
8. Farklı kültürden olan öğrencilere kendi anadillerinin seçmeli ders olarak öğretilmesinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
9. Çok kültürlü eğitim ortamında bulunmanın mesleki yönden size katkıları ve sizi olumsuz etkileyen yönleri nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması öncesi katılımcı öğretmenler ile telefon yolu ile iletişime geçilerek uygulama için uygun tarih kararlaştırılmış ve bu kapsamda randevu alınan öğretmenlere formların dağıtımını yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formlarının sağlıklı bir ortamda doldurmaları istenmiş ve kendilerine bir hafta süre verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere verilen bir haftalık süre sonunda katılımcıların okullarına gidilerek yarı yapılandırılmış görüşme formları toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler görüşme formunda yer alan sorularla ilgili görüşlerini el yazıları ile yazmış oldukları tespit edilmiş olup yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşme yapılan sınıf öğretmenin kimliği ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına yazılan görüşler toplanıp bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülerek kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde elde edilen yazılı dokümanların çözümlenmesinde ilgili literatür dikkate alınarak okunmuştur. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi esnasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Ö1,Ö2,...Ö13 şeklinde kodlanmıştır. Kodlardan yola çıkarak verileri ana hatlarıyla açıklayabilen taslak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. İki öğretmen arasında yapılandırılmış görüşme formunda şahıslara yöneltilen 9 açık uçlu soru içerisinde görüş ayrılıklarının olduğu kavramlar üzerinde uzmanlar nezaretinde tartışılarak varılan sonuçlar, uygun temalar altına yerleştirilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında sadece içerik analizi yöntemine başvurulmuştur.

İçerik analizi tanım olarak sözel olan veya olmayan doküman ve verilerinin belirli bir problem veya amaç adına gruplandırılması, özetlenmesi, belirli değişken veya kavramın ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılması ve nicel verilere dönüştürülmesi olarak ifade edilebilir (Arık, 1992).

Görüşme verilerinin kodlama anahtarına kodlanması: Bu kısımda araştırmacı yansız atamayla belirlediği on üç görüşme veri dokümanı formunu ve görüşme kodlama anahtarını bir uzmana vermiştir. Uzman (İstatistik alanında doktora eğitimi yapmış 8 yıllık mesleki deneyime sahip olup ayrıca araştırma yapılan Konu ile yeterli bilgiye sahiptir.) ve araştırmacı birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına her

bir soru için işaretleme yapmışlardır (Gay, 1987). Bu asamadan sonra kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik aşamasına geçilmiştir.

Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik: Araştırmanın bu kısmında ise araştırmacı ve istatistik uzmanı öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan verilerinin %25'ini daha sonra bütün görüşme verilerini bilimsel araştırma yöntemleri kapsamında kodlamışlardır. Araştırmacı ve uzmanın kodlamaları karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu kapsamda betimsel analizde, araştırmacı ve uzman işaretlemelerinden “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” sayıları belirlenmiştir.

$$T (\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı}} * 100$$

Yukarıda yer alan formül kullanılarak araştırmanın güvenilirlik düzeyi hesaplanmıştır (Gay, 1987. Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik formülüyle hesaplanan sonucun %70 düzeyinde olması durumunda (Gay, 1987. Miles ve Huberman, 1994) değerlendiriciler arası güvenirligin sağlanmış olacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda yapılan değerlendirmeler doğrultusunda alt problemlere göre alt temalar belirlenerek bu alt temaların güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır.

Birinci alt problem olan sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin; çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajları temasına yönelik içerik analizi sonucu elde edilen uzlaşma yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajı Temasına İlişkin Alt Tema ve Uzlaşma Yüzdeleri

TEMA VE ALT TEMALAR		Güvenilirlik Yüzdesi %
A	Çokkültürlü Eğitim Ortamı	88
a	Farklı kültürler tarafından aynı eğitim ortamının paylaşılması	100
b	Anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı	95.2
c	Öğretmen tarafından tam olarak ifade edilememiş eğitim ortamı	78
d	Ortamın avantajları	85.1
d1	Sınıf içi olumlu etkileşim	88
d2	Sınıf içi kaynaşma süreci	77.5
e	Ortamın dezavantajları	89
e1	Anadile ait kültürden uzaklaşma	88
e2	Çok kültürlü ortamda sosyalleşme bozuklukları	72.6
e2.1	Okulda sosyalleşme bozuklukları	79.5
e2.2	Okul dışında sosyalleşme bozuklukları	95.1
e3	Anadili farklı öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlar	78.8
e4	Ailelerin dil yönünden iletişimsel eksiklikleri	70.5
e5	Anadili farklı öğrencilerin eğitim diline yönelik eksiklikleri	99.2
B	Çok kültürlü Ortamın öğretmenlerin Mesleki hayatlarına Katkıları	100
a	Farklı coğrafyaları ve bu coğrafyalara ait kültürleri yakından tanımak	95
b	Çok kültürlü ortamın öğretmenlik mesleğine dair bir katkısı yok	76.5
c	Çok kültürlü ortamın öğretmenlik mesleğine dair bir katkısı konusunda Kararsız	78.2
d	Olumlu- Olumsuz katkı	91
d1	Olumlu	93
d1.1	Farklı kültürleri tanımak	81.1
d1.2	Dil yönünden kendini geliştirmek	73.2
d1.3	Hoşgörülü davranmayı öğrenmek	91.1
d2	Olumsuz	88.1
d2.1	Öğretim yöntem ve teknikleri bakımından	84.1
d2.2	Ekstra çaba ve süre harcamak bakımından	99
d2.3	iletişim yönünden sorunların yaşanması	87.5

İkinci alt problem olan sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar; anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin öğretim sürecine yönelik uygulamalar temasına yönelik içerik analizi sonucu elde edilen uzlaşma yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin öğretim sürecine yönelik uygulamalar Temasına İlişkin Alt Tema ve Uzlaşma Yüzdeleri

TEMA VE ALT TEMALAR	Güvenilirlik Yüzdesi %
A- Türkçe Eğitime ilişkin Uygulamalar	98
a- Türkçe eğitime ilişkin olumlu uygulamalar	82
a1- başlangıç eğitimde başarılı	81
a2- Eğitim ve öğretimde amacı ile başarılı	78
a3- Türkçe eğitimine karşı ilgili	83.1
b- Türkçe eğitime ilişkin olumsuz uygulamalar	79.3
b1- Ara sınıf eğitim uygulamalarında başarısız	94.5
b2- konuşma, yazma ve iletişim kurma hususlarında başarısız	85
b3- diksiyon ve sözcük kurma bakımından olumsuz	90
B- Eğitim Sürecinde Kültürel Değere İlişkin Uygulamaların Sürdürülebilirliği	81
a- kültürel değerlerini koruyabilmekteler	77.3
b- kültürel değerlerinden uzaklaşmaktadırlar	91.8
c- zaman zaman kültürel değerlerde karmaşa yaşanmaktadır	83.2
d- çok kültürlü ortamda kültürel değerler	100
d1- Biliniyor	92
d2- Bilinmiyor	88.5
C- Öğrencilerin Kendi Anadillerini Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi	100
c Anadile bağlılık adına doğru	81
c1 Anadilin Sürdürülebilirliği bakımından doğru	83.4
c2-1 Türkçeyi öğrenmeleri bakımından Yanlış bir tutum	95
c2-2 Öğretim diline yönelik ilgi eksikliği	71
c2-3 Kültürel çatışma bakımından yanlış	88.6

Anadili farklı olan öğrencilerin öğretim sürecine yönelik uygulamalar

Üçüncü alt problem olan sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin iletişim konusunda yaşadıkları sorunlar; dilinden kaynaklı yaşanan öğrenme ve iletişim güçlükleri, yaşanan işbirlikleri temasına yönelik içerik analizi sonucu elde edilen uzlaşma yüzdeleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme ve iletişim güçlükleri, yapılan işbirlikleri Temasına İlişkin Alt Tema ve Uzlaşma Yüzdeleri

TEMA VE ALT TEMALAR		Güvenilirlik Yüzdesi %
Anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme ve iletişim güçlükleri, yapılan işbirlikleri	A Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlüklerinin Varlığı	93
	A Dili anlamlandırma güçlüğü	81
	B Konuşma ve kendini ifade edememe	78
	C Arkadaşlık kurmada zorlanma	98.2
	D Dil farklılıklarından dolayı karışıklık	85
	E Akademik başarıda düşüş	99
	F hızlı öğrendikleri için sorun olmuyor	72.5
	B Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Sorunları	98
	A Arkadaşları ile iletişim sorunları	77.5
	a1 sözlü iletişim yetersizliği	88
	a2 akran zorbalığı	73.5
	a3 Aynı dili konuşanların biraraya gelmesi	79.3
	B Öğretmenleri ile iletişim sorunları	86.2
	b1 sorun yaşamayanlar	95
	b2 öğretmeni anlamada zorlandıklarını ifade edenler	91
	b3 Kız öğrenciler daha uyumlu	92
	b4 Konuşulan dili öğrenmeleri gerekli	78.3
	C Yaşanılan Sorunlarda Aile ve Okul Yönetimi ile Yapılan İşbirliği	74.3
	A Aile ile işbirliği	72.5
	a1 Aile ile okul dışında da görüşme	84.4
	a2 Aileden öğrenci hakkında bilgi alma	75.1
	B Okul yönetimi ile işbirliği	78.3
	b1 tercüman görevi görmeleri	83.5
	b2 öğrencilere ayrıcalıklı davranma	92
	C Tercüman aracılığı ile iletişim kurma	81
	D Aile ve okul yönetimiyle işbirliği yapmayanlar	78

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın alt problemlerine göre tablolar şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Sınıflarında Anadilleri Türkçeden Farklı Olan Öğrencilerin Buldukları Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajları İlişkin Görüşleri

Sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajları ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde Öğretmenler çokkültürlü eğitim ile ilgili olarak tanımlama yapmış, avantaj ve dezavantajlarına vurgu yapmışlardır.

4.1.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı Tablo 4 incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamı ve çok kültürlü ortamın öğretmenlerin mesleki hayatlarına katkıları temaları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda her iki alt tema kendi bünyesinde çeşitli alt temalara ayrılmıştır. İlk tema olan çokkültürlü eğitim ortamı kapsamındaki ilk alt temada öğretmenler “Çokkültürlü Eğitimin Ne Olduğu” ile ilgili üç temel tanım üzerinde odaklanmışlardır. Bunlar “farklı kültürler tarafından aynı eğitim ortamının paylaşılması” (Ö.1,6,9,12); “anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı” (Ö.4,5,10,13) ve “öğretmen tarafından tam olarak ifade edilememiş eğitim ortamı” (Ö.7,8) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “Farklı kültür ve kökenden olan bireylerin, aynı ortamda ortak paydada eğitim almalarıdır” (Ö1), “Sınıf içinde değişik ülkelerden gelen öğrencilerin olması çok kültürlü eğitimdir” (Ö2), “Yabancı öğrencilerin sınıfta olması”, “Aynı ortamda eğitim gören farklı kültüre sahip insanların eğitimi” (Ö6). “Farklı milletlerden öğrencilerin, ana dili farklı görgüleri farklı öğrencilerin aynı kurumda eğitimi” (Ö9), “Farklı ülkeden veya aynı ülke içinde olup farklı yaşam tarzı olan öğrencilerin oluşturduğu okul ortamı” (Ö10), “Farklı ülkelerden ya da aynı ülke içinde farklı yaşam tarzı olan öğrencilerin oluşturduğu eğitim ortamıdır” (Ö11), “Çok kültürlü

eğitim, farklı milliyetlerden gelen evde farklı dilde konuşulduğu çocukların birlikte bulunduğu eğitimidir” (Ö12), “Etnik, ırksal, dil, din, cinsiyet v.b. gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda uygulanan bir eğitim türüdür” (Ö13) ifadeleri ile çok kültürlü eğitimi tanımlamaktadırlar.

Bu ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitimi farklı dil, etnik, kültürel yapıya sahip öğrencilerin bulunduğu ve bunların bu özelliklerinin dikkate alınarak yapılan eğitim olarak tanımladıkları söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından en çok tekrar edilen tanım farklı kültürlerin aynı ortamı paylaşması yönünde olmuştur. Yine bu doğrultuda en çok ifade edilen bir başka tanım da farklı öğrencilerin bir arada olması şeklindedir.

Birbirlerinden olumlu yönde etkileniyorlar. Bizim için yeni deneyimler oluyor. (bu ifadeler avantajı vurgular)) Yabancı çocuklar grup içine girmekte zorlanıyorlar.” (bu dezavantajı vurgular) Ö3 Ö4 “Eğitim kurumlarını ve programlarını daha işler hale getirmeye yönelik çalışma.”, Ö5 “Çok kültürlü eğitim, okulların iki ayrı bölümden oluşması demek. Sabah bilim, öğleden sonra sanat dersleri olmalı, spor olmalı. kurallar, Ö7 “Öğrenciler farklı kültürleri görerek, yaparak, yaşayarak kaynaşılıyorlar, Ö8 “Eğitim ortamı oluşturulursa faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bu, dünya barışına olumlu etki yapıyor. Birey, kendini, kendisi dışındakini tanıyor, kabul ediyor.”, Bana göre farklılıklar güzeldir. Kendi adıma bu öğrenciler için çok şeyler yapabildiğim iddiasında olmasam da bana kazandırdıkları olduğu inancındayım.”, Farklı çocukları tanımak güzel oluyor. Ancak diğer öğrencilerle zaman zaman uyumsuzluk ve çatışma çıkabilir.”,

Farklı kültürleri tanımak çocukların hoşgörüsünün artması, evrenselleşmesi anlamında çok faydalı ancak velilerin bu duruma aynı hoşgörü ile bakmamaları da bir sorun.”,

Tablo 4

Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajı Temasına İlişkin Bulgular

A-Çokkültürlü Eğitim Ortamı	
Çokkültürlü eğitim ortamı	-Tanımı-
	a- farklı kültürler tarafından aynı eğitim ortamının paylaşılması (Ö.1,6,9,12)
	b- anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı (Ö.4,5,10,13)
	c-öğretmen tarafından tam olarak ifade edilememiş eğitim ortamı (Ö.7,8)
	-Ortama Bakış Açısı-
	d-Ortamın avantajları (Ö.1,2,3,6,7,8,9,10,11, 12,13)
	d1- sınıf içi olumlu etkileşim (Ö 6,11).
	d2- sınıf içi kaynaşma süreci (Ö 7).
	e -Ortamın dezavantajları
	e1- anadile ait kültürden uzaklaşma (Ö.1)
	e2- çok kültürlü ortamda sosyalleşme bozuklukları (Ö.2,6,8,10)
	e2-1 – okulda sosyalleşme bozuklukları (Ö 8).
	e2-2- okul dışında sosyalleşme bozuklukları (Ö 2).
	e3- anadili farklı öğrencilerin ailelerinden sorunlar (Ö.11,12)
	e3- ailelerin dil yönünden iletişimsel eksiklikleri (Ö 12).
	e4- anadili farklı öğrencilerin eğitim diline yönelik eksiklikleri (Ö13)
	B- Çok kültürlü Ortamın öğretmenlerin Mesleki hayatlarına Katkıları
	a- farklı coğrafyaları ve bu coğrafyalara ait kültürleri yakından tanımak (Ö.1,2,5,6,7,10).
	b- çok kültürlü ortamın öğretmenlik mesleğine dair bir katkısı yok (Ö.3,4,8,13).
	c- çok kültürlü ortamın öğretmenlik mesleğine dair bir katkısı konusunda Kararsız (Ö.9,11,12).
d- Olumlu Etkileri	
d1- farklı kültürleri tanımak Ö (2,7,10)	
d2-dil yönünden kendini geliştirmek (Ö7)	
d3- hoşgörülü davranmayı öğrenmek (Ö 6)	
e- Olumsuz Etkileri	
e1- Öğretim yöntem ve teknikleri bakımından (Ö.1,3,4,12,13).	
e2- Ekstra çaba ve süre harcamak bakımından (Ö5,8)	
e3- iletişim yönünden sorunların yaşanması (Ö11)	

4.1.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamının Oluşturulmasının Avantaj İkinci alt tema olan “Ortama Bakış Açısı” kavramına ilişkin katılımcı öğretmenler, Ortamın avantajları (Ö.1,2,3,6,7,8,9,10,11, 12,13), sınıf içi olumlu etkileşim (Ö 6,11), sınıf

içi kaynaşma süreci (Ö 7). Şeklinde fikirlerini beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler tarafından çokkültürlü eğitimin avantajına yönelik farklı hususlara dikkat çekildiği görülmektedir.

Bu bağlamda Çokkültürlü eğitiminin avantajlarına ilişkin fikirlerini beyan eden Ö1, Ö6, Ö10, Ö12 ve Ö13 farklı kültürden öğrencilerin etkileşim içerisine girerek birbirlerine farklılıkları öğretilmelerini çokkültürlü eğitim adına bir avantaj olarak nitelendirmiştir. Buna karşın Ö2, Ö3 ve Ö8 ise dolaylı bir şekilde Çokkültürlü eğitimin sınıf ortamında farklı kültürleri temsil eden öğrencilerin kültürel çeşitliliği olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak Ö4, Ö7 ve Ö9 ise Çokkültürlü eğitim avantajlarına ilişkin herhangi bir beyanda bulunmamışlardır. Bu kapsamda Ö6, Ö10, Ö12 ve Ö13'ün Çokkültürlü eğitiminin avantajlarına ilişkin fikirleri diğer öğretmenlere göre daha dikkat çekicidir.

4.1.3. Çokkültürlü Eğitim Ortamının Oluşturulmasının Dezavantajları

Üçüncü alt tema olan "Ortamın dezavantajları" hususunda öğretmenler, anadile ait kültürden uzaklaşma (Ö.1), çok kültürlü ortamda sosyalleşme bozuklukları (Ö.2,6,8,10), okulda sosyalleşme bozuklukları (Ö 8), okul dışında sosyalleşme bozuklukları (Ö 2), anadili farklı öğrencilerin ailelerinden sorunlar (Ö.11,12), ailelerin dil yönünden iletişimsel eksiklikleri (Ö 12), anadili farklı öğrencilerin eğitim diline yönelik eksiklikleri (Ö13) şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Çokkültürlü eğitiminin dezavantajları konusunda ise katılımcı öğretmenler genel olarak birbirlerinden bağımsız fikirleri savundukları görülmektedir.

Bu bağlamda Ö1 çokkültürlü eğitim kapsamında öğrencilerin kendi öz kültürlerinden uzaklaştıklarını ifade ederken, Ö2 özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin çokkültürlü eğitim ortamından kendini soyutladığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö3 ve Ö13 yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hakim olmayışlarını çokkültürlü eğitim adına bir dezavantaj olarak değerlendirmiştir. Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö10 ise çokkültürlü eğitimin dezavantajları hususunda fikirlerini net bir şekilde ifade etmemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin dezavantajına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde Ö3 ve Ö13'ün görüşleri dikkat çekicidir.

4.1.4. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Bulunmanın Mesleki Yönden Olumlu Katkıları Tablo 4 incelendiğinde yer alan bir diğer alt tema olan “Çok kültürlü Ortamın öğretmenlerin Mesleki hayatlarına Katkılarında” dair öğretmenler, farklı coğrafyaları ve bu coğrafyalara ait kültürleri yakından tanımak (Ö.1,2,5,6,7,10), çok kültürlü ortamın öğretmenlik mesleğine dair bir katkısı yok (Ö.3,4,8,13), çok kültürlü ortamın öğretmenlik mesleğine dair bir katkısı konusunda Kararsız (Ö.9,11,12) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim ortamında bulunmanın katkılarını en çok farklı kültürleri tanımalarına yardımcı olduğu gerekçesini öne sürmüşlerdir. Ayrıca dil yönünden kendini geliştirmek (Ö7), hoşgörülü davranmayı öğrenmek (Ö 6) de ifade edilen bir diğer olumlu katkısıdır.

Ö1 “Farklı algılama biçimlerini ve farklı bakış açılarını görmem açısından yararlı.”, Ö3 “Olumlu yönleri olarak onun konuşmalarına gülüyoruz. Espri oluyor aramızda. Beni çok yoruyor ayrıca bir külfet benim için. Çocukların bizim ülkemiz hakkında ne düşündüklerini anlıyoruz.”, Ö4 “Okul ortamında belirgin bir katkısını görmedim.”, Ö5 “Katkısı, öğretmenin mezun olduğu yılda, mezun olduğu bilgilerle kalmış, yeni yöntem ve teknikleri takip etmemiş çocukları iyi gözlemlememişse kendine ve öğrenciye hiçbir katkısı olmaz sadece verilen dersi kendinden hiçbir şey katmadan verir ve zorlanır. Kültür ortamının bana ve öğrencilerime faydalı yanı bu kadar bana göre.”, Ö6 “Olumlu yönden etkilemekte, farklı kültürleri tanımak.”, Ö7 “Çok kültürlü eğitim ortamı mesleki yönden diğer dil ve kültürler hakkında bilgi edinip kendimi ve onları kabullenmemi sağlıyor.”, Ö9 “Yabancı öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerde, öğretmenlerin bakanlık tarafından, hizmet içi eğitimlerle desteklenmesiyle bizler açısından avantaja dönüştürülebilir. Bizlere nitelikler katar. Çok yönlülük, çok kültürlülük hoşgörüyü artırır. Toplumlar arası iletişimi güçlendirir.”, Ö10 “Farklı çocukları ve kültürleri tanımak güzel oluyor. Dünyanın sadece Türkiye’den ibaret olmadığını farkında oluyorsunuz.”, Ö11 “ Olumlu yönü: İyi ki varlar hepsini çok seviyorum. Arkadaşlarında açtıkları ufukları çok yararlı buluyorum.”, Ö12 “Farklı kültürlerden insanlarla tanışma fırsatım oldu.”,

Katılımcı öğretmenlerin dokuzuncu araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 75’i çokkültürlü eğitim ortamında bulunmalarının kendilerine mesleki yönden olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim ortamında bulunmalarının kendilerine mesleki yönden olumlu katkı

sağlayacağını ifade eden Ö2, Ö6, Ö7, Ö10 ve Ö12 Çok kültürlü eğitim ortamında bulunmalarının kendilerinin farklı kültürleri tanımları konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö9 ve Ö10 çok kültürlü eğitim ortamında bulunmalarının toplumlar arası diyalog ve hoşgörünün ortaya çıkmasında etkili olduğu hususunda fikirlerini beyan etmişlerdir.

4.1.5. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Bulunmanın Mesleki Yönden Olumsuz Etkileyen Yönleri Kendilerini olumsuz etkileyen yönlerinde ise katılımcı öğretmenler, öğretim yöntem ve teknikleri bakımından (Ö.1,3,4,12,13), ekstra çaba ve süre harcamak bakımından (Ö5,8), iletişim yönünden sorunların yaşanması (Ö11) durumlarını yansıtmışlardır.

Ayrıca çokkültürlü eğitim ortamında bulunmanın yoğun bir emek ve uğraş gerektirdiğini vurgulamışlardır.

Ö1 “iletişimi sağlayan dil farklılığı nedeniyle neden öğrenemediklerini bilememek yılgınlığa neden oluyor.”, Ö2 “Olumsuz bir etkisinin olacağını düşünmüyorum. “Değişik kültürleri tanıma, kendimizi yenileme, bir yabancıya kendi dilimizi öğretme” Bunun neresi olumsuz ki?”, Ö3 “Beni çok yoruyor ayrıca bir külfet benim için; Çocukların bizim ülkemiz hakkında ne düşündüklerini anlıyoruz.”,Ö4 “Olumsuz yönü, çalışma temposunu daha çok artırmak için çok çalışmak gerekir. Fazla zaman ayırmak lazım.”,Ö5 “Yeni yöntem ve teknikleri takip etmemiş çocukları iyi gözlemlememişse kendine ve öğrenciye hiçbir katkısı olmaz sadece verilen dersi kendinden hiçbir şey katmadan verir ve zorlanır”, Ö7 “Olumsuz bir yönü yok.”, Ö8 “Bizde olumsuzluk yaşanıyor. Çünkü bir ya da iki öğrenci için ekstra zaman ayırmak gerekiyor. Bu da diğer öğrencilerin boş kalmalarına sebebiyet veriyor.”, Ö10 “Çalışma ortamı ve öğrencilere dil öğretmek diğer dersleri öğretmek zor oluyor. Farklı yöntemler ve teknikler kullanmamız gerekiyor. Kendimiz yeni metotlar geliştirmek zorunda kalıyoruz.”, Ö11 “Olumsuz yönü: Bu öğrencilerin kendilerini ifadede zorlandığı bölümleri kısa sürede çözememenin verdiği vicdani baskı,” Ö13 “Bana şu ana kadar olumlu bir katkısı olmadı. Çünkü öğrencim babasının Rus olduğunu unutmuş, üvey babayı babası sanıyor. Türkçeyi Rusçadan daha iyi konuşuyor. Ama Türkçeyi de çok iyi anlamlandıramıyor.”

Öğretmenlerin % 25’ise çokkültürlü eğitim ortamında bulunmalarının kendilerine mesleki yönden olumsuz katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Ö4 ve Ö8

çok kültürlü eğitim ortamında bulunmalarının kedileri adına bir olumsuzluk olduğunu ifade ederek bahsi geçen bu durumunun sebebinin ise sarf ettikleri yoğun çaba ve emeğin olduğunu ifade etmiş olup çok kültürlü eğitim ortamında bulunmanın yoğun bir emek ve uğraş gerektirdiğini vurgulamışlar.

4.2. Sınıflarında Anadilleri Türkçeden Farklı Olan Öğrenciler Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

İkinci alt problem olan sınıflarında anadilleri Türkçeden farklı olan öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA
Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin öğretim sürecine yönelik uygulamalar	A- Türkçe Eğitime ilişkin Uygulamalar
	a- Türkçe eğitime ilişkin olumlu uygulamalar
	a1- başlangıç eğitimde başarılı (Ö 2,8,9,12,14).
	a2- Eğitim ve öğretimde amacı ile başarılı (Ö12).
	a3- Türkçe eğitimine karşı ilgili (Ö11).
	b- Türkçe eğitime ilişkin problemler
	b1- Ara sınıf eğitim uygulamalarında başarısız (Ö 13)
	b2- konuşma, yazma ve iletişim kurma hususlarında başarısız (Ö 9, 13).
	b3- diksiyon ve sözcük kurma bakımından olumsuz (Ö 1, 9).
	B- Eğitim Sürecinde Kültürel Değere İlişkin Uygulamaların Sürdürülebilirliği
a- kültürel değerlerini koruyabilmekteler (Ö. 2,).	
b- kültürel değerlerinden uzaklaşmaktadırlar (Ö. 5,6,7,8,9).	
c- zaman zaman kültürel değerlerde karmaşa yaşanmaktadır. (Ö. 1,3,4,11,12,13).	
d- çok kültürlü ortamda kültürel değerler	
d1- Biliniyor (Ö. 9).	
d2- Bilinmiyor (Ö.11).	
C- Öğrencilerin Kendi Anadillerini Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi	
a- Anadile bağlılık adına doğru (Ö 3,7,9,11,12,13)	
b- Anadilin Sürdürülebilirliği bakımından doğru (Ö 9).	
c-Türkçeyi öğrenmeleri bakımından yanlış bir tutum (Ö. 2,4,5,6,8,10).	
d- Öğretim diline yönelik ilgi eksikliği (Ö 10).	
e- Kültürel çatışma bakımından yanlış (Ö 5).	

4.2.1.Sınıflarında Bulunan Anadili Farklı Öğrencilerin Türkçe İle Eğitim Almaya Karşı Tutumları Türkçe Eğitime ilişkin Uygulamalar temasına ilişkin katılımcı öğretmenler tarafından cevaplanan kodlama formundan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe eğitime ilişkin olumlu uygulamalar temasına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde alt temalara verilen cevaplar başlangıç eğitimde başarılı (Ö 2,8,9,12,14), Eğitim ve öğretimde amacı ile başarılı (Ö12), Türkçe eğitimine karşı ilgili (Ö11), Ara sınıf eğitim uygulamalarında başarısız (Ö 13), konuşma, yazma ve iletişim kurma hususlarında başarısız (Ö 9, 13), diksiyon ve sözcük kurma bakımından olumsuz (Ö 1, 9) şeklindedir.

Ö1 “Türkçe öğrenmeye (1. sınıfta) farklı bir tutum göstermiyorlar.”, Ö2 “Çok ilgililer ve öğrenmek için çaba gösteriyorlar.”, Ö3 “Türkçe öğrenmede çok zorlanıyorlar.”, Ö4 “Farklı dillerden öğrencilerimde farklılıklar gözlenmektedir.”, Ö7 “Olumlu bir bakış sergiliyorlar Daha meraklı ve motive öğrencilerdir.”, Ö9 “Türkçe ile eğitim konusunda olumsuz tutumlarla karşılaşmadım.” Ö10 “Yabancı uyruklu öğrencilerin amacı, eğitim-öğretim görmekten çok Türkçe ’yi öğrenmek istiyorlar.”,

4.2.2. Öğrencilerin İlgileri Ne Yöndeki İlgilerinin Neler Olduğu, Bu Durumun Kendi Öğretim Uygulamalarını Nasıl Etkiledikleri Ve Bu Durumlara Örnek Olarak Neler Verebilecekleri Eğitim Sürecinde Kültürel Değere İlişkin Uygulamaların Sürdürülebilirliği temasına ilişkin katılımcı öğretmenler tarafından cevaplanan kodlama formundan elde edilen bulgular doğrultusunda Eğitim Sürecinde Kültürel Değere İlişkin Uygulamaların Sürdürülebilirliği temasına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde alt temalara verilen cevaplar kültürel değerlerini koruyabilmekteler (Ö. 2), kültürel değerlerinden uzaklaşmaktadırlar (Ö. 5,6,7,8,9), zaman zaman kültürel değerlerde karmaşa yaşanmaktadır. (Ö. 1,3,4,11,12,13), çok kültürlü ortamda kültürel değerler Biliniyor (Ö. 9), Bilinmiyor (Ö.11) şeklindedir.

Ö1 Sınıf büyüdükçe sözcükleri anlamlandırmada yetersiz kaldıkça, isteksizlik ortaya çıkmakta.”, Ö2 “Sınıfta 4 tane yabancı öğrenci var. Hiç zorlanmadan normal derslerimizi yapıyoruz (1. sınıf). Okumaya hevesliler yazılamı anlıyorlar. (Bazı sözcüklerin anlamlarını bilmemelerine rağmen).”, Ö3 “Dil öğrenmeye istekleri var. Onlara daha fazla zaman ayırdığım için diğerleri geri kalıyor.”, Ö4 “Okulu, yaşam alanlarını ve yaşadıkları yeri özümseyenlerin adapte olmaları kolay ve uyum süreci daha kısa olur.”, Ö5 “Yabancı öğrenci çok okuttum. Okula hazır gelen, temiz ve

düzenli gelen, hazırlıklı oldukları için de okula başlamadan Türkçe'yi öğrenmiş oluyorlar. Diğerleri, burada doğmayanlar da çok düzenli, özenli ve çabucak dil öğrenip eğitime zorlanmadan katılıyorlar.”, Ö6 “Sınıfımda bulunan iki yabancı öğrencinin güzel Türkçe kullanmasından dolayı yeterli bilgim yok.”

Ö7 “Yöresel ağız konuşmalarını düzeltmek zor oluyor. Yeni bir dil ve bu dilde okuma yazma kolay oluyor.”, Ö8 “Konuşma dilinde sıkıntı olmuyor, anlaşılabilir fakat söylenenleri yazmada sıkıntı oluyor. Ayrıca anlamlandırmada sorun çıkıyor. Özellikle de matematikte problem çözmede problemi kavrayamıyorlar.”, Ö9 “farklı kültürden öğrencilerin, ana dilini konuşan öğrencilerden daha başarılı olduklarını ve çalışmalarında daha disiplinli ve titiz olduklarını gözlemledim. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında okuttuğum bir öğrencim, Türk öğrencilerden önce okumuş ve belediyenin düzenlediği “Atatürk” konulu yarışmada birinci olmuştu.”, Ö10 “Aileleri (genelde anneleri) burada yaşıyor ve çalışmak zorundalar zorla bir hayat. Çocuklarının aynı zorluklarla karşılaşmaması için çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istiyorlar.”, Ö11 “Ana dili farklı çocukların Türkçe ile eğitim almaları, derslere ilgilerini azaltıyor. Sürekli olarak başka şeylerle ilgilenip, ders motivasyonunu bozmalarına neden oluyor. Anlama ve anlatmada ciddi sıkıntılar yaşıyorlar. Bütün bunların yanında diğer arkadaşların onlara gösterdiği anlayış ve yardımcı olma çabaları da çocuklardaki erdemlerin gelişmesi anlamında faydalı. Sınıfımda Danimarkalı, Kazakistanlı, Ukraynalı öğrenciler var ve öğretim anlamında diğerlerini yakalamaları çok zor oluyor. Bu da kendilerine olan güvenlerini zedeliyor.”, Ö12 “Birinci sınıfta bu eğitimi almaları daha kolay. Aileler bu konuda olumsuz bir tutum sergilemiyor. Ancak üst sınıflara gelen öğrenci bilmiyor. Derslerde çok zorlanıyor.”, Ö 13 “Benim öğrencimin anne baba Rus olmasına rağmen çocuğun 5 yaşında Türkiye'ye gelmesi ve bir Türk ile evlenmesi sonucu Rusçayı unutup daha çok Türkçe konuşmasından dolayı çok fazla problem yaşanmıyor. Fakat özellikle Türkçe dersi, atasözleri, kültür, deyimler gibi bizim kültürümüze ait konularda zorluk çekiyor ve gerçek kapasitesini gösteremiyor. Her kelimeyi açıklamak zorunda kalıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerin ikinci araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 62'si tarafından Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları ve ilgileri net bir şekilde ifade edilmiştir.

Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden Ö1 öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumlarını eğitim seviyesinin değişmesi ile ilişkili olarak farklılık arz ettiğini ilk okul 1. Sınıf ile 4. Sınıf eğitim gören öğrencilerin tutumlarında farklılık olduğunu ifade etmiş olup Ö12'nin Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumlarına karşı fikirleri ile benzerlik göstermektedir. Ö2, Ö7, Ö9 ve Ö10 öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı istekli olduklarını ifade ederken Ö3 ve Ö11 ise öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumlarının olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda ayrıca araştırmaya katılma öğretmenlerden bazıları Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitimin yanı sıra müfredat eğitimi sırasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Ancak buna karşın Anadili farklı öğrencilerin eğitimi hususunda sorun yaşamadığını ifade eden öğretmenlerde bulunmasının yanı sıra bu öğrencileri anadili Türkçe olan öğrencilerden daha başarılı bulan öğretmenlerde mevcuttur.

4.2.3. Anadili Farklı Öğrencilerinin Kültürel Değerlerini(Özel Günlerini Vs) Sınıf Ortamına Taşıyıp Taşımadıklarını Ve Bu Duruma Verilen Örnekler

Ö1 “Bazen özel günlerine ait paylaşmak istedikleri durumları, yiyeceklerinin paylaşılması, görsellerin ve nesnelerin anlamları üzerinde durarak”, Ö2 “Bu yıl ilk defa yabancı öğrenci okutuyorum. Sınıfça kutlamayı planlıyoruz.”, Ö3 “Bazen taşıyorum, yılbaşı mesela. Sadece özel günlerini çocuk bilgilendiriyor, dile getiriyor.”

Ö4 “Özel günlerini sınıfta kutlamak isteyen olduğu zaman sınıfta kutlamasını yapabiliyor. “

“Doğum günü”

“Yeni yıl kutlaması”

Ö5 “Taşıyamıyoruz. Çünkü bizdeki ön yargı yapılan etkinliği ideolojik bir yöne götürüyor. Onlar zaten önemli yönlerini değişik etkinliklerle kendileri yapıyor.”, Ö6 “Sergileyemiyorum, sınıfa taşıyamıyorum.”, Ö7 “Bu yıl birinci sınıf olduğu için neler yapabilirim, sadece projeler gerçekleştirmek isterim. Daha önceleri sınıf ortamını taşıyabiliyordum. Kına gecesi farklı ülkelerde farklıdır ve sınıflarda bunu kaynaştırmak amacıyla uygulamıştım. Kız isteme, evlenme, yemek kültürleri, yılbaşı, şükran günü, nevrüz v.b...”, Ö8 “Maalesef bunu yapamıyoruz. Programımızda

aksaklıklara neden olabiliyor. Müfredatımız maalesef çok yüklü.”, Ö9 “Kültürlerine çok aşına değilim. Bu konuda çok talep de olmuyor. Kendi bayramlarında izin isteyip, okula gelmeyenler olabiliyor.”, Ö10 “Yabancı öğrenciler kendi evlerinde ve aile ortamında kültürlerini yaşıyorlar. Ancak bunu okul ortamına taşıyorlar. Bizim gibi davranmaya çalışıyorlar. Bizim bayramlarımızı ve geleneklerimizi yapmaya çalışıyorlar.”, Ö11 “Taşımaya çalışıyoruz ancak bizim kültürümüzdeki veliler bunu sorun yapıyor.

Örnek1. Danimarkalı öğrencimin beslenmesinden arkadaşlarından ikisi yemeyip yedirmiyor. Domuz yağı kullanımı gerekçesiyle.

Örnek2. Sınıf içinde Ukraynalı velimin getirdiği yılbaşı hediyeleri dağıtıldığı için bir başka velim, “Biz Hristiyan değiliz, bu ne demek oluyor?” tepkisi.”

Ö12 “Bu öğrencilerin özel günlerini sınıf ortamına taşımakta zorlanıyoruz. Ancak yeni yıl kutlamalarını taşıyabiliyoruz.”, Ö13 “Bazen şarkı söyletmek istiyorum fakat hiç şarkı bilmediğini söylüyor. Bunun dışında özel günlerini kutlamıyoruz.”

Katılımcı öğretmenlerin beşinci araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 46’sı Anadili farklı öğrencilerinin kültürel değerlerini (özel günlerini vs) sınıf ortamına taşıyabildiklerini ifade ederken % 54’ü ise kültürel ve dini farklılıktan dolayı kültürel değerlerini sınıf ortamına taşıyamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin Anadili farklı öğrencilerinin kültürel değerlerini (özel günlerini vs) sınıf ortamına taşıyıp taşımadıkları. hususunda Ö5 ve Ö11 Anadili farklı öğrencilerinin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşıyamamalarını dini ve ideojik sebeplerin yanı sıra diğer öğrenciler ve ailelerinin ön yargılarına dayandırırken. Ö8 Anadili farklı öğrencilerinin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşıyamamasını ders programının aksamasına ilişkin yaşadığı kaygıyı sebep olarak göstermiştir. Tüm bunların yanı sıra Ö10 ise anadili farklı öğrencilerinin sınıf ortamında kendi kültürel değerlerinden çok Türk kültürünü benimsediklerini anadili farklı öğrencilerinin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşıyamamasına sebep olarak göstermiştir.

4.2.4. Anadili Farklı Öğrencilerin Türkçe Eğitim Almaları Konusuna İlişkin Neler Düşündükleri Ö1 “Türkiye’de yaşadıkları sürece öğrenmelerinin

zaruri olduğunu düşünüyorum. Türkçe dilinin yaygınlaşması, farklı yerlere (ülkelere) taşınması anlamında önemli olduğunu” Ö2 “Tabii ki öğrenmeliler. Onlar bizim ileride barış elçilerimiz olacaklar.” Ö3 “Bence almalılar, Türkçeyi çözemedikleri okulda sorun yaşıyorlar.” Ö4 “Bu toplumda yaşamaya karar verenler, Türkçe eğitimini de kabul etmişlerdir.” Ö5 “Çok güzel bir şey dil bilmek. iletişimi kolaylaştırır ve kültürleri öğretir.” Ö6 “Eğitimi bulunduğu yerin veya yaşlılarının konuştuğu dili kullanması uygun olur.” Ö7 “Ana dilde eğitim alıp daha sonra istedikleri dilde eğitim alabilirler, daha kolay öğreniyorlar.” Ö8 “Kesinlikle Türkçe eğitim almaları gerekiyor.”, Ö9 “Ailelerin bu konudaki düşüncelerine saygılıyım. Ana dilde eğitim konusunda, insan hakları doğrultusunda Avrupa ülkelerinde yapılan uygulamaların okullarımızda da örnek teşkil etmesi kanaatindeyim.”

Ö10 “Bendeki öğrenciler Alanya’da kalıcı olarak ikamet ettikleri için Türkçe öğrenmelerinin ve eğitim almalarının kendileri için gerekli olduğunu düşünüyorum.” Ö11 “Kesinlikle olmalılar. Bu öğrenciler için ek Türkçe dersleri verilmeli.” Ö12 “Okula gelmeden önce Türkçe eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.” Ö13 “Bence onların da farklı okulları olmalı. Benim öğrencim bir istisna fakat hiç Türkçe bilmeyen çocuklar da bu sınıflarda eğitilip öğretilmeye çalışılıyor. Bence bu uygun değil, çocuk boş boş oturup derslerden bıkmış biçimde eve gidiyor.”

Katılımcı öğretmenlerin yedinci araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 100’ü Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusundaki fikir birliğidir. Bahsi geçen bu durumdaki en güçlü kanı ise Anadili farklı öğrencilerin Türkiye coğrafyasında yaşamaları bakımından sürekli olarak Türkçeye ihtiyaç duyacaklarından dolayı Türkçe eğitimi almaları gerekliliği yönündedir.

Bu kapsamda ayrıca katılımcı öğretmenlerin tamamının Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusunda hemfikir olmalarına karşın Ö7 ve Ö9 Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları ancak öncelikli olarak kendi anadilleri konusunda eğitim almaları konusunda fikir beyan etmişlerdir. Bunun yanın sıra Ö13 ise Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusunda taraf olduğunu ancak bunun sadece yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren farklı eğitim kurumlarından gerçekleştirilmesi gerektiği fikrini savunmuştur. Ö12 ise Anadili

farklı öğrencilere yönelik Türkçe eğitiminin okul öncesi dönemde gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.2.5. Farklı Kültürden Olan Öğrencilere Kendi Anadillerinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesinin Kendilerine Göre Olumlu Yönleri Öğrencilerin Kendi Anadillerini Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi temasına ilişkin katılımcı öğretmenler tarafından cevaplanan kodlama formundan elde edilen bulgular doğrultusunda Öğrencilerin Kendi Anadillerini Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi temasına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde alt temalara verilen cevaplar Anadile bağlılık adına doğru (Ö 3,7,9,11,12,13), Anadilin Sürdürülebilirliği bakımından doğru (Ö 9), Türkçeyi öğrenmeleri bakımından yanlış bir tutum (Ö. 2,4,5,6,8,10), Öğretim diline yönelik ilgi eksikliği (Ö 10), Kültürel çatışma bakımından yanlış (Ö 5) şeklindedir.

Ö3 “Kendi dillerinin seçmeli boyutu, okula adaptasyon içinse daha iyolur”, Ö7 “Olumsuz bir yönü olacağını sanmıyorum. Kendi dilinde hayal kurabilir. İstenilen dilde de anlatabilir”, Ö8 “Öncelikle çoğunluk sınıfta Türkçe eğitim görülürse Türkçe bilmeleri gerekir. Sınıf olarak geldikleri ülkenin dili konuşulursa faydalı olacaktır.”, Ö12 “Olumlu tarafı, bu öğrencilerin okulu sevmelerini sağlayabilir. Kendilerini farklı hissedebilirler.”

4.2.6. Farklı Kültürden Olan Öğrencilere Kendi Anadillerinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesinin Kendilerine Göre Olumsuz Yönleri Ö1 “Bu konuda bir fikrim yok.” Ö2 “Küçük yaşta Türkiye’de gelmişler. Hem bizim dilimizi öğrensinler hem de kendi dillerini ve kültürlerini unutmasınlar. Empati kurup kendimizi onların yerine koyalım. Çocuklarımızla başka ülkede olsak aynı şeyleri istemez miyiz?” Ö4 “Belirgin farklılıklar, bütünlük sağlamada büyük sorunları da beraberinde getirir.” Ö5 “Bence Türk Okullarında yabancı dillerinde sadece İngilizce değil diğer dillerin de olması, kendi dillerinde bir saat ders olması iyidir.”,Ö6 “Seçmeli ders sadece dili öğrenmeye çalışmaktır. Ana dilinde eğitim her alanda eğitim almak demektir. Seçmeli ders sadece dil öğrenme olduğu için ana dilinde eğitim sayılmaz.”, Ö9 “Olumsuz herhangi bir yönü olacağını düşünmüyorum.”,Ö10 “Şu anda bakanlığın büyük bir uygulaması yok. Ben kendi ana dilleri ile ilgili bir dersi gereksiz buluyorum çünkü o dili zaten biliyor ve aile ortamında konuşuyorlar.”,Ö11 “Olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum. Hatta bu derslere

diğer öğrencilerin katılımları da sağlanarak öğrenilen yabancı dil sayısı ve kültürü arttırılabilir.”, Ö13 “Öğrencinin ana dilini öğrenmesi, daha doğrusu unutmaması da önemlidir. Çocuğa özgüven sağlar. Olumsuz yönleri ise öğretmen ve derslik ile olabilir.”

Katılımcı öğretmenlerin sekizinci araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 80’i Farklı kültürden olan öğrencilere kendi anadillerinin seçmeli ders olarak öğretilmesini makul olarak kabul etmişken % 20’si ise bu durumu olumsuz olarak nitelendirmiştir.

Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden Ö10 farklı kültürden olan öğrencilerin bildikleri dili seçmeli ders olarak okutulmasını mantıksız olduğu fikrini beyan etmiştir. Ö13 ise farklı kültürden olan öğrencilerin bildikleri dili seçmeli ders olarak okutulmasına okulların fiziki yetersizliği nedeni ile karşı olduğunu ifade etmiştir. Ö4 farklı kültürden olan öğrencilerin bildikleri dili seçmeli ders olarak okutulmasına okul içindeki kültürel bütünlüğü bozacağı için doğru bulmadığını ifade ederken. Ö8 ise farklı kültürden olan öğrencilerin bildikleri dilin seçmeli ders olarak okutulmasında bir sorun olmadığını ancak öncelikli olarak bu öğrencilerin Türkçe eğitimi almaları gerektiğini ifade etmiştir. Ö3 farklı kültürden olan öğrencilerin bildikleri dilin seçmeli ders olarak okutulmasının öğrenciler adına okula olan adaptasyonun armasında etkili olduğu fikrini savunmuştur. Tüm bunların yanı sıra Ö1 fikir beyan etmezken; Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11 ve Ö12 farklı kültürden olan öğrencilerin bildikleri dilin seçmeli ders olarak okutulmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir.

4.3. Sınıfında anadili Türkçeden farklı öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerin iletişim ile ilgili yaşanan sorunlar

Üçüncü alt problem olan Sınıfında anadili Türkçeden farklı öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerin iletişim ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Anadilinden Kaynaklı Yaşanılan Öğrenme Ve İletişim Güçlükleri, Yapılan İşbirliklerine İlişkin Bulgular

Anadilinden kaynaklı yaşanılan öğrenme ve iletişim güçlükleri, yapılan işbirlikleri	A	Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlüklerinin Varlığı
	a	Dili anlamlandırma güçlüğü (Ö. 1,3,6,10,13).
	b	Konuşma ve kendini ifade edememe (Ö.2,4).
	c	Arkadaşlık kurmada zorlanma(Ö.4,8,11,12).
	d	Dil farklılıklarından dolayı karışıklık(Ö.7)
	e	Akademik başarıda düşüş(Ö.8,13)
	f	hızlı öğrendikleri için sorun olmuyor(Ö.9)
	B	Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Güçlükleri
	a	Arkadaşları ile iletişim güçlükleri
	a.1	sözlü iletişim yetersizliği(Ö.1,2,3,8,10,12).
	a.2	akran zorbalığı (Ö.3,12).
	a.3	Aynı dili konuşanların biraraya gelmesi (Ö.2,9).
	b	Öğretmenleri ile iletişim güçlükleri
	b.1	bir güçlükte karşılaşmadıklarını ifade edenler (Ö.2,5,7,8,11,13).
	b.2	öğretmeni anlamada zorlandıklarını ifade edenler (Ö.8,9)
	c	Kız öğrenciler daha uyumlu (Ö.2).
	d	Konuşulan dili öğrenmeleri gerekli(Ö.4)
	C	Yaşanılan Sorunlarda Aile ve Okul Yönetimi ile İlişkiler
	a	Aile ile ilişkiler
	a1	Aile ile okul dışında da görüşme (Ö.11).
	a2	Aileden öğrenci hakkında bilgi alma(ö.3,6,)
	b	Okul yönetimi ile ilişkiler
	b1	tercüman görevi görmeleri(Ö.2,3)
	b2	öğrencilere ayrıcalıklı davranma(Ö.7)
c	Tercüman aracılığı ile iletişim kurma(Ö.1,7,12)	
d	Aile ve okul yönetimiyle işbirliği yapmayanlar(Ö.4,5,8,10,13)	

4.3.1. Anadili Farklı Olan Öğrencileriyle Eğitim-Öğretim Süreci Boyunca Yaşadıkları Sorunlarda Öğrencilerin Aileleri Ve Okul Yönetimi İle Nasıl Bir İşbirliği Yaptıkları Yaşanılan Sorunlarda Aile ve Okul Yönetimi ile İlişkiler temasına ilişkin katılımcı öğretmenler tarafından cevaplanan kodlama formundan elde edilen bulgular doğrultusunda Yaşanılan Sorunlarda Aile ve Okul Yönetimi ile

İlişkiler temasına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde alt temalara verilen cevaplar Aile ile okul dışında da görüşme (Ö.11), Aileden öğrenci hakkında bilgi alma(ö.3,6),, tercüman görevi görmeleri (Ö.2,3), öğrencilere ayrıcalıklı davranma(Ö.7), Tercüman aracılığı ile iletişim kurma(Ö.1,7,12), Aile ve okul yönetimiyle işbirliği yapmayanlar(Ö4,5,8,10,13) şeklindedir.

Ö1 “Rehberlik biriminden yardım alınarak (yabancı dile hakim) iletişim kuruyorum. Okul yönetiminin hazırladığı eğitim öğretim programına göre yabancı öğrencilerle öğretim yapan öğretmenimiz ile yapılan çalışmalar şeklinde.”, Ö2 “Okulumuzda yabancı öğrencilerin dillerini bilen (örneğin Rusça) öğretmenler mutlaka var. Onlarla iletişim kurarak velilerle birlikte görüşüyoruz.”, Ö3 “Anne ile sürekli konuşuyoruz. İdareciler (müdür yrd.) yabancı dil bildiği için tercüman görevi görüyor.”, Ö4 “Kültürel farklılıklardan kaynaklanan değildi, ailede görgü ve yaşam tarzlarında sorunlar yaşanabiliyor, aşılamayan sorunlar değil.”Ö5 “Ailelerin öğretmek ve yönetimle sorun, yaşadıklarına tanık olmadım.”, Ö6 “Bazen görülen iletişimsizliklerde, aileden bilgi alıyor ve davranışın nedenini araştırmaya çalışıyorum.”, Ö7 “Dillerinden anlamadıklarım tercüman getiriyor. Buna rağmen vücut dillerinden ne demek istediklerini anlıyorum. Okul yönetiminden bu öğrencilere ayrıcalıklı davranmasını istiyorum. Ana dilde eğitim haktır, uygulanmalıdır. Türkiye’den gidenler de yurt dışında en güzel şekilde ana dillerinde eğitim görüyorlar. Biz de yabancılara bu konuda yardımcı olmalıyız.”, Ö8 “Daha önce yaşamıştık şu an bir sıkıntı yok. Tamamen kendi dillerinde konuştukları için sorun yaşanıyor. Türkçe bilmedikleri için geldikleri ülkedeki gibi bir ortam istiyorlar.”, Ö9 “Genellikle çeviri yapabilecek diğer bir velinin yardımına başvurduğumuz oluyor.”, Ö10 “Öğrenciler bizim müfredatımıza uygun eğitim yapmaya çalışıyorlar. En büyük sorun dil konusunda özellikle Rus öğrenciler, İngilizce de bilmedikleri için anlaşıyor. Okul idaresinin yabancı öğrencilerle sorununun olduğunu düşünmüyorum.”,Ö11 “Okul dışında çocuklar ve velileri ile ara sıra buluşuyoruz. Çocuklar ve veliler kaynaşıyorlar.”,Ö12 “Aileler ile tercüman aracılığıyla anlaşmaya çalışıyoruz.”, Ö13 “Yukarıda da belirttiğim gibi çok fazla problem yaşamıyoruz.”

Katılımcı öğretmenlerin altıncı araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 100’ü anadili farklı öğrencilerinizle eğitim-öğretim sürecinde

yaşadık sorunlarda öğrencilerin aileleri diyalog kurma konusunda sorun yaşadıklarını bu durumun sebebinin ise öğrenci velileri ile diyalog kuracak kadar yabancı dil bilgisine sahip olmadıklarını velilerinde Türkçeye yeteri kadar hakim olmadıkları şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden Ö1 anadili farklı öğrencileri ile eğitim-öğretim sürecinde yaşadık sorunlarda öğrencilerin aileleri diyalog kurma konusunda okulun rehber öğretmeninden destek aldığını ifade ederken. Ö2 ise Ö1 ile benzer bir yönetime başvurarak anadili farklı öğrencilerinizle eğitim-öğretim sürecinde yaşadık sorunlarda öğrencilerin aileleri ile okulda dil bilen öğretmenler aracılığı ile iletişime geçtiğini ifade etmiştir. Ö7 ve Ö12 anadili farklı öğrencileri ile eğitim-öğretim sürecinde yaşadık sorunlarda öğrencilerin aileleri diyalog kurma konusunda velilerin okula rehber eşliğinde geldiğini ve bu şekilde iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Tüm bunların yanı sıra Ö9 ise anadili farklı öğrencileri ile eğitim-öğretim sürecinde yaşadık sorunlarda öğrencilerin aileleri diyalog kurma konusunda farklı bir yöneten izlediğini ve dil bilen diğer velilerden destek aldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda ayrıca öğretmenlerin beyanlarından da anlaşılacağı üzere anadili farklı öğrencileri ile eğitim-öğretim sürecinde yaşadık sorunlarda öğrencilerin aileleri diyalog kurma konusunda öğretmen-veli ve okul yönetimi arasında bir işbirliği söz konusu değildir.

4.3.2 Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Anadillerinden Kaynaklı Yaşanılan Öğrenme Güçlüklerinin Neler Olduğu Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlüklerinin Varlığı temasına ilişkin katılımcı öğretmenler tarafından cevaplanan kodlama formundan elde edilen bulgular doğrultusunda Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlüklerinin Varlığı temasına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde alt temalara verilen cevaplar Dili anlamlandırma güçlüğü (Ö. 1,3,6,10,13), Konuşma ve kendini ifade edememe (Ö.2,4), Arkadaşlık kurmada zorlanma(Ö.4,8,11,12), Dil farklılıklarından dolayı karışıklık (Ö.7), Akademik başarıda düşüş (Ö.8,13), hızlı öğrendikleri için sorun olmuyor (Ö.9) şeklindedir.

Ö1 “Okuryazar olmada sıkıntı yaşanmamakta ancak okuduğunu anlamlandırmada (anlama) sıkıntı yaşanmaktadır.”, Ö2 “Cümle kurmakta zorlandıklarını düşünüyorum. Sözcük çok kolay öğreniyorlar. Fakat düzgün cümle kurmak biraz zor oluyor.”, Ö3 “Konuyu anlatıyorum ama ne anlama geldiğini bilmiyor. Matematikte daha iyiyiz ama Türkçe ’de zorlanıyorlar.”, Ö4 “Farklı dilden olan

öğrencilerin dilde sıkıntı yaşadığında, öğrenmede değil her alanda sıkıntı yaşanmaktadır. İhtiyaçlarda okul kurallarında daha çok öğrenim alanında güçlükler yaşanmaktadır.”, Ö5 “Belki Türkçe kelimelerin bazılarını doğru telaffuz edemeyebiliyor, bu da normal”, Ö6 “Bazen kelimeler ve anlamlarında farklılıklar görülmekte.”, Ö7 “Resimlerle sembolize edilen harfler onların dilinde birebir örtüşmeyebiliyor. Nar:. Arapça, rumman. Örtüşmüyor ‘N’ sesi verirken kullanıyoruz.”, Ö8 “Türkçe zayıfsa arkadaşlarıyla ilişkilerinde de sorun oluşabiliyor. Akademik başarısı dolayısıyla düşük oluyor.”, Ö9 “Ciddi anlamda sorun yaşamadım. Çünkü çok hızlı öğreniyorlar. Benim okuttuklarım arasında Türkçe bilmeyen yoktu.”, Ö10 “Türkçe kelimeleri anlayamıyorlar. Okuma yazma öğrenseler bile dilimizi derinlemesine öğrenmedikleri için anlama güçlüğü çekiyorlar.”, Ö11 “Anlayamıyor, anlatamıyor kendini ifade edemediği için de hırçınlaşıyor.”, Ö12 “Anlaşma güçlüğü çekiyor, arkadaşlık kurmada zorlanıyorlar.”, Ö13 “Dersleri anlayamamaları. Bir süre sonra derslerden soğumaları. Kelime haznelerinin az olması, okuduğunu anlamamasına yol açıyor. Bu da başarıyı düşürüyor.”

Katılımcı öğretmenlerin üçüncü araştırma sorusuna ilişkin verdiği cevaplara göre öğretmenlerin % 100 ‘ü tarafından Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri olup olmadığına ilişkin fikir beyan edilmiştir.

Bu kapsam öğretmelerin hepsi Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Katılımcı öğretmenlerin üçüncü alt probleme ilişkin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde Ö1, Ö10 ve Ö11 Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı anlama güçlüğü yaşadıklarını ifade ederken. Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö13 Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı olarak cümle kurmada ve telaffuzda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö8 ve Ö12 ise Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı olarak sınıf ve okul arkadaşları ile diyalog kurmakta sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yanının sıra Ö3 öğrencilerin sözel derslere nazaran sayısal derslerde daha başarılı olduklarını ifade ederken Ö4 ise Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı olarak okul kurallarına uymak konusunda sorun yaşadığına dikkat çekmiştir.

4.3.3. Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Öğretmenleri İle İletişimleri Esnasında Ne Gibi Sorunlarla Karşılaştıkları Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Güçlükleri temasına ilişkin katılımcı öğretmenler tarafından cevaplanan kodlama

formundan elde edilen bulgular doğrultusunda Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Güçlükleri temasına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde alt temalara verilen cevaplar Arkadaşları ile iletişim güçlükleri sözlü iletişim yetersizliği(Ö.1,2,3,8,10,12), akran zorbalığı (Ö.3,12), Aynı dili konuşanların bir araya gelmesi (Ö.2,9), Öğretmenleri ile iletişim güçlükleri bir güçlükle karşılaşmadıklarını ifade edenler (Ö.2,5,7,8,11,13), öğretmeni anlamada zorlandıklarını ifade edenler (Ö.8,9), Kız öğrenciler daha uyumlu (Ö.2), Konuşulan dili öğrenmeleri gerekli (Ö4) şeklindedir.

Ö2 “Sınıfımızda 4 tane yabancı öğrenci var. Benimle iletişimleri iyidir.”, Ö3 “Benimle ilişkisinde sürekli anlamadığımı yapamadığımı söylüyor.”, Ö8 “Öğretmenin sorusunu algılamada sorunlar yaşıyorlar.”, Ö11 “Ben ve arkadaşları ile sosyal ilişkileri oldukça iyi.”, Ö13 “Benimle ve arkadaşları ile ilişkilerinde sorunlar yaşamıyoruz.”.

4.3.4. Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Arkadaşları İle İletişimleri Esnasında Ne Gibi Sorunlarla Karşılaştıkları Ö1 “Arkadaşları ile sözlü iletişim kurmada yetersizlik yaşandığı için yeterli iletişim kurulamıyor.”, Ö2 “Türk arkadaşlarıyla kaynaşmaları (oyunlarda) zaman istiyor. Yabancılar hemen bir araya gelip oynuyorlar. Derste birbirleriyle yardımlaşıyorlar. Türk kız öğrencilerinin yabancılarla anlaştıklarını (erkeklere rağmen) görüyorum.” ,Ö3 “Arkadaşlarıyla da oyun oynamak istiyor ama oyunun kuralını bilmiyor. Arkadaşları onu kabul etmediği için onlara vuruyor. Yapamadığı zaman hırçınlaşıyor. Anladığı zaman mutlu oluyor.(derslerde de).”,Ö4 “Dili farklı öğrencilerin, iletişim kurmaları için konuşulan dili öğrenmeleri gerekir.”, Ö5 “İletişim konusunda küçük sınıflar olmamızın avantajı var, sorun yaşamıyorum.” , Ö6 “Ana dili farklı değil.”, Ö7 “Çocuklar fazla sorunla karşılaşmıyor çünkü öğretmenleri her dilden önemli veya birkaç sözcük biliyorsa çocuklar arasındaki sorunu çözebilir. Çok dilli olmak zorundadır. Kendi dilinde normal bir sözcük, farklı dillerde küfür gibi olabilir. Yanlış anlaşılmalara neden olabilir.”, Ö8 “İletişimde arkadaşlarıyla sıkıntı yaşayabiliyor.” ,Ö9 “Aynı dili konuşanlarla arkadaşlığı tercih etmelerine karşın olağan çocuk davranışları dışında diğerleriyle de sorunlarım olmuyor.”, Ö10 “Bendeki öğrenciler arkadaşlarıyla sorun yaşamıyorlar. İletişimleri iyi, arkadaşlık ilişkileri kuruyorlar. Sorun yaşamadım. İlk başlarda dilimizi anlamama ilgili sıkıntılar oluyor daha sonra bu engeller zamanla

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yer verilmiş olup ulaşılan sonuçlara kapsamında gerek araştırma grubuna gerekse de daha sonraki araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin sonuçlar. Araştırma kapsamında araştırmanın esas konularından birini teşkil eden çokkültürlü eğitim olgusu araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre araştırmanın çalışma grubunu temsil eden öğretmenler tarafından bilinmektedir.

Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim olgusunun avantaj ve dezavantajlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar kapsamında çokkültürlü eğitim olgusunun avantajı çokkültürlü eğitim ve öğretim faaliyeti olarak tanımlanırken dezavantaj olarak ise öz kültür kavramının zarar görmesi şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ilişkili olarak çok kültürlü eğitim ortamında bulunmanın mesleki yönden öğretmenlere olan katkısı değerlendirildiğinde öğretilerin çokkültürlü eğitim ortamında bulunmalarının kendilerine mesleki yönden olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çok kültürlü eğitim ortamında bulunmalarının toplumlararası diyalog ve hoşgörünün başlaması ve gelişmesinde etkili olduğu araştırma kapsamında ulaşılan başka bir önemli sonuçtur.

5.1.2. Öğretim sürecine ilişkin sonuçlar. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusunda öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler tarafından Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları doğru bir tutum olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ayrıca araştırma kapsamında ulaşılan başka bir sonuç ise anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitimine okul öncesi dönemden itibaren başlaması yönündedir.

1. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları araştırma kapsamında elde edilen verilere göre olumlu olarak tespit edilmiştir.

2. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumlarının eğitim seviyelerine göre farklılık arz ettiği de araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuçtur.
3. Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlüklerinin olduğu araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur.
4. Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri neticesinde öğrenciler cümle kuramamakta, kelime telaffuzlarını yanlış yapmakta ve arkadaşları ile diyalog geliştirememektedir.
5. Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri nedeni ile okul kurallarını uyamıyor olmayışıdır.

5.1.3. İletişim boyutuna ilişkin sonuçlar. Anadili farklı öğrencilerinizin öğretmenleri ve arkadaşları ile olan iletişimlerine dair bir takım sorunlar araştırma kapsamında elde edilen verilere göre tespit edilmiştir. Bu bağlamda Anadili farklı öğrencilerin genel olarak sınıf arkadaşları ile aralarında iletişim yönünden sorun bulunmaktadır.

1. Anadili farklı öğrencilerin kültürel değerlerini öğretmen tarafından sınıf ortamına taşınmasında sorun olduğu araştırma kapsamında ulaşılan başka bir sonuçtur. Bu bağlamda bahsi geçen bu durumun nedeni ise dini ve ideolojik sebeplerin yanı sıra Türk velilerdeki hoşgörü eksikliği olarak tespit edilmiştir.
2. Anadili farklı öğrenciler ile eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve sınıf arkadaşlarının yaşadığı sorunlarda öğrencilerin aileleri ve okul yönetimi ile nasıl bir işbirliği olduğu hususunda yapılan değerlendirme aileleri ve okul yönetimi arasında herhangi bir işbirliğinin olmadığı, sebebinin ise gerek öğretmen ve okul yönetiminde görevli idari amirlerin yeteri kadar yabancı dil yetisine sahip olmayışı gerekse ailelerin Türkçe bilmeyişidir. Bu bağlamda ayrıca veli, öğretmen ve okul yönetimi arasında diyalogun sağlanmasında dil bilen öğretmen, rehber ve yabancı dil seviyesi iyi olan velilerin etkisi büyüktür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar kapsamında eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1 Eğitimcilere öneriler. Araştırma kapsamında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramını bildikleri ancak çokkültürlü eğitim ilkeleri ve kavramıyla ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları ve belli alanlarda çokkültürlü eğitim olgusuna dair kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca günümüzde ülkemiz koşulları ve sosyal yapısı değerlendirildiğinde öğretmenlerin yanı sıra toplumunda çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik bilinçlendirilmesi son derece büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında çokkültürlü eğitime ilişkin şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Özellikle son dönemde dünya sıklıkla kullanılan çokkültürlü eğitim ilke ve avantajlarının Türk eğitim sisteminde de yerini alması çeşitli plan ve programlar dahilinde gerçekleştirilmelidir.
2. Türkiye’de gerek devlet okullarında gerekse de özel okullarda çokkültürlü eğitime uygun bir eğitim ortamının hazırlanmasının yanı sıra çokkültürlü eğitime dair sağlıklı bir işleyiş planının oluşturulması gerekmektedir.
3. Ülkemiz koşulları göz önünde bulundurularak çokkültürlü eğitim dair farklı program çerçeveleri oluşturulmalıdır.
4. Başta eğitim fakülteleri olmak üzere öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında eğitim müfredatına çokkültürlü eğitime dair dersler eklenmeli ve bu sayede geleceğin öğretmen adayları çokkültürlü eğitime dair donanımlı hale getirilmelidir.
5. Çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler için farklı uyruk ve kültür menşesine sahip öğrencilerin eğitiminde ders müfredatı ile ilgili etkinlikler düzenlemelidir.
6. Çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci ve velileri ile rahat ve aracısız bir iletişim kurmaları adına hizmeti içi eğitim programları ile kapsamında dil eğitimi almaları gereklidir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler. Çokkültürlü eğitim ve eğitim ortamına ilişkin sınıf öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları sorunlara dair gerçekleştirilen araştırma kapsamında ulaşılan literatür bilgisi doğrultusunda konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların son derece kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacıların okkültürlü eğitim kavramının avantaj ve dezavantajının daha iyi anlaşılabilmesi adına çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmacıların çokkültürlü eğitim ve eğitim ortamına ilişkin anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları, öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri, arkadaşları ile olan iletişimleri hususları iyi bir şekilde irdelenmelidir. Araştırmacılar aynı zamanda Anadili farklı olan öğrencilerin yanı sıra bu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci ile sorumlu olan öğretmenlerin üzerinde çokkültürlü eğitim ortamında bulunmanın mesleki yönden etkilerini incelemeli ve öneriler geliştirmelidir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde tarihsel süreç boyunca önemli bir husus olan okkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin alana katkı sağlayacak çalışmaların yapılması son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular*, (Ed.). Z. Kaya, Sınıf Yönetimi (SS. 1-14). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (1994). Anadili, *TÖMER Dil Dergisi*, 16, 63–71.
- APA (2002), “*Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.*” May;58(5): 377-402.
- Aydın, A. (2009), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Balat, G. U. (2010). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. *Geçmişten Geleceğe Okul Öncesi Eğitim*, Milli Eğitim Bakanlığı (116-131), Ankara.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education, Characteristics And GoalIn J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural Education, Issues And Perspectives* (Pp. 2-26). Boston, Allyn Bacon.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education, Developments, Dimensions, And Challenge, *The Phi Delta Kappan*, Vol, 75, No. 1 (Sep., 1993), PP. 22-28
- Banks, J, A., & Banks, C .A .M. (2007). *Multicultural Education*, Issues And Perspectives (6th Ed.). Hoboken, NJ, Wiley.
- Banks, J, A., & Banks, C .A .M. (2010). *Approaches to multicultural curriculum reform*. In J.A. Banks & C. A. Banks (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7th Edition Danvers, MA: ohn Wiley & Sons. 233-254
- Başar, H. (2011). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y., Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3), s. 47-60.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education, Theory And Practice* (2nd Ed.). Boston, Allyn And Bacon.
- Bonvillain, N. (1993). *Language, Culture And Communication, The Meaning Of Message Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall*
- Bohn, A.P., & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural Education And The Standards Movement, *A Report From The Field. Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161.
- Bott, P. Merkens, H. And Schmind, F. (1990). *Turkache Jugendliche Und Aussiedler Kinder In Familie Und Schule. The Aretsche Und Emprische Beitrapeder Padoggischen Farshung*. Hohengelingen. Schneider Verlag
- Canatan, K.(2002). Hollanda’da Çokkültürlü Toplum Tartışmaları Ve Karşı-Çokkültürcü Söylemin Analizi. *Avrupa Günlüğü*, 2, 317-332.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara, Anı Yayıncılık.

- Cerit, Y. (2004). Küreselleşmenin Eğitimsel Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(9), 47-63.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımalar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cohen, A, P. (1999). *Topluluğun Simgesel Kuruluşu*, Ankara, Dost Kitabevi.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük Ve Türkiye'deki Görünümü, *U.Ü.Fen-Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 319-332
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- D'Andrade, Roy (1984). Cultural Meaning Systems, N Culture Theory, Essays On Mind. Self And Emotion, EdR. Shweder And R. Levine. New York, *Cambridge University Pres*, PP. 88- 119.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, 5. Baskı. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, (2011). Styles İn Managing A Class And Attitudes Of Primary School Teachers Towards İnclusive Education, XVII Empirical Researches İn Psychology, Philosophical Faculty, *Belgrade University*, PP 79.
- Doytcheva, M. (2013), *Çokkültürlülük*, İstanbul, İletişim Yayınları (2013).
- Dönmez, B. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Ergin, D.Y.& Ermeğan, B. (2011). "Çok Kültürlülük Ve Sosyal Uyum", International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, 27-29 April 2011, Antalya, Türkiye
- Fidan, N. Ve Erden M., (1998). *Eğitime Giriş, İstanbul*, Alkım Yayınları
- Gay, G. (1994), A Synthesis Of Scholarship İn Multicultural Education. *Http, s://www.Ncrel.Org/Sdrs/Areas/Issues/Educatrs/Leadrshp/Le0gay.Htm* Adresinden 17 Kasım 2015 Tarihinde Alınmıştır.
- Gay, G. (1994). A Synthesis Of Scholarship İn Multicultural Education. [Available Online At, *Http, s://www.Ncrel.Org/Sdrs/Areas/Issues/Educatrs/Leadrshp/Le0gay.Htm#Author*] Retrieved On April 1, 2013.
- Gorski, P. C. (2010). *The Challenge Of Defining Multicultural Education*, Retrieved On September 13, 2013.
- Grant, C. A., and Ham, (2013). Multicultural Education Policy İn South Korea, Current Struggles And Hopeful Vision. *Multicultural Education Review*, Vol 5, No 1
- Grant, C. A., and Ham, (2013). Multicultural Education Policy İn South Korea, Current Struggles And Hopeful Vision, *Multicultural Education Review*, Vol 5, No 1
- Güvenç, B. (1974), *İnsan ve Kültür. İstanbul*, Remzi Kitabevi
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & Schooling, Multiculturalism, Critical Multiculturalism And Critical Pedagogy , *The South Shore Journal* Vol. 4.

- Kahn, M. (2008). Multicultural Education In The United States, Reflection, *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural Education And Citizenship Education At A Crossroads, *Searching For Common Ground. Social Studies*, 88(1), 18-23. 15.
- Kavcar, Cavit (1998), "Türkçe Eğitimi Ve Sorunları" *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*. 65, 5-17.
- Kodish, B.I. (2003), What We Do With Language-What It Does With UETC, *A Review Of General Semantics*, 60(1), 383-384.
- Kolaç, E. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anadilimizin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Farkındalıkları, Görüş Ve Önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs
- Korkmaz, Z (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları 575, Ankara.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, (Çev, Abdullah Yılmaz). İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Martin M. & Vaughn B. (2007). *Cultural Competence, The Nuts & Bolts Of Diversity & Inclusion*"Strategic Diversity & Inclusion Management" Magazine, PP. 31-36.
- May, S., & Sleeter, C. E. (Eds.). (2010). *Critical Multiculturalism Theory And Praxis* New York, NY, Routledge.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds Of Knowledge For Teaching, A Qualitative Approach To Developing Strategic Connections Between Homes And Classrooms, *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
- Özbay, M. (2004). Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı Ve Bazı Öneriler. XII. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özel, A. Ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegema Akademi
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal Of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.
- Parekh, B. (2002). *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. (Çev. B. Tanrıseven) Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Parekh, B. (2002), *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik Ve Siyasal Teori*. (Çev, Bilge Tanrıseven), Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri, *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2009, 1 (1), 154- 164.
- Ramsey, P. G. (2008). History And Trends Of Multicultural Education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-214.
- Ramussen, Redha And Ivan Kolarik. (1980). "Public Lihrary Servicea To Cth-Nocultural Minorities İn Australia, A State Of The Art Survey", *Library Trends* 29(2), 299-315.

- Taş, (2008). “*Sınıf Yönetim Modelleri*” (Ed. Birol YİĞİT). Sınıf Yönetimi Teori Pratik Uygulamalar. Kriter Yayınevi, İstanbul.
- Temel, Fulya Z. (1993). “*Vocabulary And Language Comprehension Of 6-7 Year Old Bilingual And Multilingual Turkish Immigrant Children*” International School Psychology Collquim Matej Bel Universty Banska Bystrica, Slovakia.
- Temizyürek, F. Erdem, İ. Ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*, Ankara, Öncü Kitap.
- Tetreault, M.K. (1993). Classrooms For Diversity, Rethinking Curriculum And Pedagogy. In J.A. Banks And C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural Education, Issues And Perspectives* (2nd Ed., PP. 129- 148). Boston, Allyn And Bacon.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.
- Theodorson, & Theodorson, A. (1969). *A Modern Dictionary Of Sociology*, New York, Cassell Education Limited.
- Woolfolk E. Vd. *Psychology İn Education*, Pearson Published. 2012.
- Yaka, A., (2006), *Sınıf Yönetimi Modelleri (Yaklaşımları)*, Yılman (Ed.). Sınıf Yönetimi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılman, M. (2006), *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek1



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.140.835
Konu: Anket Uygulanması

05.01.2016

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge Ruken ERGÜLÜN'ün "Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrencilerde Yaşadıkları Sorunlar" konulu tez çalışmasını, İlimiz Antalya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mahmutlar Kiltürsan İkokulu, Rus Klassika-M İkokulu ve Ortaokulu, Hacıkara İkokulu, Bahçeşehir Koleji'nde uygulama isteği ile ilgili 13/12/2015 tarih ve 19154 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme Komisyonumuz tarafından, 28/12/2015 tarihinde yapılacak "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrencilerde Yaşadıkları Sorunlar" isimli araştırmasını, İlimiz Antalya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mahmutlar Kiltürsan İkokulu, Rus Klassika-M İkokulu ve Ortaokulu, Hacıkara İkokulu, Bahçeşehir Koleji'nde, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışmaya takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamınıza 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Rhubekir TANRIKİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
05.01.2016

Hasan TEVKE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sığırcı Sokakı, Bahçeşehir Cad. MERKEZ ANTALYA
E-posta: proje141@meb.gov.tr

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tel: (0 242) 236 60 00
Faks: (0 242) 236 61 11

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İlgili bilgi için Kurumun Elektronik Postasından 7256-daf1-5b69-bb24-bdd6cc00... sayılı belgeyi okuyunuz.

Ek2	O1	O2	O3	O4	O5	O6
<p>1. Çokkültürlü eğitim sizce nedir? Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının avantaj ve dezavantajları nelerdir?</p>	<p>Farklı kültür ve kökenden olan bireylerin, aynı ortamda ortak paydadada eğitim almalarıdır.</p>	<p>Sınıf içinde değişik ülkelerden gelen öğrencilerin olması çok kültürlü eğitimidir.</p>	<p>Yabancı öğrencilerin sınıfta olması. Dezavantajları. Türkçe bilmediği için konuları anlamıyor ve çok hırçın olması. Avantajı. Ülkesi hakkında bazen bilgi veriyor. Türkiye'yi tanıyor</p>	<p>Eğitim kurumlarını ve programlarını daha işler hale getirmeye yönelik çalışmaya</p>	<p>Çok kültürlü eğitim, okulların iki ayrı bölümden oluşması demek. Sabah bilim, öğleden sonra sanat dersleri olmalı, spor olmalı. Kurallar, öğretmen ve yöneticiler için değil öğrenciler için de olmalı.</p>	<p>Aynı ortamda eğitim gören farklı kültürle sahip insanların eğitimi. Avantajı: Bazen kitaplarda okuduğunun, öğrendiğinin günlük hayatta anında karşılık bulması.</p>
<p>2. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları ve ilgileri ne yöndedir? Bu sizin öğretim uygulamalarınıza nasıl etkilenmektedir? Örnekler verir misiniz?</p>	<p>Türkçe öğrenmeye (1. sınıfta) farklı bir tutum göstermiyorlar. Sınıf büyüdükçe sözcükleri anlamlandırmada yetersiz kaldıkça, isteksizlik ortaya çıkmakta</p>	<p>Çok ilgililer ve öğrenmek için çaba gösteriyorlar. Sınıfta 4 tane yabancı öğrenci var. Hiç zorlanmadan normal derslerimizi yapıyoruz (1. sınıf). Okumaya hevesliler yazıları anlıyorlar. (Bazı sözcüklerin anlamlarını bilmelerine rağmen).</p>	<p>Türkçe öğrenmede çok zorlanıyorlar. Dil öğrenmeye istekleri var. Onlara daha fazla zaman ayırdığım için değerleri geri kalıyor</p>	<p>Farklı dillerden öğrencilerinde farklılıklar gözlenmektedir. Okulu, yaşam alanlarını ve yaşadıkları yerini özümseyenlerin adapte olmaları kolay ve uyum süresi daha kısa olur.</p>	<p>Yabancı öğrenci çok okuturum. Okula hazır gelen, temiz ve düzenli gelen, hazırlıklı oldukları için de okula başlamadan Türkçe'yi öğrenmiş oluyorlar. Diğerleri, burada doğmayanlar da çok düzenli, öznenli ve çabucak dil öğrenip eğitime zorlanmadan katılıyorlar.</p>	<p>Sınıfta bulunan iki yabancı öğrencinin güzel Türkçe kullandığından dolayı yeterli bilgim yok.</p>

<p>3. Anadili farktı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri sizce nelerdir?</p>	<p>Okuryazar olmada sıkıntı yaşamamakta ancak okuduğunu anlamlandırmada (anlama) sıkıntı yaşamaktadır.</p>	<p>Cümle kurmakta zorlandıklarını düşünüyorum. Sözcük çok kolay öğreniyorlar. Fakat düzgun cümle kurmak biraz zor oluyor</p>	<p>Konuyla anlatıyorum ama ne anlama geldiğini bilmiyorum. Matematikte daha iyiyiz ama Türkçe 'de zorlanıyorlar.</p>	<p>Farklı dilden olan öğrencilerin dilde sıkıntı yaşadığında, öğrenmede değil her alanda sıkıntı yaşamaktadır. İhtiyaçlarda okul kurallarında daha çok öğrenim alanında güçlükler yaşamaktadır</p>	<p>Belki Türkçe kelimelerin bazılarını doğru telaffuz edemeyebiliyor, bu da normal</p>	<p>Bazen kelimeler ve anlamlarında farklılıklar görülmekte</p>
<p>4. Anadili farktı öğrencilerinizin sizinle ve arkadaşları ile olan iletişimleri esasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?</p>	<p>Arkadaşları ile sözlü iletişim kurmada yetersizlik yaşadığı için yeterli iletişim kurulamıyor</p>	<p>Sınıfımızda 4 tane yabancı öğrenci var. Benimle iletişimleri iyi fakat Türk arkadaşlarıyla konuşmaları (oyunlarda) zaman istiyor. Yabancılar hemen bir araya gelip oynuyorlar. Derste birbirleriyle yardımlaşıyorlar. Türk kız öğrencilerinin yabancılarla anlaşabildiklerini (erkeklerle rağmen) görüyorum.</p>	<p>Benimle ilişkisinde sürekli anlamadığını yapamadığını söylüyor. Arkadaşlarıyla da oyun oynamak istiyor ama oyunun kuralları bilmiyor. Arkadaşları onu kabul etmediği için onlara vuruyor. Yapamadığı zaman hırçınlaşıyor. Anladığı zaman mutlu oluyor. (derslerde de)</p>	<p>Dili farklı öğrencilerin, iletişim kurmaları için konuşulan dili öğrenmeleri gerekir</p>	<p>İletişim konusunda küçük sınıflar olmanızın avantajı var. sorun yaşamıyorum</p>	<p>Ana dili farklı değil.</p>
<p>5. Anadili farktı öğrencilerinizin kültürel değerlerini(özel günlerini vs) sınıf ortamına taşıyabiliyor musunuz? Bunlara örnekler verir misiniz?</p>	<p>Bazen özel günlerine ait paylaşmak istedikleri durumları, yiyeceklerinin paylaşılması, görselelerin ve nesnelerin anlamları üzerinde durarak</p>	<p>Bu yıl ilk defa yabancı öğrenci okutuyorum. Sınıfça kutlamayı planlıyoruz</p>	<p>Bazen taşıyorum, yılbaşı mesela. Sadece özel günlerini çocuk bilgilendiriyor, dile getiriyor.</p>	<p>Özel günlerini sınıfa kutlamak isteyen olduğu zaman sınıfa kutlamasını yapıyor. -Doğum günü -Yeni yıl kutlaması</p>	<p>Taşıyıyoruz. Çünkü bizdeki ön yargı yapılan etkinliği ideolojik bir yöne götürüyor. Onlar zaten önemli yönlerini değişik etkinliklerle kendileri yapıyor</p>	<p>Sergileyeniyorum, sınıfa taşıyıyorum.</p>

<p>6. Anadili farklı öğrencilerinizle eğitim-öğretim sürecinde yaşadığınız sorunlarda öğrencilerin aileleri ve okul yönetimini ile nasıl bir işbirliği yapıyorsunuz?</p>	<p>Rehberlik biriminden yardım alınarak (yabancı dile hakim) iletişim kuruyorum. Okul yönetiminin hazırladığı eğitim-öğretim programına göre yabancı öğrencilerle eğitim yapan öğretmenimiz ile yapılan çalışmalar şeklinde.</p>	<p>Okulumuzda yabancı öğrencilerin dillerini bilen (örneğin rusça) öğretmenler mutlakla var. Onlarla iletişim kurarak velilerle birlikte görüşüyoruz</p>	<p>Anne ile sürekli konuşuyoruz. İdareciler (müdür yrd.) yabancı dil bildiği için tercüman görevi görüyor.</p>	<p>Kültürel farklılıklardan kaynaklanan değildi, ailede görgü ve yaşam tarzlarında sorunlar yaşanmıyor, aşılanmayan sorunlar değil</p>	<p>Ailelerin öğrenmek ve yönetimle sorun yaşamadıkları tanık olmadım</p>	<p>Bazen görülen iletişimsizliklerde, aileden bilgi alıyor ve davranışın nedenini araştırmaya çalışıyorum</p>
<p>7. Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusunda ne düşünüyorsunuz?</p>	<p>Türkiye’de yaşadıkları sürece öğrenmelerinin zaruri olduğunu düşünüyorum. Türkçe dilinin yaygınlaşması, farklı yerlere (ülkelere) taşınması anlamında önemli olduğunu</p>	<p>Tabii ki öğrenmeliler. Onlar bizim ileride başarı eldeleyecekler olacaktır</p>	<p>Bence alınabilir. Türkçe’yi öğrenemedikleri okula sorun yaşıyorlar</p>	<p>Bu toplumda yaşamaya karar verenler, Türkçe eğitimi de kabul etmişlerdir</p>	<p>Çok güzel bir şey dil bilmek. İletişimi kolaylaştırır ve kültürleri öğretir</p>	<p>Eğitimi bulunduğu yerin veya yaşatılmanın konuşulduğu dili kullanması uygun olur</p>
<p>8. Farklı kültürden olan öğrencilere kendi anadillerinin seçmei ders olarak öğretilmesinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?</p>	<p>Bu konuda bir fikrim yok</p>	<p>Küçük yaşta ülkemizde gelmişler. Hem bizim dilimizi öğrensiner hem de kendi dillerini ve kültürlerini unutmasınlar. Empati kurup kendimizi onların yerine koyalım. Çocuklarımızla başka ülkede olsak aynı şeyleri istemez miyiz?</p>	<p>Kendi dillerinin seçmei boyutu, okula adaptasyon içinse daha iyi olur</p>	<p>Belirgin farklılıklar, bütünlük sağlanmada büyük sorunları da beraberinde getirir.</p>	<p>Bence Türk Okullarında yabancı dillerinde sadece İngilizce değil diğer dillerin de olması, kendi dillerinde bir saat ders olması iyidir</p>	<p>Seçmeli ders sadece dili öğrenmeye çalışmaktır. Ana dilinde eğitim her alanda eğitim almak demektir. Seçmeli ders sadece dil öğrenme olduğu için ana dilinde eğitim sayılmaz.</p>
<p>9. Çok kültürlü eğitim ortamında bulduğunuz mesleki yönden size katkıları ve sizi olumsuz etkileri</p>	<p>Farklı algılama biçimlerini ve farklı bakış açıların görmem açısından yararlı ancak iletişimi sağlayan dil</p>	<p>Olumsuz bir etkisinin olacağını düşünüyorum. Değişik kültürleri tanıma, kendimizi yenileme, bir</p>	<p>Olumlu yönleri olarak onun konuşmalarına gütüyoruz. Espri oluyor aramızda. Beni çok yoruyor ayrıca bir külfet</p>	<p>Okul ortamında belirgin bir katkısını görmedim. Olumsuz yönü, çalışma temposunu daha çok</p>	<p>Katkısı, öğrenimin mezun olduğu yolda, mezun olduğu bilgilerle kalması, yeni yöntem ve teknikleri takip</p>	<p>Olumlu yönden etkilemekte, farklı kültürleri tanımak</p>

<i>etkileyen yönleri nelerdir?</i>	farklılığı nedeniyle neden öğrenemediklerini bilememek yılğınlığa neden oluyor	yabancıya kendi dilinizi öğretme Bunun nedeni olumsuz ki?	benim için Çocukların bizim ülkemiz hakkında ne düşündüklerini anlatıyoruz	artırmak için çok çalışmak gerekir. Fazla zaman ayırmak lazıma.	etmenmiş çocukları iyi gözlemlenmişse kendine ve öğrenciye hiçbir katkısı olmaz sadece verilen derisi kendinden hiçbir şey		
07	08	09	010	011	013		
1	Öğrenciler farklı kültürleri göterek, yaparak yaşayarak kaynaşıyorlar. Bu, dünya barışına olumlu etki yapıyor. Birey, kendini, kendisi dışındaki tanıyor, kabul ediyor.	Eğitim ortamı oluştunlursa faydalı olabileceğini düşünüyorum. Dezavantajları konusunda bu yaşstaki öğrencilerde genellikle olumsuz etkileşim daha çok gözlemleniyor	Farklı milletlerden öğrencilerin, ana dili farklı görgüleri farklı öğrencilerin aynı kurumda eğitimini Baran göre farklılıklar güzeldir. Kendi adınna bu öğrenciler için çok şeyler yapabildiğim iddiasında olmasan da bana kazandırdıkları olduğunu inanıncıdayım	Farklı ülkeden veya aynı ülke içinde olup farklı yaşam tarzı olan öğrencilerin oluştuğuduğu okul ortamı. Farklı çocukları tanımak güzel oluyor. Ancak diğer öğrencilerle zaman zaman uyumsuzluk ve çatışma çıkabilir.	Farklı ülkelerden ya da aynı ülke içinde farklı yaşam tarzı olan öğrencilerin oluşturduğu eğitim ortamıdır. Farklı kültürleri tanımak çocukların hoşgötüsünün artması, evrensellleşmesi anlamında çok faydalı ancak velilerin bu duruma aynı hoşgörü ile bakmalarını da bir sorun.	Öğrenmeden verir ve zorlanır. Kültür ortamının bana ve öğrencilerine faydalı yanı Çok farklıdır. Farklı milliyetlerden gelen evde farklı dilde konuşulduğu çocukların birlikte bulunduğu eğitimidir. Avantajları, farklı kültürler birbirlerini tanıyor, arkadaşlıklar kuruyor. Ancak bazen çocukla bazen de aile ile anlaşamıyoruz	Emik, irksal, dil, din, cinsiyet v. b. gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda uygulanan bir eğitim türüdür.” “Çok kültürü eğitimin avantajları: Farklı kültürden öğrencilerin etkileşim içerisine girerek birbirlerine farklılıkları öğrenmeleridir. Çok kültürlü eğitimin dezavantajları: Ders konularının öğretiminde ortaya çıkar
2	Olumlu bir bakış sergiliyorlar Daha meraklı ve motive öğrencilerdir. Yöresel ağır konuşmalarını düzeltmek zor oluyor. Yeni bir dil ve bu dilde okuma yazma kolay	Konuşma dilinde sıkıntı olmuyor, anlaşılabilir fakat söylenenleri yazmada sıkıntı oluyor. Ayrıca anlamlandırmada sorun çıkıyor. Özellikle de matematikte problem çözmede problemi	Türkçe ile eğitim konusunda olumsuz tutumlarla karşılaşmadım. Aksine farklı kititüden öğrencilerin, ana dilini konuşan öğrencilerden daha başarılı olduklarını	Yabancı uyruklu öğrencilerin amacı, eğitim-öğretim görmekten çok Türkçe 'yi öğrenmek istiyorlar. Çünkü aileleri (genelde anneleri) burada yaşıyor ve çalışmak zorundalar ve çalışmak zorundalar	Ana dili farklı çocukların Türkçe ile eğitim almaları, derslere ilgilerini azaltıyor. Sürekli olarak başka şeylerle ilgilenip, ders motivasyonunu bozmalarna neden	Birinci sınıfta bu eğitimi almaları daha kolay. Aileler bu konuda olumsuz bir tutum sergilemiyor. Ancak üst sınıflara gelen öğrenci bilmiyor. Derslerde çok zorlanıyor.	Benim öğrencimin anne baba Rus olmasına rağmen çocuğun 5 yaşında Türkiye'ye gelmesi ve bir Türk ile evlenmesi sonucu Rusçayı unutup daha çok Türkçe konuşmasından dolayı çok fazla problem yaşamıyor. Fakat özellikle

	oluyor.	kavrayamıyorlar	ve çalışmalarında daha disiplinli ve titiz olduklarını gözlemledim. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında okuttuğum bir öğrencim, Türk öğrencilerden önce okumuş ve belediyenin düzenlediği "Atatürk" konulu yarışmada birinci olmuştu	zorla bir hayat. Çocuklarının aynı zorluklarla karşılaşmalarını için çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istiyorlar	oluyor. Anlama ve anlamada ciddi sıkıntılar yaşıyorlar. Bütün bunların yanında diğer arkadaşların onlara gösterdiği anlayış ve yardımcı olma çabaları da çocuklardaki erdemlerin gelişmesi anlamında faydalı.		Türkçe dersi, atasözleri, kültür, deyimler gibi bizim kültürümüze ait konularda zorluk çekiyor ve gerçek kapasitesini gösteremiyor. Her kelimeyi açıklamak zorunda kalıyorum.
3	Resimlerde sembolize edilen harfler onların dilinde birebir örtüşmüyor. Nar, Arapça, rumman. Örtüşmüyor 'N' sesi verirken kullanıyoruz.	Türkçe zayıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde de sorun oluşabiliyor. Akademik başarısı dolayısıyla düşük oluyor	Ciddi anlamda sorun yaşamadım. Çünkü çok hızlı öğreniyorlar. Benim okuttuğularım arasında Türkçe bilmeyen yoktu	Türkçe kelimeleri anlayamıyorlar Okuma yazma öğrenseler bile dilimizi derinlemesine öğrenemedikleri için anlama güçlüğü çekiyorlar	Anlayamıyor, anlatamıyor kendini ifade edemediği için de hırçınlaşıyor	Anlaşma güçlüğü çekiyor, arkadaşlık kurmada zorlanıyorlar	Dersteki anlayamamaları. Bir süre sonra derslerden soğumaları. Kelime haznelerinin az olması, okuduğunu anlamamasına yol açıyor. Bu da başarıyı düşürüyor.
4	Çocuklar fazla soruyla karşılaşmıyor çünkü öğretmenleri her dilde önemli veya birkaç	İletişimde arkadaşlarıyla sıkıntı yaşıyor. Öğretmenin sorusunu algılamada sorunlar	Aynı dili konuşanlarla arkadaşlığı tercih etmelerine karşın olgün çocuk davranışları	Bendeki öğrenciler arkadaşlarıyla sorun yaşıyorlar. İletişimleri iyi, arkadaşlık ilişkileri	Ben ve arkadaşları ile sosyal ilişkileri oldukça iyi. Ancak çocukların eğitim öğretimdeki	Öğrenciler arkadaşları ile ilişki kurarken zorlanıyorlar. Bazen yalnız kaldıkları için saldırgan	Benimle ve arkadaşları ile ilişkilerinde sorunlar yaşıyoruz. Çünkü Türkçeyi çok kısa sürede öğrendi ve

	<p>sözcük biliyorsa çocuklar arasındaki sorunu çözebilir. Çok dili olmak zordur. Kendi dilinde normal bir sözcük, farklı dillerde küfür gibi olabilir. Yanlış anlaşılmalara neden olabilir.</p>	yaşıyorlar.	dışında diğerleriyle de sorunları olmuyor.	<p>kunuyorlar. Sorun yaşamadım. İlk başlarda dilinizi anlamama ilgili sıkıntılar oluyor daha sonra bu engeller zamanla kendiliğinden aşıyor</p>	<p>beklenenleri verebilmeleri için diğer öğrencilerden çok daha fazla çaba sarf etmeleri gerekiyor. Bu da o yaşta çocuklar için biraz ağır oluyor.</p>	<p>davranışlarda bulunuyorlar. Bazen de sınıfta istediklerini yapmak için derseniz kalıyorlar.</p>	<p>gayet güzel konuşuyor</p>
5	<p>Bu yıl birinci sınıf olduğum için neler yapabiliyim, sadece projeler gerçekleştirmek istiyorum. Daha önceleri sınıf ortamını taşıyabiliyordum. Kına gecesi farklı ülkelerde farklıdır ve sınıflarda bunu kaynaştırmak amacıyla uyguladım. Kız isteme, evlenme, yemek kültürleri, yılbaşı, şükran günü, nevriz v.b</p>	<p>Maalesef bunu yapamıyoruz. Programımızda aksaklıklara neden olabiliyor. Müfredatımız maalesef çok yitki.</p>	<p>Kültürlerine çok aşina değilim. Bu konuda çok talep de olmuyor. Kendi bayramlarında izin isteyip, okula gelmeyenler olabiliyor.</p>	<p>Yabancı öğrenciler kendi evlerinde ve aile ortamlarında kültürlerini taşıyorlar. Ancak bunu okul ortamına taşıyorlar. Bizim gibi davranmaya çalışıyorlar. Bizim bayramlarımızı ve geleneklerimizi yapmaya çalışıyorlar</p>	<p>Taşınmaya çalışıyoruz ancak bizim kültürümüzdeki veiller bunu sorun yapıyor. Örneki. Damırcaklı öğrencinin beslenmesinden arkadaşlarından ikisi yemeyip yedirmiyor. Domuz yağı kullanımı gereksizdir. Örnek2. Sınıf içinde Ukraynalı velinin getirdiği yılbaşı hediyeleri dağıtıldığı için bir başka velim, "Biz Hristiyan değiliz, bu ne demek oluyor?" tepkisi.</p>	<p>Bu öğrencilerin özel günlerini sınıf ortamına taşımakta zorlanıyoruz. Ancak yeni yıl kutlamalarını taşıyabiliyoruz</p>	<p>Bazen şarkı söylemek istiyorum fakat hiç şarkı bilmediğimi söylüyor. Bunun dışında özel günlerini kutlamıyoruz.</p>

6	Dillerinden anlamadıklarım tercüman getiriyor. Buna rağmen vücut dillerinden ne demek istediklerini anlıyorum. Okul yönetiminden bu öğrencilere ayrıcalıklı davranmasını istiyorum. Ana dilde eğitim hakları, uygulanmalıdır. Türkiye'den gidenler de yurt dışında en güzel şekilde ana dillerinde eğitim görüyorlar. Biz de yabancılarla bu konuda yardımcı olmalıyız.	Daha önce yaşamıştık şu an bir sıkıntı yok. Tamamen kendi dillerinde konuştukları için sorun yaşamıyor. Türkçe bilmedikleri için geldikleri ülkedeki gibi bir ortam istiyorlar	Genellikle çeviri yapabilecek diğer bir velinin yardımına başvurduğumuz oluyor	Öğrenciler bizim müfredatımıza uygun eğitim yapmaya çalışıyorlar. En büyük sorun dil konusunda özellikle Rus öğrenciler, İngilizce de bilmedikleri için anlaşmıyoruz. Okul idaresinin yabancı öğrencilerle sorununu olduğunu düşünüyorum.	Okul dışında çocuklar ve velileri ile ara sıra buluşuyoruz. Çocuklar ve veliler kaynaşılıyorlar.	Aileler ile tercüman aracılığıyla anlaşmaya çalışıyoruz.	Yukarıda da belirttiğim gibi çok fazla problem yaşamıyoruz.
7	Ana dilde eğitim alıp daha sonra istedikleri dilde eğitim alabilirler, daha kolay öğreniyorlar.	Kesinlikle Türkçe eğitim almaları gerekiyor.”	Ailelerin bu konudaki düşüncelerine saygılıyız. Ana dilde eğitim konusunda, insan hakları doğrultusunda Avrupa ülkelerinde yapılan uygulamaların okullarımızda da örnek teşkil etmesi kamaatındeyim.	Bendeki öğrenciler Alanya'da kalıcı olarak ikamet ettikleri için Türkçe öğrenmelerinin ve eğitim almalarının kendileri için gerekli olduğunu düşünüyorum.	Kesinlikle olmalılar. Bu öğrenciler için ek Türkçe dersleri verilmeli.	Okula gelmeden önce Türkçe eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.	Bence onların da farklı okulları olmalı. Benim öğrencim bir istisna fakat hiç Türkçe bilmeyen çocuklar da bu sınıflarda eğitilip öğretilmeye çalışılıyor. Bence bu uygun değil, çocuk boş boş oturup derslerden bıkmış biçimde eve gidiyor.

8	Olumsuz bir yönü olacaktır sanmıyorum. Kendi dilinde hayal kurabilir. İstenilen dilde de anlatılabilir.	Özellikle çoğunluk sınıfta Türkçe eğitim görülürse Türkçe bilmeleri gerekir. Sınıf olarak geldikleri ülkenin dili konuşulursa faydalı olacaktır.	Olumsuz herhangi bir yönü olacaktır düşünmüyorum.	Şu anda bakanlığın büyük bir uygulaması yok. Ben kendi ana dilleri ile ilgili bir derisi gereksiz buluyorum çünkü o dili zaten biliyor ve aile ortamında konuşuyorlar.	Olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum. Hatta bu derslere diğer öğrencilerin katılmaları da sağlanarak öğrenilen yabancı dil sayısı ve kültürü arttırılabilir.	Olumlu tarafı, bu öğrencilerin okulu sevmelerini sağlayabilir. Kendilerini farklı hissedebilirler. Sadece kendi aralarında arkadaşlık kurup arkadaşlık ilişkilerini geliştiremeyebilirler.	Öğrencinin ana dilini öğrenmesi, daha doğrusu unutmaması da önemlidir. Çocuğa özgüven sağlar. Olumsuz yönleri ise öğretmen ve derslik ile olabilir.
9	Çok kültürlü eğitim ortamı mesleki yönden diğer dil ve kültürler hakkında bilgi edinip kendini ve onları kabul etmeyi sağlıyor. Olumsuz bir yönü yok.	"Bizde olumsuzluk yaşanıyor. Çünkü bir ya da iki öğrenci için ekstra zaman ayırmak gerekiyor. Bu da diğer öğrencilerin boş kalmalarına sebebiyet veriyor	Yabancı öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerde, öğretmenlerin bakanlık tarafından, hizmet içi eğitimlerde desteklenmesiyle bizler açısından avantajla dönüşümlüdür. Bizlere nitelikler katar. Çok yönlülük, çok kültürlülük hoşgörüyü artırır. Toplumlar arası iletişimi güçlendirir.	Farklı çocukları ve kültürleri tanımak güzel oluyor. Dünyanın sadece Türkiye'den ibaret olmadığını farkında oluyorsunuz. Çalışma ortamı ve öğrencilere dil öğretmek diğer dersleri öğretmek zor oluyor. Farklı yöntemler ve teknikler kullanmamız gerekiyor. Kendiniz yeni metodlar geliştirmek zorunda	Olumsuz yönü: Bu öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandığı bölümleri kısa sürede çözemememini verdiği vicdani baskı. Olumlu yönü: İyi ki varlar hepsini çok seviyorum. Arkadaşlarında açtıkları ufukları çok yararlı buluyorum.	Farklı kültürlerden insanlarla tanışma fırsatını oldu. Bu ailelerden olumlu tepkiler aldım. Bu aileler ve çocuklar ile iletişim problemim oluyor. Çocuklar sınıfta dersleri özellikle sözel dersleri anlamadıkları için sıkılıyor	Bana şu ana kadar olumlu bir katkısı olmadı. Çünkü öğrencim babasının Rus olduğunu unutmuş, üvey babayı babası sanıyor. Türkçeyi Rusçadan daha iyi konuşuyor. Ama Türkçeyi de çok iyi anlamlandıramıyor.

EK3

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANADİLİ FARKLI ÖĞRENCİLER İLE YAŞADIKLARI SORUNLAR: Alanya İlçesi Örneği.

Değerli katılımcı.

Bu görüşme formu Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programında yürütülmekte olan ‘Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar’ araştırmasına yönelik veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunun amacı sınıf öğretmenlerinin farklı anadile sahip öğrenciler ile yaşadığı sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemek ve öneriler geliştirebilmektir. Görüşme formundan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Veriler araştırma amacının dışında kullanılmayacak, isimler belirtilmeyecektir. Ayrıca çalışma gönüllülük esasına dayandığı bu çalışmada, çalışmanın herhangi bir yerinde görüşmeden çekilebilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Özge Ruken ERGÜN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

0507 619 40 44

BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz

a) Kadın b) Erkek

2) Yaşınız

a) 20-24 b) 25-29 c) 30-34 d) 35-38 e) 39-45 f) 45 üstü

3) Öğrenim durumunuz

a) Lisans b) Lisans Üstü b) Doktora

4) Mesleki kıdeminiz.....yıl

GÖRÜŞME FORMU

1) Çokkültürlü eğitim sizce nedir? Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2) Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları ve ilgileri ne yöndedir? Bu sizin öğretim uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir? Örnekler verir misiniz?

3) Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanan öğrenme güçlükleri sizce nelerdir?

4) Anadili farklı öğrencilerinizin sizinle ve arkadaşları ile olan iletişimleri esnasında ne gibi sorunlarla karşılaşyorsunuz?

5) Anadili farklı öğrencilerinizin kültürel değerlerini(özel günlerini vs) sınıf ortamına taşıyabiliyor musunuz? Bunlara örnekler verir misiniz?

6) Anadili farklı öğrencilerinizle eğitim-öğretim sürecinde yaşadığınız sorunlarda öğrencilerin aileleri ve okul yönetimi ile nasıl bir işbirliği yapıyorsunuz?

7)) Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim almaları konusunda ne düşünüyorsunuz?

8) Farklı kültürden olan öğrencilere kendi anadillerinin seçmeli ders olarak öğretilmesinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

9) Çok kültürlü eğitim ortamında bulunmanın mesleki yönden size katkıları ve sizi olumsuz etkileyen yönleri nelerdir?

Teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özge Ruken ERGÜN

Doğum Yeri ve Yılı : Adıyaman-1992

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi

Öğretmenliği

Yüksek lisans Öğrenimi:

- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
- Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Tezli Yüksek Lisans Programı(devam etmekte)