

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1. GİRİŞ

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli farklılık düşünebilmesidir. Düşüncesini oluştururken, ifade ederken yararlandığı birikimler ise “kültür” olarak nitelendirilir. Nedir bu birikimler? Mutluluklar, korkular, beklentiler, hayaller, acılar, alışkanlıklar, yaşanmışlıklar... İşte tüm bu birikimleri bütün bir toplumun bireyleri paylaştığı zaman oluşan ve onu ifade etmek için kendiliğinden ortaya çıkan yaşam şekli, toplumun kültürünü oluşturmaktadır.

Farklı açıdan bakmak; toplumların kimlik ve topluluklar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri çözümleyebilmemize yardım eder. İnsanlar aynı anda birden fazla kimliğe sahip olabilirler. Bireysel kimlikleri yanında, ait oldukları çeşitli gruplardaki üyeliklerine bağlıdırlar. Kimisi çocukluktan itibaren gelen milli, etnik, dinsel kimliklere de sahiptirler. Bu kimlikler birbirleri ile örtüşebilir ve birden fazla topluluk tarafından paylaşılabilir (Doğruel, 2005: 52). Kökenlerinde tarihsel, inançsal, soysal farklılıkları ve alışkanlıkları ile ayrılan, ayrılıkları ile tanışabilen, tanışmaları ile kaynaşabilen ve etnik başlıkları bir arada bulunduran insanların, birbirine zarar vermeden, aynı sınırlar içerisinde yaşamaları söz konusu olmaktadır. Bu durum ise çok kültürlü toplulukların oluşmasını sağlar. Hayatı paylaşan bireylerin ortaya çıkardıkları çok kültürlülük kavramı günümüz dünyasında farklılıklar göstermekte, bu farklılıklardan ise bir zenginlik ortaya çıkmaktadır. Özellikle yirminci yüzyılın sonunda aynı ülkede yaşayan birçok insan, çeşitli sebeplerle farklı niteliğe sahip düşünce ve yaşam gruplarının ortaya çıkmasına tanık olmuştur. Bu gruplar toplumun genelinden farklı; geniş kesimin sahip olduğu baskın kültürden çeşitli ölçülerde ayrılan yaşam biçimlerini, hayat görüşlerini ve tarzlarını temsil etmektedir. Geçmişe bakıldığında, toplumların bu sebeple denemiş olduğu katı sınıflandırmalarla, kültürlü bir toplum oluşturulması olanaksızdır.

Küreselleşme süreci ile birlikte dünya küçülmüş ve toplumların birbirleriyle olan etkileşimleri hız kazanmıştır. Özellikle bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, yazılı ve görsel medyanın insan yaşamındaki etkisinin artması bireyleri daha geniş kitleleri kapsayan bir düşünce sistemi ile dünyaya yeni bir pencereden bakmayı öğretmiştir (Göğüş, 2004: 20). Dünyada var olan kültür ve tüm insanlığın aynı kültüre sahip olmadığı düşünülürse; tüm ulusların tek bir topluluk gibi hareket etmesi, hep aynı gereksinimleri benimsemeleri ve kendi geçmişlerini hesaba katmadan yaşamlarını sürdürmeleri olanaksız gibi görünmektedir. Kùltürler arasında farklılıklar olabilir ve olmalıdır da. Önemli olan ortak birçok noktaları olduğu kadar birçok farklılığı da bir arada bulunduran bu insanların farklı kültürlere yani çok kültürlülüğe gösterecekleri anlayıştır (Taylor, 1996: 13).

Üçüncü bini yaşamaya başladığımız bu günlerde kültürler insan varoluşunun ortak özellikleri üzerinde inşa edilirler. Buna göre; çok kültürlülük, iyi yaşamın kültürel bakımdan kapalı olanlar da dâhil birçok şekilde yaşanabileceğini kabul etmesi ve onlara yer açmasıdır (Parekh, 2002: 36). Bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur (Kongar, 2008: 1). Mütercimler (2004: 1)'in dediği gibi: “ Kültürel sınırların coğrafik sınırlara göre çok daha derin olduğu artık herkesin bildiği bir gerçektir. Çok kültürlülük stratejisi barış içinde birlikte yaşama politikasının 21.yüzyıldaki ifadesidir ”.

Çok kültürlü ortamlarda doğal akışı içinde yaşayan kültürlerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaları kaçınılmazdır. Kültürel bakımdan çeşitliliklere sahip birçok ülke vardır ve dünyada benzeri pek kolay bulunamayacak özelliklere sahip ülkelerden biri Türkiye'dir. Türkiye, toprakları binlerce uygarlığa mekân olmuş bir mozaikler yarımadasıdır. Her kentinde değişik bir uygarlığın izine rastlamak mümkündür. Bu uygarlıklar yıkıntılar içinden, harabeler arkasından 2000'li yıllara bakmaktadırlar.

Hititlerden, Urartulara, Romalılara, doğuda Süryani, Ermeni Krallıklarından, İslam-Arap hâkimiyetine, oradan İslam-Selçuklu, ardından Osmanlılara ve en son Türkiye Cumhuriyetine kadar Anadolu her dönemde değişik kültürleri yaşamıştır. Birçok zamanda birden fazla kültürü aynı anda yaşayabilme şansını ve çok kültürlüğün hoşgörüsünü göstermiştir (Yaşar, 2005: 1).

Anadolu'da binlerce yıl önceden gelen kültür çeşitliliği ve bu çeşidi oluşturan insanların birlikte yaşamalarının temel şekillerinin farklı olduğu asla inkâr edilemez. Bu bağlamda kültürel bakımdan Türkiye'nin en geniş yelpazesine sahip olan şehri Hatay'ın bu farklılığa tanık olarak gösterilmesi hiç de yanlış olmaz (Demir, 1996: 52).

Hatay mekân, zaman ve devinim kavramlarının oluşturduğu yoğun anlamlı bir birlikteliğin yaşandığı bir kenttir. Bu kentin kültürünü kavrayabilmemiz için, 2500 yıllık tarihi, kültürel çeşitliliği içinde barındırabilen hem kültürel hem de fiziksel dokusunu zihnimize canlandırmamız gerekir. Her gelen medeniyet izlerini Hatay'da kaybolmamak üzere bırakmıştır. Bu nedenle çok katmanlı bir sosyal yapı ve kent dokusu ile karşılaşmaktadır. Binlerce yıllık geçmişi ile topraklarında on üç medeniyetin yaşadığı Hatay, ilk çağlardan bu yana hep önemli bir kent olmuştur. Üç büyük dinin barış içinde yaşandığı, dinler tarihi ile de yoğrulmuş bir kenttir. Bunun en büyük sebebi de doğu ve batıya giden yolların Hatay'da birleşiyor olması, dini ve kültürel çeşitliliği içinde barındıran nüfusun yeni inanışlara ılımlı yaklaşıyor olmasıdır (Emir, 1999: 1). Çünkü Hataylılar birbirlerini dinine, etnik kökenine, diline bakmadan, bir arada yaşamının temel kurallarından birinin de hoşgörü olduğunu özümseyerek aynı toprağın insanları olarak görmektedirler. Bu görüş Walzer'in (1997: 10) "Hoşgörü farklılığı mümkün, farklılık da hoşgörüyü zorunlu kılar." düşüncesiyle de birleşmektedir. Birbirlerinden çok farklı karakterlerdeki medeniyetlerin Seleucusların, Romalıların, Perslerin, Arapların, Bizanslıların, Selçukluların, Haçlıların, Memlûkluların, Osmanlıların ve çok kısa bir süre Fransızların egemenlikleri altında tarihi şekillenen bu kenti kalın bir tarihi katman ile ifade edebiliriz (Emir, 1999: 1).

Bu mozaikte Türkler, Nusayri Aleviler, Arap Hıristiyanlar, Ermeniler, göçle gelen Özbekler ve Kürtler bulunmaktadır. Hatay kimsenin kendini 'azınlık' hissetmediği, çoğunluğun diğerlerini 'öteki' olarak görüp dışarıda bırakmadığı bir mozaikten oluşmuştur. Hatay bölgesinde Antakya merkez ilçesi, bu yoğun iletişimin en canlı yaşandığı yerdir. Antakya'da Ramazan Bayramı, Noel ve Hamursuz bayramı iç içe kutlanmaktadır. Bu nedenle cami, kilise ve havra iç içe, Hıristiyan'ı, Müslüman'ı ve Musevi'si yan yana komşu olarak ilişkilerini sürdürmektedir (Aktay, 2005: 1).

Hatay kültürel yapısındaki çeşitliliğe 1982 yılında, Afganistan'daki savaşlar sebebiyle birçok Özbek kökenli Afganlıyı da katmıştır. Cumhurbaşkanı Kenan Evren döneminde Türkiye'ye getirilen Özbekler; Hatay (171 hane), Van, Şanlıurfa (214 hane) ve Tokat (281 hane) şehirlerine yerleştirilmişlerdir. Hatay'a gelen Özbek kökenli Afganlar, Antakya merkezine bağlı Ovakent beldesinde Türklerle birlikte yaşamaktadırlar. Başlangıçta sayıları az olan Özbekler, şu anda beldede çoğunluğu oluşturmaktadır. Çünkü 171 hane olarak yerleştirilen ailelerin sayısı kaçak yolla Türkiye'ye giren ailelerle birlikte 800 haneye ulaşmıştır.

1.1.Problem Durumu

İnsanın irade ve bilinç taşıyan bir varlık olması onun değişmeye açık olması anlamındadır. Bu da insanın ait olduğu kimlik olgusunun, dinamik bir süreç olmasına yol açar (Güleç, 2006: 67). Küreselleşmenin yarattığı etki sayesinde bu farklılıkların yan yana gelmesi tüm dünyada giderek çoğalmaktadır. Günümüzde, dünyadaki yeni gelişimler ve değişimler, kültürlerimize ve tüm boyutlarıyla davranışlarımıza da yansımaktadır. Bu yansıma sadece kişinin kendi kültürünün yansıması değil aynı zamanda çevresindeki kültürlerden de yaşadığımız çağa bağlı olarak etkilenen bir yansımadır.

Alman filozof Nietzsche yıllar önce farklı kültürler için farklı bir bakış açısı oluşturmuştur. Nietzsche'ye göre (Baumann, 2006: 83), “Günümüzde kim kendini ve çocuğunu tek bir yere bağlayacak kadar herhangi bir katı zorunluluğa tabidir? Tıpkı sanat biçimlerinin yan yana kullanılmasında olduğu gibi, ahlaklar, gelenekler ve kültürlerin tüm düzey ve türleri içinde aynısı geçerlidir. Bu dönem tüm farklı dünya görüşleri, gelenek ve kültürlerin karşılaştırılabilir ve yan yana yaşanabilir olmasıyla önem kazanır. İşte bu karşılaştırma çağıdır! Çağımızın görevini olabildiğince olumlu bir biçimde anlayalım: Böylece, gelecek kuşaklar bize minnettar kalacaktır. Karşılıklı ayrı özgün halk kültürleri ve karşılaştırma kültürünün ötesine de geçmiş olacak gelecek kuşaklar”. Alman felsefeci Nietzsche bu incelemeyi çok kültürlülük sözcüğü literatürde yokken yüzyıllar önce düşünüp yazmıştır. Geçmişten şimdiki zamana kadar birçok farklı kültürün bir arada yaşadığı Türkiye’de tam da Nietzsche’nin dediği gibi karşılıklı ayrı özgün halk kültürleri ve karşılaştırma kültürünün ötesine de geçmiş olan gelecek kuşaklar yaşamaktadır. Bu gelecek kuşaklar arasında 1982 yılında göç eden Özbek kökenli Afganlar da bulunmaktadır. Onlar ve onların burada doğup büyüyen çocukları, kendi kimliklerini ve kültürlerini istedikleri gibi yaşamaya devam etmektedirler. Türk okullarında eğitim alan Özbek öğrencilerin daha başarılı bireyler olarak yetişmeleri açısından, Türkiye’de yaşamalarının yarattığı farklılık merak konusudur. Eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenlerimizin çok kültürlü sınıf ortamında öğrencilerin davranışları ile ilgili görüşlerinin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, okulda arkadaşlarıyla iş birliği ve sosyal davranışlarında farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenler açısından, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, iş birliği, sosyal davranışları değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin **çalışma alışkanlıkları** çok geniş kapsamlıdır. Bu kavramın içine öğrencinin okul yaşantısıyla ilgili her şey girmektedir. Örneğin, ders dinlerken hissettikleri, öğretmenlere karşı tutumları, ders çalışma yöntemleri, ödevler konusundaki görüşleri, eğitimden beklentileri, kütüphaneden yararlanma biçimleri, çalışma ortamlarını düzenlemeleri, anne baba ve arkadaşlarıyla ilişkileri gibi pek çok husus bu

konuda sayılabilir. Gözlemlenen diğerk bir davranış ise öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarıyla yaptığı **iş birliği**dir. İşbirliği, öğrencilerin grubun bir üyesi olarak benimsenmesi, arkadaşlarına saygı göstererek düşüncelerini paylaşması ve grup kurallarına uyum sağlaması, grup içinde yapıcı olması gibi konuları içerir. **Sosyal davranışlar** ise arkadaşları ve geri kalan çevresiyle ile kabul edilebilir iletişim kurmasıyla ilgilidir (Güven, 2005: 6–8). Bu araştırmada temel alınan, öğrencilerin okulda sergiledikleri çalışma alışkanlıkları, iş birliği ve sosyal davranışlarının şekillenmesinde, temel faktörlerde ailenin ne derece etkisi olduğunu belirlemektir. Bu da Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin karşılaştırılması konusunda bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır.

Araştırmada, Ovakent beldesinde yaşayan Özbek kökenli halkın kendi öz kültürü ve geleneksel aile yapılarının, 8. sınıfta okuyan çocuklarıyla, araştırmada temel alınan davranışlardan; çalışma alışkanlığı, iş birliği ve sosyal davranışlarına ne kadar yansıdığı, Türkiye’de kimliklerini ve yaşamlarını ne şekilde devam ettirdikleri, Türk ailelerin 8. sınıfta okuyan çocuklarıyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Özellikle karma kültürle bezenmiş eğitim ortamında incelendiği zaman okula giden çocuklar arasındaki iş birliği, onların sosyal davranış yapıları ve ders çalışma alışkanlıklarının aile yapılarıyla nasıl etkileştiği, bu konuda her iki grupta anlamlı bir farkın olup olmadığı sorgulanmaktadır.

1.2.Problem Cümlesi

Ovakent İlköğretim Okulu’nda okuyan 8. sınıf Özbek Kökenli Afgan öğrenciler ile Narlıca ilköğretim Okulunda okuyan 8. sınıf Türk öğrencilerin, aile yapılarının, (iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam değişkenleri açısından) öğrencilerin çalışma alışkanlığı, iş birliği ve sosyal davranışlarına etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Türk öğrencilerinin ve Afganistandan göç ederek gelen Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aile yapılarının, öğrencilerin çalışma alışkanlığı, iş birliği ve sosyal davranışlarına etkisini karşılaştırılmalı olarak incelemektir.

1.4. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik, kültürel ve eğitimsel özellikleri nasıldır?
- 2- İlköğretim 8. sınıfa devam eden Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin aile yapısı içinde yer alan iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik ve duygusal bağlam değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- İlköğretim 8. sınıfa devam eden Türk ve Özbek kökenli öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- İlköğretim 8. sınıfa devam eden Türk ve Özbek kökenli öğrencilerinin iş birliği arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- İlköğretim 8. sınıfa devam eden Türk ve Özbek kökenli öğrencilerinin sosyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Dünyamızda çok kültürlü toplumlarda yaşam her ülkenin bakış açısına göre farklılık göstermektedir. Bireylerin özgürlüklerini güvence altına alarak farklı kültürlerin özgürce bir arada yaşamasına olanak veren ülkelerde toplumlar kendi kültürel değerlerini birbirleriyle paylaşmayı öğrenmektedirler. Böylece ya kültürler arası bir kaynaşma yaşanmakta ya da karma bir kültür ortaya çıkmaktadır.

Toplumdaki çok kültürlülük olayını, bireysel özgürlükler bazında genel toplumsal ve siyasal yapının bir parçası olarak algılayan ABD oldukça başarılı bir uygulama ile hem siyasal kimliğini hem de özgürlükleri koruyan bir çizgi izlemiştir. Buna karşılık, Sovyetler Birliği, bireysel özgürlükleri hemen hemen yok sayarak giriştiği deneyim çerçevesinde, sistemin karşılaştığı başka tür zorlukların karşısında, dağılıp gitmiştir (Kongar, 2008: 1).

Osmanlı imparatorluğunda ise; İmparatorluğunun 400 yılı boyunca birçok değişik etnik kimlikten insanlar, bir arada yaşamıştır. İmparatorluk döneminde etnik topluluklar arasında karşılıklı hoşgörüyeye dayalı bir birlikte yaşama kültürünün hâkim olduğu görülmektedir. Bu dönemde millet ve ulus kavramı dinlerin üyelerini karşılamaktaydı, yani İslam milleti, Hıristiyan milleti, Yahudi milleti. Osmanlının son dönemlerinden özellikle geriye kalan Osmanlı İdari yapılanmasına ait belgeler bu birlikte yaşama ve karşılıklı hoşgörünün illerin yönetimine kadar yansıdığı görülmektedir (Yaşar, 2006: 1).

Türkiye büyük bir imparatorluğun devamı olan bir devlet olduğu için birçok farklı kültürü topraklarında barındırmaktadır. Bu farklılıklar gelişmenin önünde bir engel değil, tam tersine gelişmenin dinamiği olarak görülmelidir. Farklılıklarla bir arada yaşamak, Anadolu topraklarında yaşayanların Osmanlıdan günümüze gelen bir yaşam biçimi olmuştur. Çünkü farklılık demek zenginlik demektir.

Etnik ırkları farklı olan aileler, yaşadıkları ülkelerde kendi kültürlerini ancak o ülkede yasaların izin verdiği kadar yaşayabilmektedir. Ayrıca toplumda, çoğunluğu oluşturan kültürün insanların da onlara bakış açısı hayatlarını ya kolaylaştırmak da ya da zorlaştırmaktadır. Bu araştırmada; kültürel çeşitliliğin aile hayatlarına yansımaları, çocuklarını öz kültürlerini kaybetmeden yetiştirme ve çoğul kültüre uyum sağlama çabasının ne ölçüde uygulayabildiğinin görülmesi açısından önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlar

1. Verilerin toplanmasında kullanılan AYDA ölçeği geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Verilerin toplanmasında kullanılan Davranış Derecelendirme Ölçeği geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Türk ve Özbek kökenli aileler sosyo ekonomik düzey açısından denk koşullar altındadır.
4. Türk ve Özbek kökenli öğrenciler eğitim ortamları açısından denk koşullar altındadır.
5. Ailelerden, öğrencilerden, öğretmenlerden toplanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Uygulamanın yapılacağı Hatay ili, Ovakent ve Narlıca beldelerinde yer alan Ovakent İlköğretim Okulu ve Narlıca İlköğretim Okulu'nda okuyan 8. sınıf öğrencileri ile,
2. Sosyal becerilerden; işbirliği, çalışma alışkanlığı ve sosyal davranışlar ile,
3. Ovakent İlköğretim Okulu ve Narlıca İlköğretim Okulu öğretmenlerine uygulanan "Öğrenci Davranış Derecelendirme Ölçeği" ile

4. Öğrencilere ve onların ailelerine ayrı ayrı uygulanan “Aile Yapısını Değerlendirme Aracı-AYDA” ile
5. Araştırmanın evreninde bulunan öğrencilere uygulanan “Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği” ile,
6. Öğrencilere uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anket ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Bu araştırmada kavram karmaşasını önlemek amacıyla öne çıkan; kimlik, kültür, çok kültürlülük, küreselleşme etnisite, işbirliği, çalışma alışkanlığı, sosyal davranış kavramlarının tanımları yapılmıştır.

Kimlik: Bir özneyi tanımlamak için gerekli olan unsurların tümüne ve buna ek olarak ‘aynılıkla’ ilgili birlik, bağlantı, benzerlik, özerklik, değer duygularının tamamına işaret eden; hem toplumsal hem de psikolojik anlamda bireyin ne ve nerede olduğunu açıklayan referanslar toplamıdır. “Ben kimim?” sorusu tüm referansların temelini oluşturur ve en temel anlamıyla bireye kişisel konum duygusu, bireyselliğe değişmez bir öz verir (Vatandaş, 2002: 55)

Köken kimlik: Türkiye’ye göçmen ya da sığınmacı olarak gelmiş ve bu ülkede yaşayan bireylerin geldikleri ülkedeki (anavatanlarındaki) etnik/ ulusal kimlikleridir (Vatandaş, 2002: 55)

Özbek kökenli Afgan aile: Afganistan’ın Kandahar, Mezar-i Şerif, Kunduz, Baghlan yörelerinde yaşayan ve Afganistan’ın Rusların işgalinden sonra,7. Cumhurbaşkanı Kenan Evren tarafından Türkiye’ye getirilen göçmen, müslüman aile.

Türk kökenli aile: Türkiye sınırları içerisinde yaşayan, Türkiye Cumhuriyetine ve anayasasına gönül bağlıyla bağlı, müslüman aile.

Kültür: Belli bir topluluğun kişiden kişiye veya toplumsal iletişim, etkileşim yoluyla sürdürdüğü ve bireylere kazandırdığı maddi ve/ veya zihinsel yaşam tarzı ve dünya görüşü bileşiği, bütünleşmesi olup, varlık nedeni ve sonucu ise çevreye uyarlama, giderek çevreyi kendi kurumsal amaçları doğrultusunda değiştirme olgusu ve sürecidir. “Bir insan topluluğundan beklenen davranışları tayin eden rolleri oluşturan, düzenlenmiş bir davranışlar, düşünceler ve duyuşlar bütünüdür (Duverger, 1975: 113).

Küreselleşme: Küreselleşme, genel olarak hem dünyanın küçülmesine hem de bir bütün olarak dünya bilincinin güçlenmesine gönderme yapan bir kavramdır. Biraz geniş ifadelendirmeye; ulusal sınırları aşp dünya ölçeğinde iş yapma, yeni uzam-zaman kombinasyonlarında cemaatleri ve örgütlenmeleri bütünleştirme, birleştirme ve dünyayı nesnel olarak ve insanların deneyimlerinde daha çok birbirlerine bağlanmış hale getirme süreçlerine gönderme yapmaktadır (Elteren, 1999: 287–288).

Etnik: Etnik grup, kendi bakış açısına ve başkalarının bakış açısına göre, bir ortak tarihin ve ortak bir geçmişin, mensuplarının bilincine kök salmış bulunduğu bir topluluktur. Bu bilinç, ortak bir ırk ve din gibi, ortaklaşa paylaştıkları bir toprak, kurumlar ya da ortak kültürel çizgiler gibi objektif verilere dayanır. Anılan verilerin hepsinin bir arada bulunmaları şart değildir; bir kısmı eksik olabilir(Tacar, 1996: 27).

Çok kültürlülük: Kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüdür (Parekh, 2002).

Çok kültürlülük politikaları: Çokkültürlülük politikası, özü itibariyle tikelci yaklaşımı öngörür; kültürde, dilde, etniklikte, yaşam biçiminde, dinde... türdeşleşmeyi en azından ülkenin şartları açısından uygun bulmaz. Çokkültürlülük politikaları, farklılıkların onandığı ve bu farklılıkların oluşturduğu zemin üzerinde bir toplumsallık tesis etmeye çalışır.(Frelas& Elliott, 1992: 56–59)

Etnisite: “Aidiyet duygusunu vurgular ve "bizi" ötekenden ayırarak tanımlar. Biz'i tanımladığı için "bize" ilişkin olan ve olduğu düşünülen şeyleri de içine alır. Ortak bir soy miti ve ortak anılarla ortaya çıkar ve kendine özgü kültürel farklılıkların bir ya da daha fazla unsurunu öne çıkartıp, özel bir coğrafi bölge ile bağ kurarak ve grup içi dayanışma duygusunu da pekiştirerek varlığını korumak ister. Etnik hareketin çemberini oluşturan bu çizgiler, aynı zamanda politik ayrımcılığın temel niteliklerini oluşturur.” (Macit, 2007: 1)

İş birliği: İş birliği, paylaşılan hedeflere (müşterek amaçlara) ulaşmak için birlikte çalışmak demektir. Öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle ilişki içindedir. Problemlerin çıktığı durumlarda, öğrenciler ve öğretmenler iş birliğine giderek, problemleri uygun yollarla birlikte çözüme kavuştururlar (Saban, 2004: 186–246)

Sosyal davranış: İçinde yaşadığımız toplumun ekonomik yapısı, aile düzeni, kültürü, yönetim biçimi, nüfusu, dini, ahlak anlayışı sosyal davranışlarımızı şekillendirir. Örneğin; hangi partiye oy verdiğimiz, eş seçimimiz, yaptığımız meslek, boş zamanları değerlendirme biçimimiz gibi toplumsal koşullardan etkilenir. Sosyal davranış toplumsal bir bağlamı içeren, diğer insanların davranışlarını içeren ve /veya çağrıştıran örgütlü insan eylemleri olarak tanımlanabilir. Örneğin; bir fabrikada çalışan işçilerin veya bir okulda ders anlatan öğretmenlerin davranışları sosyal davranışlardır (Coser, 1985: 3).

Çalışma alışkanlığı: Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını şekillendiren temel faktör “kendilerinin çalışma yaklaşımlarıdır”. Öğrencinin öncelikle, hangi amaçla çalışacağını ve öğreneceğini bilmesi gerekmektedir. Öğrenci okuduğunu anlamaya mı, yoksa ezberleyip geçiştirmeye mi yönelmiştir. Çalışma alışkanlığı kazanılmasında; verimli çalışma ve tam öğrenme yollarını bilmek her öğrenci için baş gereksinimlerden biridir. “Çok çalışmak” yerine “verimli çalışmak” ilkesi temel alınmalı, bunun için zamanı iyi kullanması çocuğa öğretilmelidir. Çalışmaya başlamak ve sürdürmek

konusunda temel faktörlerden bir tanesi kişinin hayatı ile ilgili sorumluluk ve kararları alma konusundaki isteğidir (Etkili Öğretmenlik Yöntemleri, 2006: 2)

İKİNCİ KESİM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında kültür, çok kültürlülük, Hatay’da çok kültürlülük ile ilgili kavramlar üzerine bilgilere, araştırmalara ve tartışmalara yer verilmektedir.

2.1. Kültür Nedir?

Çok kültürlülük” kavramını açıklamak için önce “Kültür kelimesinin içine hangi kavramlar giriyor?” sorusuna cevap aranmalıdır. Ülkede konuşulan diller, toplulukların çeşitli inançları yani dinleri, türküleri, oyunları, edebiyatları, yapıtları, efsaneleri, paylaştıkları isimler ve en önemlisi ortak tarihleri o ülkenin kültürünü oluşturmaktadır.

Kültür terimini günümüzdeki anlamına yakın bir şekilde ilk kez 17. yüzyılda Samuel von Pufendorf kullanmıştır. Ona göre kültür: ” Doğaya karşıt olan ve belli bir toplumsal bağlam içinde ortaya çıkan tüm insan eserleridir.” (Kültür Nedir, 2008: 4).

Alman filozof Immanuel Kant kültürü insanın mantıksal özünden dolayı özgürce hayata geçirebileceği amaçların, ideallerin tümü olarak tanımlamıştır (Cevizci, 2002: 792).

Bir başka Alman filozof Herder için kültür; bir ulusun, bir halk ya da topluluğun yaşam tarzıdır (Cevizci, 2002: 794).

Tylor, Primitive Culture (1871) adlı eserinde kültürü şöyle tanımlamaktadır; “Bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetlerden ve insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden oluşmuş karmaşık bütündür.”

Malinowski' nin tanımında kültür (1992: 35) “Aletlerden ve tüketim mallarından, çeşitli gruplaşmalar için yapılan anayasal belgelerden, insana özgü düşün ve becerilerden, inanç ve törelerden oluşan bütünsel bir toplamdır.”

Sosyal/kültürel antropolojinin ilk elli yılı sonunda, A.L. Kroeber ve C. Cluckhohn adlı iki ünlü Amerikalı insanbilimci yayınladıkları bir kitapta kültür kavramının yüz atmış dört farklı tanımını derlemişlerdir. Kitaptaki yüz atmış dört farklı kültür tanımının anahtar sözcükleri birleştiğinde kültürün: “Belli bir topluluğun kişiden kişiye veya toplumsal iletişim, etkileşim yoluyla sürdürdüğü ve bireylere kazandırdığı maddi ve/ veya zihinsel yaşam tarzı ve dünya görüşü bileşiği, bütünleşmesi olup, varlık nedeni ve sonucu ise çevreye uyarlanma, giderek çevreyi kendi kurumsal amaçları doğrultusunda değiştirme olgusu ve sürecidir. ” tanımı ortaya çıkmıştır (Arda, 2008: 12).

Kültür sözcüğünün dört ayrı anlamda kullanıldığını belirten Güvenç (1994: 95-97) şu gruplandırmaya dikkat çekmektedir: “1- Bilim alanındaki kültür: Uygarlıktır. 2- Beşeri alanındaki kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür. 3- Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlardır. 4- Madde (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğalma ve yetiştirmedir.” Antropolojik terminolojide bazı temel kavramlar karşılığında kullanıldığında kültürün soyut bir sözcük olduğu ve bir toplumun ya da tüm toplumların birikimli uygarlığı olarak da bir içeriği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında ise kültür, belli bir toplumun kendisi ve bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi olduğu ileri sürülebilir.

Uygur'a göre kültür (1996: 17), insanın ortaya koyduğu, içinde insanın varolduğu tüm gerçeklik demektir.

Kültür kavramı, bir gizilgüç (potansia) kavramı olarak insanının yapabilirliğinin kuramı olduğu kadar, bir edim (actus) kavramı olarak onun şimdiye kadar yaptıklarının da kuramıdır.” (Özlem, 1986: 156).

Türk Dil Kurumuna göre ise kültür olgusu; insanlığın var oluşundan bugüne değin tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (Türkçe sözlük: 947).

Weber (2002: 3) ise kültürü ; “Dünyadaki sonsuz olayların sınırlı bir parçasının, insanların bakış açısıyla, anlam ve önemle yüklenmesi” olarak tanımlamaktadır (Schroeder, 1996: 18–19) . Yılmaz (2003: 38)’a göre: “Bu kültür tanımı, Weber’in düşünceleriyle ilişkilendirildiğinde, kültürün nesnel özellikler taşıdığı ve kültürel değişme çerçevesinde insanların belli bir değere veya dünya görüşüne bağlanmalarından ötürü, yaşam tarzlarını kökten değiştirebileceklerini ya da var olan örüntülere göre sürdürebilecekleri anlamına gelmektedir. Toplumsal gerçekliğin ve insanın toplumsal yaşamının, kültür yoluyla değişmesi ise bu anlayışın merkezini oluşturmaktadır.”

Tanımlar farklı açılardan yapılsa bile kültür tanımlamalarının tümü için ortak olan bazı tespitler vardır ki, bunların ilki kültürün organik olduğu ve dirik bir anlam taşıdığıdır. Kültür kavramının varlığı için ön koşul, en az sayıda da olsa bir insan topluluğunun ya da bir insan varlığının bulunması gereksinimidir. Toplumun ister bir kavrayış olarak isterse bir olgu olarak olmadığı bir yerde kültürden de söz edilemez. O hâlde, bir kimse önce kendisini bir toplumun üyesi olarak (en geniş ve en dar anlamlarıyla) hissedebilmeli, sonra da toplumun içinde kendinin de var olduğunu anlayabilmeli ki, bir kültür olgusundan söz edebilsin (Erinç, 1995: 19).

O halde diyebiliriz ki, bireysel ve toplu yaşamın ilgili alanlarında kültür insanın evrensel özelliğidir. Kültür toplumsaldır. Kültür gelenektir. Kültür değişkendir. Kültür insan eseridir.

Bilindiği gibi Cumhuriyetimizin kuruluşundaki temel felsefe kültür ile ilişkilendirilmiştir. “Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür. Kültür okumak, anlamak, görebilmek, mana çıkarmak, zihni terbiye etmektir.” (Akçora, 1989: 6), sözünün Cumhuriyetimizin kurucusuna ait olması anlamlıdır.

Kültürler arasında farklılıklar olabilir ve olmalıdır. Kültürel sınırların coğrafik sınırlara göre çok daha derin olduğu artık herkesin bildiği bir gerçektir. Dilin kültür hayatındaki yeri de çok önemlidir. Çünkü dil, kültürün adeta indeksidir. Kültürde olup da dilde olmayan bir şey yok denecek kadar azdır ve bir homojenlik içerisindedir. Kültür dünyasının en sade ve katıksız temsilcilerinin sanatçılar olması nedeniyle, sanat da kültürün içindedir. Bu nedenle kültür ve sanat değerlerinin folklorik değerlerle iç içe olduğunu bilmekte yarar vardır.

Sonuç itibariyle farklı açılardan ele alınan kültür, milletlerin en önemli varlık nedenlerinden ve temel öğelerinden biri olarak algılanmalıdır. Toplumun kültür yapısı aynı zamanda o toplumun sosyo-ekonomik yapısının bir yansımasıdır. Diğer bir ifadeyle, kültürü toplumdaki kişilerin davranışlarını, tutumlarını, hayattaki duruşlarını etkileyen, toplumu bir arada tutup, bir bütün olarak kaynaştıran ve toplumun değerlerini, kurallarını içeren kültür yapısından toplumu ayırarak tek başına ele almak mümkün değildir.

2.2 Çok kültürlülük Nedir?

Zaman içerisinde kültür, toplumla karşılıklı etkilenme süreci yaşamaktadır. Bu süreçte, birbirleriyle ilişkili ve birbirlerine dayanan etkenlerle çok karmaşık bir bütünün meydana geldiği görülmüştür. Bu karmaşık bütün içerisinde hiç bir örf, âdet, yasa, davranış ve kurum tek başına diğerlerinden soyutlanmış olarak bulunmaz. Ancak yaşanmışlıkların bir anlayışa dönüşmesi için geçirilen süreçleri de göz önünde

bulundurmak gerekmektedir. Tüm bu grupların zaman ilerledikçe farklı ırkların, farklı sebeplerden, farklı ülkelerde bir araya gelmesiyle oluşan yaşanmışlıklar, yepyeni bir kültür oluşumuna olanak sağlamıştır. Bu sayede kültürler arası bir kaynaşma olmakta ya da karma bir kültür ortaya çıkmaktadır. Bu durum da çok kültürlülük diye adlandırılmıştır.

“Çok kültürlülük, deyimi yeni bir kavram olmasına rağmen kültür gibi eski bir olgunun önüne getirilen çoğul anlamlı çok önekiyle oluşturulmuştur. Kültürel çeşitlilik toplumun aynı zamanda farklılıklara saygı duymak, azınlıkların özgüvenini geliştirmek ve ihtiyaç duyanlara ek kaynak sağlamak gibi bu hakkı kullanmayı kolaylaştıracak şartları yaratmalıdır. Toplum kültürel çeşitliliğin kendi yararına olduğuna veya korunması gereken bir değer olduğuna ikna edilmeli, gerekli maliyeti karşılamayı kurumlarında ve yaşam biçiminde gerekli değişiklikleri yapmayı ve asimilasyoncu güdüsünü dizginlemeyi istemelidir. Bir kültür ne kadar zengin olursa olsun insan yaşamındaki her değerli şeyi içerip insanların tüm potansiyelini geliştirmesi mümkün değildir. Bu yüzden farklı kültürler birbirlerini düzeltip tamamlar. Çok kültürlülük: Birbirlerinin düşünce ufkunu açar ve birbirlerini insanları tatmin etmenin yeni yollarından haberdar eder” (Kılınçalp, 2005: 7).

Bu konuyla ilgili tartışmaların çoğunluğu “Kültür Çeşitliliği Çalışmaları” şemsiyesi altında yapılmaktadır. Bugün çok kültürlülük alanında yazan yazarlar, sosyal adaleti hedefleyen, ırkçılığa karşı olan bir eğitime ihtiyaç olduğunu vurgulamakta ve gerçek anlamda bir bütünleşmeyi, bilgi yapılandırılmayı, önyargı azaltmayı, eşitlik ilkesini geliştirmeyi ve okul kültürünü güçlendirmeyi önermektedirler. Ayrıca, insani değerleri yerleştirmeyi tartışmakta ve “kültürel çeşitliliğe cevap veren öğretimin” geliştirilmesi için çağrıda bulunmaktadırlar. Bu amaçla, her biri kendi amaç ve tanımlarıyla çok kültürlülüğü açıklama girişiminde bulunmaktadır (Fostering, 2005: 3).

Kültürler insan var oluşunun ortak özellikleri üzerinde inşa edilirler. Parekh'e göre (2002), "Çok kültürlülük tek başına farklılık ve kimliklerle ilgili değil, kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüdür. Ancak bireysel seçimlerden kaynaklanan farklılıkların tersine kültürden kaynaklanan farklılıklar bir tarihe, ortak bir değişim sürecine, bir otoriteye sahiptir. Çok kültürlülük, kültürel çeşitlilik veya kültürle kaynaşmış farklılıklarla ilişkidir." Bir ülkede ekonomik şartlar, aile düzeni, dini inançlar, siyasi düşünceler hep birbiri içine geçmiş unsurlardır. Bu çerçevede, topluluklar arası kültür alış-verişlerinin, kültürleri ezmemek şartı ile milletlerin ilerlemesini sağlayan etkenlerden biri olduğu göz ardı edilmemelidir. Yeni kuşakların eski kuşakların kültürünü benimsemeleri ve kişisel düzeyde bu kültürü çağa göre yeniden üretmeleri gerekir.

Kongar' a göre (2008:1) çok kültürlülük: "Bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur." Bu bağlamda değinilmesi gereken çok kültürlülük, "farklılıklar zemininde birlik" ilkesine dayanarak, üç ana prensibi öne çıkarır:

1. İnsanlar kültürlerinden bağımsız bir biçimde düşünülemezler. Çünkü bireyler çevreleri ile etkileşim sürecinde belirli anlam, değer ve semboller temelinde var olurlar.
2. Farklılıklar birer hata değildir. Dolayısı ile her kültür "eşsiz" ve "değerli" dir.
3. Her kültür aslında çoğulcu yapının bir parçasına denk gelerek, ötekini dışlamayan bir demokrasi anlayışına katkıda bulunabilir (Demirbaş, 2005:1).

Azınlık etnik grupları düşünürsek bu; çoğu ulus devletin sakınarak yaklaştığı bir olgudur. Kongar'a göre (2008: 1) : *"Bu farklılıklar, kimi zaman, çöken Sovyetler Birliğinde, ya da bugünkü Amerika Birleşik Devletlerinde olduğu gibi, değişik milletlere mensup insanların bir arada yaşaması biçiminde de görülebilir. Bu iki ülkedeki deneyimler, aslında çok kültürlülük kavramının siyasal sonuçları açısından da oldukça öğretici olmuştur. Toplumdaki çok kültürlülük olayını, bireysel özgürlükler bazında genel toplumsal ve siyasal yapının bir parçası olarak algılayan ABD oldukça başarılı bir uygulama ile hem siyasal kimliğini hem de özgürlükleri koruyan bir çizgi izlemiştir. Buna karşılık, Sovyetler Birliği, bireysel özgürlükleri hemen hemen yok sayarak girdiği deneyim çerçevesinde, sistemin karşılaştığı başka tür zorlukların sonunda, dağılıp gitmiştir. Sovyetler Birliği ve Yugoslavya deneyimleri, bize, bireysel özgürlüklerin güvencede olmadığı sistemlerde, farklı kültürel kimliklerin korunmasının ve geliştirilmesinin, ister üniter ister federal devlet yapıları çerçevesinde olsun, olanaklı olmadığını göstermiştir. Bireysel özgürlüklerin güvence altına alınarak, anayasal bir vatandaşlık bağı, çerçevesinde geliştirilemediği siyasal varlıklar, bütünlüklerini koruyamamaktadır."* Çok kültürlü ortamda kendilerini güvende hisseden insanların yaşamlarındaki tutum ve zengin davranış çeşitleri hem farklı kültürlerinin bir arada yaşamasını hem de kültürlerin birbirlerine hoşgörü ile bakmasını sağlayacaktır.

Dünyada çok kültürlü yapının yerleştiği ülkeler ele alındığında en önemli örneklerden biri, Amerika Birleşik Devletleri olarak karşımıza çıkmaktadır. ABD'nin etnik olarak çeşitli kültürlerin bir arada yaşadığı bölgelerdeki hoşgörü ile tek kültürlü kimliğin yaşandığı bölgeler arasında fark olmakla birlikte Federal yasalar, kişileri, "hate crime" denilen nefret suçlarına karşı şiddetli bir şekilde korumaktadır. Ancak yasaların bu derece korumasına karşın yine de nüfustaki etnik yapı tekleştikçe insanların hoşgörü sınırları da daralmaktadır. ABD haritasına baktığımızda Atlantik Okyanusuna kıyısı olan eyaletlerde etnik yapı çeşitli ve bunun getirisi olarak da Müslümanlar, Yahudiler, Siyahlar, Katolikler (İrlandalılar, İtalyanlar), geyler ve daha birçok değişik kimlikten ve dinden insanlar rahatça ve hoşgörü içinde yaşamakta ancak normalde hâkim nüfus yapısını oluşturduklarında muhtemelen kendisinden olmayanları bu kadar çok hoşgörü

ile karşılamayacak olanlar, Amerika'da birlikte yaşamaya bir anlamda mecbur kalmışlardır. Yaşanılan etnik yapı tekleştikçe, renk tekleştikçe, din tekleştikçe hoşgörü de azalmaktadır (Kenan, 2005: 4).

Çok kültürlü yapının öne çıktığı ülkelerden biri de Kanada'dır. Kanada "göçmen ülkesi" tanımına bütün anlamıyla uyan bir ülkedir. Ülkedeki büyük kentler, tamamıyla "salata kâsesi" nitelmesine uygun bir karışım özelliğine sahiptir. Kanada'ya göçle gelen ve etnik kökenlerine göre Kanada'da yeniden bir araya gelen birçok topluluk bulunmaktadır. Kanada devleti çok kültürlülük ilkesini ve bu ilkenin oluşturduğu politika çerçevesinde, farklı olmayı, toplumsal zenginliğin temeli olarak değerlendirmektedir. Vatandaş (2002: 73)'in yaptığı araştırmada "Kanada'da kendinizi ne olarak hissediyorsunuz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı ulusal/ etnik topluluklara göre incelendiğinde; Türklerin yarıdan fazlasının (% 54,8) köken kimliğini, yani "Türk" kimliğini bir toplumsal üst kimlik olarak diğer tüm kimliklere tercih ettikleri anlaşılmıştır. Oysa İtalyanlar ve Polonyalılar açısından bakıldığında iki ülke arasında ilginç bir benzerlik ortaya çıkmıştır. İtalyanların % 36,6'sı, Polonyalılar'ın % 37,1'i "Kanadalı" kimliğini tercih etmişlerdir. Ancak İtalyanların % 56,3'ü ve Polonyalıların % 57'si "köken kimlikleri" ni toplumsal kimlikleri olarak dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bu durumun Türklerin köken kimliğini, başka ülkede yaşadıkları süre içerisinde kullanmayı tercih etmelerinin, çoğunluğunun ülkelerine tekrar dönme planları yapmalarıyla bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Avrupa ülkelerinin, Asya ve Afrika ülkelerinin, hatta Güney Amerika toplumlarının geçmişte uyguladıkları toplumsal uyum politikaları sonucunda elde ettikleri deneyimler, değişimin genel faktörü niteliğindedir. Tarihsel deneyimler gösterir ki, etki-tepki yasasının en iyi çalıştığı alanlardan birisi toplumsal yapıdır. Her ne gerekçeyle olursa olsun, azınlıklara veya etnik / kültürel gruplara baskı yapmak, onları asimile etmemektedir. Hatta tam tersi bir süreci başlatmakta ve etnik/ kültürel bilinci canlandırmaktadır. Bu süreçte eğer baskı sistematik bir tempoyla artar ve devam ederse

canlanan etnik/ kültürel canlanış bir müddet sonra ayrılıkçı anlayışlara gebe kalmakta ve topluluklar “ayrılık marşları” söylemeye başlamaktadırlar (Vatandaş, 2002: 33).

Kültürü farklı olan insanlarla yani Öteki ile yaşamak yani bizden olmayan, aynı etnik kimlikten olmayan, aynı dinden olmayan, rengi değişik, yani bize benzemeyen insanlarla yaşamak zor mudur? Elbette ki zordur. Ancak zor olduğu kadar da kolaydır. Ya yanımızdaki, yani bizden olan, bizim gibi olan. Aynı kültürü dili paylaştığımız insanları düşünürsek; yanımızdaki yani aynı kültürden olan insanlarla yaşamak zor değil midir? Farklılıklarımızdan yararlanırken başkalarına saygı duyarak yaşamayı öğrenmemiz gerekmektedir. Farklılıklar ayrımcılığa yol açmamalıdır. Günümüzde çok kültürlü ortamın bir parçasını oluşturan her topluluk için; ırkçılık, yabancı düşmanlığı, ayrımcılık ve bunlara bağlı hoşgörüsüzlüğe karşın kayıtsız kalmamalıyız. Sadece bize benzeyenlerle anlaşabiliriz düşüncesinden sıyrılmalı, başkalarını kendimize benzetmeye çalışmamalıyız. Tam tersine, onların farklılıklarından gurur duymalı, onların farklılıklarından yararlanmayı öğrenmeliyiz “Öteki”nin “öteki” gibi yaşayabilmesini sağlamalıyız (Ballı, 2001: 57).

2.2. Çok Kültürlü Eğitim

Gothe, sadece sevdiğimiz birinden öğrenebiliriz demiştir. Bu, bir konu olabileceği gibi, bir öğretmen, ailemizden biri veya arkadaşlarımız, hatta akademik bir öğreti dahi olabilir. Öğrenmenin bu esas prensibi, öğrenmenin ne kadar özgün ve uzun soluklu bir yer tuttuğunu açıklamaktadır. Buradaki temel neden oldukça basittir; insanlar kendilerini sadece sevdiği bir şey veya kişiyle ilişkilendirebilmektedir. Kendini ilişkilendirdiğinde, o konuyla ilgili oldukça meraklı olmakta; çözmeye ve keşfetmeye yönelik çabasıyla, onunla ilgili nasıl, nerede, ne zaman ve neden gibi sonu gelmeyen sorular sormaya başlamaktadır. Böylece sevdiği şeyin veya kişinin içine işlemeye, bu şekilde, ilgi göstermeye ve sonuç olarak kendi özünü kavramaya başlayabilmektedir.

Bu türdeki öğrenme sadece belirli bir coğrafyada yaşayan insanlar arasında olmamaktadır. Bu, aynı zamanda, toplumlar, dinler, kültürler ve medeniyetler arasında da gerçekleşmektedir. Toplumlar ve medeniyetler, diğer kültürleri ve toplumları bu şekilde öğrenmekte, kötü niyet taşımadan onlarla ilgili gerçek ve özgün bilgiler elde etmekte ve farklı kültürlerin var oluşlarını ciddiye almaktadırlar.

Özellikle yaşanan bu çağda küreselleşmenin büyük etkisiyle, kültürlerin birbirlerinden etkilenmeye başladığı da düşünüldüğünde; Dünya’da farklı etnik ırkları barındıran ülkelerin uyum ve barış içinde birbirlerinin kültürlerini tanıma zorunluluğu kaçınılmaz olmuştur (Kongar, 2008: 1).

Öğretmenler açısından çok kültürlülüğü incelediğimizde en çok Amerikan okullarında araştırma yapıldığı görülmektedir;

Amerikan okullarındaki azınlık öğrencilerinin sayısı her geçen gün artmaktadır. ABD’deki okullarda, öğrencilerin 1/3 ten fazlasının değişik renkteki insanlardan oluştuğunu rapor edilmiştir. Aynı zamanda bu rakamın 2025 yılına kadar %49 ‘ a ulaşacağı öngörülmüştür. Eş zamanlı olarak, azınlık öğretmenlerinin de sayısı yükselmektedir. 1974 yılında kamu okulu öğretmenlerinin %12,5 i azınlık iken, şimdi ise bu oran %13 e çıkmıştır. Yapılan araştırmada azınlıklar arasında başarı farkı ortaya çıkmıştır. Amerika’da Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirmesi Kongresinde alt seviyedeki sosyoekonomik altyapıya sahip Afrikalı Amerikalı ve Latin öğrencilerin, dördüncü sınıftaki öğrencilerden 2 yıl geride olduğu ve bu oranın 12. sınıfta fark açılarak 4 yıla kadar çıktığı saptanmıştır. Azınlıklarda başarı farkı ile ilgili olarak en sık sorulan sorular: “Kim suçlanmalı?” ve “Neden etnik kökeni farklı öğrenciler standartlarla örtüşmüyor?” sorularıdır. Soruların cevapları hep karşı tarafı suçlar nitelikte olmaktadır (White-Clark, 2005: 7) .

“Çok Kültürlü Sınıfta Başarılı Olabilmeleri İçin Öğretmen Eğitimi” adlı çalışmasında Renee White-Clark (2005: 3), öğretmenlerin; öğrencilerin aileleriyle ilgili sahip olduğu olumsuz yaklaşımlar ve yine öğretmenlerin basmakalıp terimlerle suçladıkları aile kültürlerinin, eğitimde “ riskli ” ve “ ulaşılması güç ” olduğuna karar vermiştir.

Yapılan başka bir araştırmada öğretmen ve öğrencilerin farklı etnik ırka sahip olmalarının öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, farklı etnik yapıya sahip öğretmenlerin akademik başarı potansiyellerini sürekli küçümsedikleri ve görülen bazı müfredat konularından çok sıkıldıkları saptanmıştır (Bell, Thomas, 2008: 5). Bir başka araştırmayla, farklı kültürdeki öğrencilerle ilgili olarak eğitim göstergelerindeki derinleşen eşitsizliklere dikkat çekilmektedir (Bahadır, 2005).

ABD’de tek kültürlü eğitim veren okullardaki öğretmenlerin hazırlığı ile çok kültürlü eğitim veren okullardaki öğretmenlerin hazırlığı arasında çok bariz fark olduğu belirlenmiştir. Çok kültürlü okulun öğretmenlerinin, kendi alanlarında daha az kalifiye olduğu, çeşitli kültürlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için az etkili ölçekleri kullandığı ve etkili öğretim konusunda yeteri kadar profesyonel gelişim sağlamadıkları görülmüştür (UNICEF, 1997: 29, Aktaran Tomul 2002: 80).

Giderek çok kültürlülüğün yaygınlaştığı ülkemizde çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Herşeyden önce öğretmenler, farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerin kültürlerini tanımaya ve anlamaya çalışmalıdır. Bu durum öğrencilerle kuracakları iletişim için gerekli ve zorunludur. Ayrıca, öğrencilere de okullar aracılığıyla, içinde yaşadığı kültürel özellikler tanıtılmalıdır. Pek çok kültürel farklılığa sahip öğrencileri düşünürsek: Tutum olarak öğretmenin öğrencilerle ilişkisi ve algıları, öğrencilerin nasıl öğreneceğine ilişkin önemli bir etken oluşturmaktadır.

Öğretmenin yanlış tutum ve davranışları, öğrencilerin yanlış tutum ve davranış sergilemesine neden olabilir.

2.4. Türkiye’de Çok kültürlülük

Anadolu binlerce uygarlığa mekân olmuş bir mozaikler yarımadasıdır. Her kentinde değişik bir uygarlığın izine rastlamak mümkündür. Bu uygarlıklar yıkıntılar içinden, harabeler arkasından 2000’li yıllara bakmaktadırlar. Hititlerden, Urartulara, Romalılara, doğuda Süryani, Ermeni Krallıklarından, İslam-Arap hâkimiyetine, oradan İslam-Selçuklu, ardından Osmanlılara ve en son Türkiye Cumhuriyetine kadar Anadolu her dönemde değişik kültürleri yaşamıştır. Birçok zamanda birden fazla kültürü aynı zamanda yaşayabilme şansını da göstermiştir.

Anadolu’da binlerce yıl önceden gelen kültür çeşitliği ve bu çeşidi oluşturan insanların birlikte yaşamalarının temel şekillerinin farklı olduğu asla inkâr edilemez. Fakat bu farklılığın benimsenip benimsenmediği veya istenip istenmediği, ya da bunu sineye çekmek durumunda kalınıp kalınmadığı ve bu farklılığa tolerans gösterilip gösterilmediği en can alıcı noktadır. Azınlık etnik grupları düşünürsek çoğu ulus-devletin sakınarak yaklaştığı bir olgudur. Oysa azınlıklar, bir ülkenin tarihini, bugününü zenginleştiren, kültürel çeşitliliği ile topluma dinamizm sağlayan unsurlara sahiptir. Bugün dünyada pek az ülke azınlıklara, kendi kültürlerini dilediğince sürdürme, yaşatma ve o ülkenin çoğunlukları ile birlikte eşit koşullar, eşit sonuçlar altında var olabilmesi için hak tanımakta, olanaklar sağlamaktadır. Türkiye o çok az ülkelerden biri konumundadır. Bu farklılık ülkenin gelişimi önünde bir engel değil, tam tersine gelişmenin dinamiği konumundadır (Walzer, 1997: 93).

Etnik kökenleri farklı olan aileler, yaşadıkları ülkelerde kendi kültürlerini ancak o ülkede yasaların izin verdiği kadar yaşayabilmektedir. Ayrıca toplumda, çoğunluğu oluşturan baskın kültüre sahip insanların kültürleri farklı insanlara bakış açısı, onların hayatlarını ya kolaylaştırmak da ya da zorlaştırmaktadır. Kültürel çeşitliliğin aile

hayatlarına yansması, ailede bir taraftan çocuklarını öz kültürlerini kaybetmeden yetiştirme diğer taraftan da çoğul kültüre uyum sağlama çabası göstermelerine neden olmaktadır.

Osmanlı imparatorluğunda, değişik etnik kimlikten insanlar bir arada yaşamışlardır. İmparatorluk döneminde etnik topluluklar arasında karşılıklı hoşgörüye dayalı bir birlikte yaşama kültürünün hâkim olduğunu görülmektedir. Bu dönemde millet/ulus kavramı dinlerin üyelerini karşılamaktadır (İslam milleti, Hristiyan milleti, Yahudi milleti) . Osmanlının son dönemlerinden özellikle geriye kalan Osmanlı İdari yapılanmasına ait belgeler bu birlikte yaşama ve karşılıklı hoşgörünün illerin yönetimine kadar yansıdığı görülmektedir (Yaşar, 2006: 1).

1924 tarihli Teşkilatı Esasiye Kanununun (Anayasa) 88. maddesinde ilk olarak Türk kelimesinden ne anlaşıldığı açıklanmıştır. Bu madde; "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla 'Türk' itlak olunur (denir)". Bu tanımın anlamı daraltılarak 1961 Anayasasının 54. maddesinde; "Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür' olarak yer almış, bu madde aynı şekilde 1982 anayasasının 66. maddesinde de korunmuştur (Ulusoy, 2008: 1)

2.5. Hatay' ın Yapısı ve Özbek Kökenli Afganlar

Bugün Antakya, Türkler, Arap Hristiyanlar, Arap Sünniler, Nusayri Aleviler, Yahudiler, Ermeniler, Özbekler, Kürtler, Çerkezler gibi pek çok farklı etnik ve dinsel topluluğu barındıran, bu toplulukların bir arada çatışmadan yaşayabildiği, birbirini etkileyebildiği, birbirinin dönüşümüne katkıda bulunabildiği, Batılı ve Doğulu kimliklerin bir potada eritildiği çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Farklılıklara saygılı olan çoğunluğun belirleyiciliğini ön plana çıkaran 'çok kültürlülük' söyleminin ötesinde, toplulukların bölge kültürüne eşit katılımında bulunduğunu ve topluluklar arasında uyumlu bir birlikteliğin kurulabileceğini gösteren örnek bir şehirdir.

Tarihte pek çok uygarlığın beşiği olan Hatay (Antakya), 1939' da Türkiye'ye dâhil edilene kadar büyük bir hareketliliğe, iç ve dış göçlere sahne olmuş ve tarih boyunca önemini korumuş bir kenttir. Ortadoğu'yu Batıya bağlayan stratejik konumu, limanları, verimli toprakları, zengin su kaynakları ile Anadolu ve Mezopotamya tarihinin her çağında önemli bir başkent olmuştur. Asur, Hitit, Pers, Makedon, Mısır, Roma, Arap, Selçuklu, Memluk ve en son Osmanlı İmparatorluğu gibi birçok uygarlığın ve yönetimin ana yerleşim yerlerinden biri olmuş, antik dönemlerden itibaren Antakya'da yer alan tüm medeniyetlerin kültürleri üzerine inşa edilmiştir (Demir, 1996: 1)

Araştırmada yer alan ve Türkiye'nin çok kültürlü ayağından birini oluşturan, Özbek kökenli Afganlılar Rus işgalinden kaçarak göç eden Kırgız, Özbek ve Türkmen kökenli Afganlılar, zamanın Cumhurbaşkanı Kenan Evren tarafından, Türkiye'nin farklı illerine yerleştirilmişlerdir. Bu illerden biri de Hatay'dır. Hatay' ın çok kültürlü toplum yapısına 1982 yılında bir başka toplum olan Özbek kökenli Afganlar da katılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti 7. Cumhurbaşkanı Kenan Evrenin Türkiye'ye getirdiği Özbek kökenli Afganlılar, 25 yıldır Hatay ilinin Antakya merkez ilçesine bağlı Ovakent beldesinde yaşamaktadırlar. Afganistan'ın Kandahar, Mezar-i Şerif, Kunduz, Baghlan yörelerinde yaşarken Rusların Afganistan'ı işgalinden sonra mal ve can güvenliği kalmayan Özbekler Pakistan'a geçmişlerdir. Türkiye ve Pakistan arasında yapılan anlaşmayla 1071 hane Afganlı Türkiye'ye getirilmiştir. Kırgız kökenliler Van-Erciş, Türkmenler-Tokat, Özbekler ise Urfa-Ceylanpınar, Gaziantep ve Hatay yöresine yerleştirilmiştir. Hatay Ovakent'e yerleşen 171 hane Özbeklere devlet tarafından aile başına on dönüm tarla ve birer ev verilmiştir. Oturma izni ve TC kimliği verilen Özbek vatandaşlara Türkçe okuma yazma kursları açılmıştır. Birçoğu kamu kuruluşlarında işe yerleştirilmiştir. Ayrıca iş edindirmek amacıyla halıcılık kursu açılmıştır. Ancak deri işleriyle uğraşan Özbekler, ne halıcılık kursuna ne de devlet dairelerindeki işlere rağbet etmişlerdir. Evlerine kurdukları atölyelerde deri ceket, mont, yelek dikerek pazarlamaya başlamışlardır. 1987 ve 1994 yılları arasında diktikleri deri giysileri İstanbul'daki

firmalara hatta Almanya gibi birçok Avrupa ülkelerine pazarlayan Özbekler bu işten çok para kazanmışlardır (Kuran, 2008: 3- 4)

1982 yılında Ovakent'te 100 yerli, 171 Özbekli kökenli Afgan aile yaşarken şimdi 300 yerli ve 800 Özbek kökenli Afgan aile olmak üzere toplam 1100 aile yaşamaktadır. 1982 yılında getirilen 171 hanenin dışında 629 haneyi kaçak yollarla Türkiye'ye giren Özbekler oluşturmaktadır. Türkiye'deki Türk kökenli ailelerin yaşamları ile kıyaslandığında ve yapılan görüşmelerde; Türkiye'de yaşadıkları için çok mutlu olduklarını ve tekrar ülkelerine gitme şansları olsa, yine de kendi vatanları yerine burada yaşamayı tercih edeceklerini söylemişlerdir. Ticaret yapabilmekte, evde kendi dillerini konuşabilmekte aynı zamanda Türkçeyi de rahatlıkla öğrendikleri için konuşabilmektedirler. Göçmen olarak gelen, şimdi yaşlı olan ilk aile üyeleri, Türkçe okuma yazma bilmemektedir. Sonraki kuşağın çoğu üyeleri ise okuma yazma bilmekte, bilmeyenler Ovakent İlköğretim Okulu'nun her yıl açtığı okuma-yazma kurslarına katılarak öğrenmektedirler. Ovakent İlköğretim Okulu'nda bulunan yaklaşık 1350 çocuğun 2/3 sini Özbek kökenli çocuklar oluşturmaktadır. Ovakent'te Afganistan'da giydikleri yöresel kıyafetleriyle dolaşabilmektedirler.

Türkiye'de eğitim almış Nimetullah Omar ve Musa Kalkan adlı iki Afgan genci okuyabildikleri için kendilerini çok şanslı saymakta, ülkelerinde sadece kaçan çocukların okuyabildiklerini söylemektedirler. Rus işgali ardından iç savaş nedeniyle yoklukların ülkesi haline gelen Afganistan'da ülkedeki bütün okullar kapatılmış durumdadır. Bunun öncesinde halk komünist rejimin kurduğu okullara çocuklarını göndermek istemediği için okuma yazma oranı yüzde 10'un altındadır. Oysa Türkiye'ye geldikleri günden itibaren çok kültürlülüğün bir parçası olan Özbek kökenli Afganların, kültürel değerlerini yaşatabildiklerini, çocuklarını güvenle okula gönderdiklerini, geleneklerine göre yaşantılarını sürdürebildiklerini görebilmekteyiz.

Yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda, Hatay Ovakent'te yaşayan Özbek kökenli Afganlar özgür toplumun içindeki din, dil, ırk ve benzeri ayrımlara göre filizlenen "kültürel kimlikleri" ni neredeyse hiç asimile olmamış bir şekilde koruyarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Bunun sebebini düşündüğümüzde şöyle bir sonuç ortaya çıkabiliriz: Bireysel özgürlüklerin güvencede olması, hiç kuşkusuz farklı kültürel kimliğe sahip insanlar ve topluluklar için önemli bir noktadır. Aynı ülkede yaşayan insanlar farklı etnik kökenlere sahip olsalar da haklarının aynı yasalar altında korunması, ayrımcı düzenlemelerin olmaması, onların kültürel kimliklerini korumalarına yardımcı olmaktadır.

Türkiye'de yaşayan Özbek kökenli, merkezi İstanbul'da bulunan, Afganistan Türkleri Uluslararası Sosyal Kültür ve Yardımlaşma Derneği'ni kurarak, bu dernek sayesinde Afgan halkının çeşitli boyutlarda yaşadıkları sorunları çözmeye çalışmaktadır. Bu derneğe 2006 yılına kadar başkanlık yapan ve şu an Ovakent beldesinde yaşayan Musa Kurt, 10 yıl öncesine kadar Özbek ailelerin tekstil işinden çok para kazandıklarına ancak şu an yaşadıkları geçim sıkıntısını hesaba katmadan geleceklerine hiç yatırım yapmadıklarına, hatta zamanında bu işten kazanılan para için çocukları okula göndermek yerine erken yaşlardan meslek öğretilip hayata atılmalarına daha sıcak baktıklarına dikkat çekmiştir.

Ovakent beldesinde halkın kendi öz kültürünü ve geleneksel aile yapılarını koruyarak yaşamlarını devam ettirdikleri söylenebilir. "Açık" veya "kapalı" olma özellikleri, bu toplulukların ilişkilerini en çok etkileyen etmenlerden biridir; özellikle 'öteki'ni tanımlama açısından önem taşır. Kişiler grup kimliklerini tanımlarken 'öteki' ni de tanımlamakta; kimliklerini 'ben' ve 'öteki' arasındaki ayrım üzerinden kurmaktadır (Hentch, 1996: 270). Özbekli ailelerdeki topluluk içi dayanışma onları 'kapalı' yapmaktadır. Ayrıca Özbekli ailelerde çok eşliliğe rastlamak da mümkündür ve çok çocuklu kalabalık ailelerden oluşmaktadır. Her çocuk doğduğu andan itibaren ilk önce kendi ana dili olan Özbekçeyi, daha sonra Türkçeyi öğrenmektedir.

Evlerde genellikle Özbekçe konuşulmaktadır. Halk Ovakent beldesinde kendi yerel kıyafetleriyle gezmekte ancak Antakya merkezine gittiklerinde zaman zaman yerel kıyafetlerini değiştirerek herkes gibi giyinmektedirler.

Devletin; diğer etnik gruplardan farkı olmaksızın, halkın bireysel özgürlüklerini güvenceye alması, aynı ülkede yaşayan insanların farklı etnik kökenlere sahip olsalar da haklarının aynı yasalar altında korunması, ayrımcı düzenlemelerin olmaması hiç kuşkusuz özenle düşünülmesi ve dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir. Etnik topluluklar arasındaki ekonomik bağlantılar toplumsal ilişkilerin kurulmasında belirleyici rol oynar. Etnik kalıp yargılar ve önyargılı tutumlar ise iletişimi sınırlayan, etnik sınırların korunmasında etkili olan en önemli etmenlerdir. Bir arada çalışmanın ve eşit statüde iletişim kurmanın önyargıları azalttığı ve hoşgörüyü arttırdığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Giddens, 1996: 3). Zaten bunun farkında olan birçok Özbek kökenli Afgan yüz yüze yapılan görüşmelerde; tekrardan Afganistan'a dönme tercihi sunulsa bile, bu topraklardaki kadar rahat, mutlu ve özgür olamayacaklarını bildikleri için Afganistan'a asla gitmeyi düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Özbek geleneksel aile yapısının içinde en önemli üye erkektir. Gerek aile içindeki, gerekse toplumdaki statüsü ve aileye yaptığı ekonomik katkı açısından erkekler aile içinde daha önemli bir konuma sahiptir. Ovakent ilköğretim Okulu'nda 8. Sınıfta okuyan kız çocuklarıyla yapılan görüşmelerde, annelerinin daha çok cinsiyet ayırımı yaptığı belirtilmiştir. Onlar için, erkek çocuğu daha önemlidir. Çünkü kadınlar erkek çocuğu doğurarak ailede yerlerini korumakta ve statü kazanmaktadırlar. Ayrıca erkek çocuğu ailenin soyunu devam ettirmektedir. Afgan kültürüyle yetişmiş erkek çocukların sosyal hayatının, kız çocuklarınkı kadar sınırlanmadığı görülmüştür.

Çok kültürlü bir ailenin işlevleri birçok yazar tarafından ele alınmıştır. Ogburn ailenin işlevlerini yedi grup altında toplamıştır (Ogburn 1963; Aktaran: Bulut 1990: 3). Bunlar ekonomik ihtiyaçları karşılamak, statü sağlamak, çocukların eğitimini planlamak,

din eğitimi vermek, boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek, aile üyelerinin birbirini koruması ve karşılıklı sevgi ortamı yaratmak gibi işlevlerdir.

Afgan kültürü de göç edip geldikleri Afganistan'dan büyük izler taşımaktadır. Özbekli anne babalar çocuk yetiştirirken kendi anne babalarından öğrendikleri derin geçmişe sahip ve hala yaşamakta olan geleneklerini kullanarak, belirli bir bakış açısı ile kendi çocuklarını yetiştirmeye çalışmışlardır. Genel olarak bakıldığında, aile işlevlerinde aile içi iletişime, karşılıklı saygı ve işbirliğine büyük önem verilmektedir. Aile içi ilişkiler yapısı, ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirip getirememesinde önemli bir belirleyicidir (Bulut, 1990: 4).

2.6. Özbek Kökenli Afgan Ailelerin Eğitime Karşı Tutumları

Toplumda yaşayan birey; düşünme, ifade etme, üretme ve ürettiklerinin karşılığını alma haklarının olduğunu ve aynı zamanda toplumsal bir dayanışma içerisine girerek yaşam alanlarını savunmanın bilincini, eğitim kurumlarından edinmelidir (Touraine, 2000: 68). Eğitimin bireyi özgürleştirdiği düşünülürse, birey hem içinde yaşadığı toplumdaki konumunu netleştirecektir hem de kendi özgür iradesiyle gelişen ve değişen olaylar karşısında gerçek düşüncesini ortaya koyacaktır. Geldiği yerin kültürünü, yaşadığı yerin kültürü ile yoğurmayı başarabilen Afgan öğrencileri, öğretmenleri daha başarılı bulmaktadır.

Normal şartlarda; okulda başarısızlığa neden olan etkenler çeşitlidir. Köklü eşitsizlikler, toplumdaki kız-erkek ayrımcılığı, velilerin eğitim konusundaki duyarsızlığı, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar gibi nedenler yanında evdeki ve okuldaki kimi tutumlar öğrencinin okulda başarılı olabilmesini engelleyerek öğretmenlerin eğitim alanında birçok konuda zorluk yaşamasına sebep olmaktadır (Gümüşeli, 2004: 14- 15).

Eğitim konusunda bilinçli olmayan Özbek kökenli Afgan ebeveynler kız çocuklarını okula göndermemekte direnmektedirler.

Evde birçok anne baba okuryazar bile olmadığı için, görmedikleri ders konularını öğrenmekte güçlük çeken çocuklarına yardım konusunda ilgisiz kalmışlardır. Ve dikkati çeken şudur ki; ana dili ve toplum dili birbirinden farklı olan bir ortamda yaşayan Özbekler, bir yandan ulusal kimliklerini kazanmak için anadilini, bir yandan da yaşadıkları ortama uyum sağlamak ve öğretimlerini sürdürmek için toplum dilini öğrenmek zorundadırlar. Dilin okul hayatındaki yeri de çok önemlidir. Çünkü dil, verilen eğitimin içeriğinin anlaşılmasının en önemli unsurudur. Afgan çocukları eğitim-öğretime başladıklarında, toplum dilindeki yetersizlikleri nedeniyle yarım dillilik ortaya çıkmaktadır. Bu durum Özbek çocuklarının başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu da öğretmenlerin en önemli sorunları arasındadır.

Ovakent İlköğretim Okulu öğretmenleri; velilerin çoğunluğunun çocuklarının okuldaki durumlarına ilgisiz, eğitimlerine destek olma konusunda yetersiz kalmasından şikâyet etmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin öğretimdeki başarılarının ailelerinin eğitime verdiği öneme bağlı olarak değiştiğini, çoğu zaman ders saatlerinin özellikle kız öğrencilerin sorunlarını dinleyerek geçtiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin hala temizlik alışkanlıkları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, genel davranış bozukluklarının ise rehberlik yapılarak zaman içinde azalmaya başladığını ifade etmektedirler. Özbek ailelerde yapılan kız-erkek çocuk ayırımının sınıfa da yansıdığını belirten öğretmenler, çok basit bir konu gibi görülse de okul sıralarında kız-erkek öğrencileri yan yana bile oturtamadıklarını söylemektedirler.

Afgan ailelerin en belirgin özelliklerinden biri de geniş aile yapılarıdır. Kalabalık nüfusa sahip olmaları; öğrencilerin evde ders çalışma ortamlarının neredeyse olmamasına sebep olmaktadır, bunun da okuldaki başarılarını etkilediğine de dikkat çekmişlerdir.

Eğitim ailede başlar ve okulun desteği ile de devam eder. Ailede iyi bir temel atılırsa օęretmenin işi kolaylaşacak, çocuğun daha ileri bir noktaya ulaşmasına katkıda bulunacaktır. օęretmenin eğitmekle yükümlü olduğu օęrencilerin homojenliği, sayısı da օęrenci üzerindeki etkisinin gücünü belirleyebilmektedir. օęrenci, aileden alamayacağı bilgileri օęretmenden alabilmektedir. Ancak bu bilgiler evde tekrar edilmediğinde օęrenilememekte, ailece desteklenmeyen davranışlar kalıcı hale gelememektedir (Gümüşeli, 2004: 17).

Velilerin çocuklarının eğitimlerindeki başarısı ve ebeveynlerin eğitimde օnemi konusunda bilinçlendirilmesi için hizmet içi kursları verilmesini օneren օęretmenler, sadece onların değil օęretmen olarak kendilerine de kültürel bilinçlerini arttıracak hizmet içi eğitim kursları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ergün (2005: 29–31)'nn “ocukların toplum ve kültür օzelliklerini kazanarak büyüyen çocuklar olmaları sağlanmalıdır. օęrencilere okullar aracılığıyla kazandırılan st düzey toplumsal ve bilimsel kavramlar, eğitim faaliyetleri ve çocuğun içinde yetiştiği toplumsal ve kültürel kalıplar (dil, inanç, aile ilişkileri, ahlk, toplum kuralları vs) օęrenciye benimsetilmeden çok kültürlü ortamda yaşayan օęrenci başarılı olamaz. ” düşüncesi, օęretmenlerin konuyla ilgili tavırlarını birebir yansıtılmaktadır.

Sonuç olarak ailenin ve օęretmenin օęrencinin başarısına etki etme noktaları aynıdır. օęretmenin bilgi ve deneyimi, ailenin ise օęrenci ile olan uzun süreli bağlantısı avantaj sağlanan noktalardır. Ancak օęrenci ile olan diyaloglarının kalitesi, օęrenci üzerindeki etkilerinin düzeyini belirlemektedir. Aile ve օęretmenin işbirliği başarının arkasındaki güçtür (Gümüşeli, 2004: 17).

2.7. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de çokkültürlük alanında yapılmış fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden çok kültürlülük ile ilgili ulaşılabilen doğrudan ya da dolaylı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Doğruel (2005) yaptığı araştırmada; farklılıklara saygılı olan, yaşadığı topluma kültürel katkıda bulunarak dikkat çeken Hatay ilinin yapı dinamiklerini, çokkültürlü toplulukların ekonomik ve sosyal yapılarını çözümlmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla toplumda yaşayan Nusayri aleviler, Arap hıristiyanlar ve Ermenilerin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik ilişkilerini incelemiştir ve Hatay’da çokkültürlü bir devlet politikası uygulanmamasına rağmen halkın birlikte yaşama çabasını ve yaşanan kültürel değişimleri göz önüne sermiştir. Çalışma sonunda, her üç topluluğun etnik kökene, dine, milliyete, laik ilişkilere dayalı çok bileşenli, çok kimlikli bir yapıya sahip olduğu, fakat politik kimlik, hoşgörüyeye dayanan ve etnik farklılıklardan doğabilecek gerilimlerden kaçınan bir kültürün oluşumunda diğerlerinden daha etkili olduğu ve bu toplulukların kimlik oluşumları aynı anda hem doğuştan gelen (ilkçi) hem duruma göre değişen (durumsal-araçsal) hem de zamanla inşa edilen (yapılanmacı) kimlikleri içeren kaygan bir yapıda olduğu sonucuna varmıştır.

Tekinalp (2005) yaptığı “ Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çok Kültürlülük” adlı çalışmasında, çok kültürlülüğün bunalımı, tehlikeleri ve çözüm yollarını tartışmayı amaçlamıştır. Bu amaçla çokkültürlülüğü sorgulamış, yıllara göre toplumların kültür yaşayışlarını irdelemiş ve çalışma sonunda Batı insanları, "öteki" nin ülkesinde yaşamamakta, oysa "öteki" Batının ülkesinde yaşamakta olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca ona göre, iletişim kuramcılarının yıllardır eleştirdiği, iletişim kanallarının tek yönlü akışı ve kültürel hegemonya olgusu günümüzde ister çok kültürçülük, isterse hoşgörü ve anlayış maskesi altında olsun açık bir ırkçılığa dönüşmüştür.

Ekonomisi ve siyasal yapısı güçlü ülkelerin kültürel tekelleri karşısında siyasal gelişimlerini tamamlayamamış tüketici kültürlerin atalara dönme isteği giderek tutkuya dönüşmekte ve ayrımcılık taraftarlarına koz vermekte olduğu sonucuna, Batının kendi ülkesinde demokrasi maskesi olarak kullandığı çok kültürcülük projelerini bugün tehlikeli görmeye başlayıp askıya alırken diğer ülkelerde ayrımcılığı körükleyecek eğilimler içine girmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tekinalp, tüm bu gelişmelerin toplumsal uyumu zorlamakta olduğu, yeni çatışmalara zemin hazırladığı ve dünyayı giderek bir kaos ortamına sürüklediği araştırma sonuçlarında belirtelerek günümüzde büyük sorunlar karşısında ortak çözüm yollarını keşfetmekten başka yolun olmadığı, ilerleme ve diyalog için iletişime açık olunması gerektiği de araştırmanın en önemli sonuçlarındandır.

Vurucu (2007) yaptığı “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Çok Kültürlülük” çalışmasında özne, öznenin sahip olduğu nitelikler, aidiyetler, sosyal gruplarla ve kültürle olan ilişkisi ele alınmış, sonrada bu kimliklerin birbirleri ile olan ilişki formları, etkileşim biçimlerini çözümlenmeye çalışmıştır. Bu amaçla sosyal, psikolojik ve sosyolojik bir yaklaşımla araştırmasını değerlendirerek; sahip olunan kimliğin “öteki” ile olan ilişkisindeki temel belirleyicileri tespit etmiştir. Çalışmasının sonucunda insanların kültürlerine ilişkin bir bağlılıkları olduğu ve kültürleri tarafından kendilerini, dünyayı duyumladıkları, algıladıklarını tespit ederek bu sebeple hiçbir toplumsal yapı kültürden soyutlanarak ele alınamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Vurucu’ya (2007) göre: *Bir başka gerçeklik daha söz konusudur ki hiçbir toplum hiçbir niteliğiyle türdeş değildir. Verili bütün kimlikler ve bunlardan kaynaklanan sorunlar modern ulus devlet olgusunun ve oluşum ilkelerinin bir sonucudur. Ulusal kimlik ve ulus devlet modellerini üreten sosyal, siyasi, kültürel koşulları göz önünde bulunduracak olursak; benzer sorunların bugün paradoksal bir biçimde çok-kültürcülük politikalarının tedavüle sürülmesindeki sebepler olduğunu görebiliriz. Bu da önemli ölçüde var olduğu kabul edilen sorunun kendinden değil post modern ve küreselleşme söylemlerinin iktidarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca etnik, dini, kültürel vb. farklılıklar temelinde bir çözümün ancak ulus devletin*

yerine bir başka devlet modelinin getirilmesiyle mümkün olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Kuran (2008) yaptığı “Özbek Kökenli Afgan Öğrencilerin Aile Yapılarının, Onların Çalışma Alışkanlığı, İletişim Becerileri ve Sosyal Davranışlarına Etkisi” adlı çalışmasında, 119 Özbek öğrenciyle çalışmış, çalışmasında Özbek öğrencilerin aile yapılarının, onların çalışma alışkanlığı, iş birliği ve sosyal davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla genel tarama türünde betimsel bir çalışma yapmış ve çalışmanın sonucunda; aile ile ilgili değişkenlerden yetkinlik ve duygusal bağlam değişkenlerinin öğrencilerin çalışma alışkanlığı, işbirliği ve sosyal davranışlarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kırsal kesimde yaşayan geniş aile yapısında, çok kültürlü ortamda aile üyelerinin birbirlerinden destek alarak, aile yapılarını korumaya çalıştıkları belirtilmiştir.

2.8. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Villegas (1991) yaptığı araştırmada öğrencilerin kültürel farklılıkları olmasına rağmen başarılı olan öğretmenlerin birçoğunun kendi öğrencileri yüzünden karşılaşılan kurumsal engellerin farkında olduklarını ve çokkültürlü sınıf öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin sahip oldukları başarılarla karşı karamsar, kötümser bakış açısına sahip olanları hiç benimseyemediklerini ortaya çıkarmıştır. Yaptığı araştırmada, birçoğundan tamamen farklı olan bu öğretmenlerin, öğrencileriyle birlikte bu engellerin aşılması ve onların kazanma stratejilerinin anlaşılması için açık açık savaştıklarını gözlemlemiştir.

Ladson (1992) öğretmenlerin, çok başarılı Afrikalı Amerikalı (Afrika kökenli Amerikalı) öğrencilerde çocukların üstün akademik seçimlerini ve onların kültürel kimliklerini korumalarına cesaret veren Afrikalı Amerikalı topluluklardaki pozisyonlarını öğrencilerin beklentilerini nasıl etkilediklerinin farkında olduklarını, keşfeden çalışmalar yapmıştır. Öğretmenlerin eğitimde yaşanan sosyal haksızlıkları

etkiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, pedagojiyi serbestçe uyguladıkları zaman öğrencilere yardım ederken bu haksızlıklardaki rollerinin farkına vardıkları, sahip oldukları statükoyu sürdürmekten çok öğrencilere nasıl sosyal ve politik haklarını kullanacaklarını öğretmeleri gerektiğini fark ettikleri gözlenmiştir.

Banks ve Banks (1994) çok kültürlü müfredat değişiklikleriyle ilgili yaptıkları çalışmada çokkültürlü eğitim programını dört yaklaşıma bölmüştür. Bunlar: 1-Yaklaşım tanzimi 2- Ekleyici yaklaşım 3- Sosyal aksiyon yaklaşımı 4- Transformasyon yaklaşımıdır. Bu dört yaklaşım, özellikle çok kültürlü eğitimin, uygun bir konu olarak geçmişten şimdiye kadar için güçlü bir adres bulucudur.

Haberman (1995) çokkültürlü yoksul okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuldaki başarılarının etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerinin okullarda nasıl öğrenim gördüklerine ve öğretmenlerin öğrencilerin eksiklerine nasıl katkıda bulduklarına, ders egzersizleri için nasıl aralıksız çalıştıklarına tanık olmuştur. Bu çalışmada Haberman “Onurlu öğretmenler öğrencilerin hayat şartları ne olursa olsun, öğretmen olarak asıl sorumluklarının öğrencilerine öğrenmeye teşvik etmek olduğunu bilir ve öğrencilerin saygınlığına önem verir.” sonucuna varmıştır.

Rosenzweig (1998) Amerikan Eğitim Sistemi “Sosyal denge tekeri” anlayışını getirmeye çalışsa da, programların, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin kasıtlı olmadan çocukları belli sosyal sınıfların içine hapsedtikleri ve cinsiyete dayalı ayrımcılık yaptıkları belli çalışmalarda ortaya konmuştur. Eleştirel teori, eğitim ve öğretimin apolitik bir süreç olduğu yönündeki görüşleri reddederek; kültürel, tarihsel ve sosyal bağlamdan kopuk bir eğitimin olmayacağını vurgulamaktadır.

McLaren (1998) yaptığı araştırmada, süre giden eğitim programlarının dil, anlam, davranış stilleri, düşünce ve değerler açısından eleştirel yaklaşımın, egemen sınıfa yönelik olduğunu dolayısıyla azınlık kültüründen gelen çocukların konuşma, davranış, tutum ve değerler açısından dezavantajlı olduklarını saptamıştır.

Lynch ve Hanson (1998) kültürel anlayışın gerçekleşmesinin, ilk kez erken ve tipik olarak 5 yaşında yerleştiğini savunmuşlardır. Onlara göre “ çocuklar yeni kültürel modelleri erginlerden daha kolay öğrenir. Genç çocuklar, bizlerden çok, hepimizin birbirine benzemesi ve aynı zamanda hepimizin kaçınılmaz farklılıkları olduğunu öğrenmesi konusunda daha yetenekliler”. Çocuklar ilköğretim okullarının ilk yıllarında sık sık ailelerle ve topluluklarla çalışmaktadırlar. Bu resimden ortaya çıkan sonuca göre, her ailenin ve farklılıklar ve benzerlikleriyle ilgili görüşleri her şeye başlamak için iyi bir yer olmaktadır. Yaptıkları çalışmaların sonucunda ise; “İlginç bir şekilde yeterince, çok kültürlü eğitim ikinci planda kalmalıdır.” şeklinde önerileri olanların sık sık birilerine akademik saldırıda bulunduğunu ve anaokulu müfredatını aşağıya doğru çekmeye çalıştıklarını ileri sürmüşlerdir.

Derman- Sparks (1998) çok kültürlü eğitim hareketinin gelişimi, farklı ırklara, etnik gruplara karşı daha duyarlı davranmaya odaklanılan yıllarda, bu yaklaşımın bir eğitim programı olarak yazılı hale getirilmesi 1989’da gerçekleşmiştir. Programın amaçları arasında; çocuklarda bilgili, kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, çocukların farklılıkları olan bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, çocuklarda önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak ve çocuklara kendisine ya da bir başkasına ilişkin önyargılara, ayrımcılıklara karşı ayakta durabilme kabiliyeti kazandırmak gibi davranışlar yer almaktadır. Bu program özellikle toplumsal sorumluluk bilincini aşlamayı ve pasif alıcı bireyler yerine aktif, katılımcı bireyler yaratmayı amaçlamıştır. Programda toplumsal etkileşime önem verilmesi nedeniyle, eğitim sürecinde öğrenci- öğretmen ve aile işbirliğinin yanı sıra çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer toplumsal birimlerin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Vatandaş (2002) yaptığı “Çok kültürlülük” çalışmasında, Kanada’da yaşayan Türk, İngiliz, İspanyol, İtalyan, Polonyalı, Çinli ve Japon kökenli insanlarla çalışmış, çalışmasında Kanada’dan hareketle, küreselleşme sürecinde yoğun bir biçimde açığa çıkan nüfus hareketlerinin toplumsal kimlikler üzerindeki değiştirici/ dönüştürücü etkisini tespit etmek ve bu bağlamda oluşan toplumsal uyum ve istikrar politikalarından birisi olan ‘çokkültürlülük’ün dayandığı *farklılık zemininde birlik* anlayışının teori-pratik boyutunu tartışmak” amaçlamıştır. Bu amaçla küreselleşme sürecinde toplumsal kimliklerde gerçekleşen dönüşüm/ değişimin tespit edilecek yeterliliğe sahip olduğu düşünülen Kanada’da yaşayan Türk, İngiliz, İspanyol, İtalyan, Polonyalı, Çinli ve Japon kökenli insanlar için kendi dillerine çevrilen bir anket formu kullanmıştır. Araştırmada, modern bir ulus devletin sahip olduğu hiçbir niteliğe sahip olmayan toplumların, ulus devletlere örnek gösterilmesi ve uluslar arası ilişkilerin mevcut ilişkiler sistemine aykırı bir durum olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca yaşamlarının sosyal ve siyasal kurumları “olması gerekenler” üzerine kurgulanarak düzenlenemeyeceği ve ilişkiler sisteminin işleyiş düzeni ve bu işleyişte meydana gelecek yetmezlikler, tatminsizlikler, bütünü içinde telafi edilebileceğini saptayarak çok kültürlülüğün farklı biçimde ve dozajda işleyen bir asimilasyon süreci olarak işlev gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Vatandaş yaptığı bu çalışmayı, “Çokkültürlülük” adlı kitabında toplamıştır.

Milner (2003) yaptığı çalışmada, siyahi öğretmenlerin ve onların kendi kökenlerindeki eğitim çalışmalarında etkililiklerini araştırmıştır. Çalışmada ırk, kültür, cinsiyet ve etnik köken hakkında bilinçli olduğu düşünülen öğretmenlerin bile zorlandığı görülmüştür. Araştırmacıya göre bu çalışma sayesinde etkili müfredat değişiklikleri, çok yüksek bir etkiyle çokkültürlü eğitime karşı olan inanç sisteminin cesaretini kırabilecek güçtedir. Araştırmada çıkan sonuçlardan bir diğeri de; eğitimde kültürel açıdan yaşanan tüm zıtlıklara karşı azimle mücadele etmek için eleştirel düşünceli öğretmenlere çok fazla ihtiyaç olmasıdır.

Squires (2004), “Öğretimin Temeli” adlı makalesinde çokkültürlü eğitim sürecinde öğretmenliğin diğer meslekler gibi belirli fonksiyonların performansını kapsadığını belirtir. Yaptığı araştırmada üç temel soruyu ima eder: Bu süreçte öğretmenler ne yapar? Yaptıkları neyi etkiler? Onu nasıl yaparlar? Squires’e göre bu sorular üç boyutlu çerçevede planlanabilir, analiz edilebilir ve öğretimi geliştirilebilir. Bu çerçevede yaptığı çalışmalar sonucunda kısa bir öngörü ile teoriyi yapılandırmakta ancak çok kültürlü eğitim ortamında öğretmene ve öğrenciye onları adil davranmayı öğretecek şekilde, danışmanlık yapmaktadır.

Turner -Vorbeck (2005) yaptığı “Aile Çeşitliliğini İçeren Çok Kültürlü Eğitim Sorunları” adlı çalışmasında farklı popülasyonlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları için rehber öğretmenlerini daha iyi hazırlanmalarını, aynı zamanda öğrencilerin farklı aile yapılarına sahip olmalarına bağlı olarak oluşan ihtiyaçlarına karşı bu öğretmenlerin duyarlılığını ve bilinç düzeyini yükseltmeyi hedefleyen “çok kültürlü müfredat programları” aracılığıyla aile çeşitliliğinden kaynaklanan sorunları çözmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada aile çeşitliliği sorunu rehber öğretmenlere, Midwestern Üniversitesi Öğretmen Yetiştirme Programında “çok kültürlü eğitim” kursunun mevcut müfredat programının içine yerleştirilmiş olan eğitim ve öğretimin özel bir unsuru olarak tanıtılmıştır. Bu araştırma, aile çeşitliliğinin “Öğretmen Yetiştirme Programlarında” ve “Çok Kültürlü Eğitim Programlarında” teorik ve pratik olarak nasıl ortaya konduğunu belirlemeye çalışmıştır.

Perkins ve Mebert (2005) Çokkültürlü eğitim etkinliğinin geliştirilmesi için 79 okul öncesi öğrencisi üzerinde araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı çokkültürlü eğitim programına sahip olan okul öncesi çağı çocukların daha baskın ve özgül ırksal bilgilere sahip olup olmadıklarıdır. Araştırmada ırksal gruplara göre ayrılan okul öncesi çocukların, benzerlik ve farklılıkları listelenmiştir. Cevapların çoğu çokkültürlü

katılımcıların, daha çok kalıplaşmış ve ayrıştırılmış bilgi temellerini yansıttığını göstermiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucu olarak okul öncesi eğitimi alan çocukların daha baskın ve özgül ırksal bilgilere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Santos ve Cesar (2006) Eğitim programını ortak katılımı içeren bir araç olarak kabul etmişlerdir. Portekiz’de çokkültürlü okullarda yaptıkları araştırmada öğrencilerin derslerde kendilerini ifade etmeye çalışma durumlarını incelemişlerdir. Portekiz okullarında 90’lı yıllarda kenar mahalle okulları çokkültürlü okul oluşumları sergilemeye başlamıştır. Burada dikkat çeken nokta ise öğrencilerin okul kültürlerinden oldukça farklı kültürlere sahip olmasıdır. Araştırmada kenar mahalle okulları öğrencilerinin sürece dâhil olmasıyla, kültürel araçlar ve bilgi arasındaki dialog şekillenmiştir. Araştırma sonucunda; sosyo kültürel yaklaşıma göre yeteneği geliştirmenin, bilgiyi takdir etmenin karmaşık bir işlem olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasına neden olmuştur. Okul pratiğini organize etme anlamında, müfredatın yeniden incelenmesi gerektiği ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden eğitim programı içeriği düzeltilerek yeniden şekillendirmiş bu da çocukların bilgisi ve kültürü arasındaki sosyal uyum için bir araç kabul edilmiştir.

Araştırma sayesinde, öğrencilerin geleceği, sosyal deneyimleri öğrenci üzerinde odaklanarak alternatif eğitim programını analizi yapmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise öğrencinin akademik, sosyal yeteneğindeki eksiklikleri gidermek hedeflenmiştir.

Ryan (2006) 2003 Ulusal Eğitimde İlerleme ve Değerlendirme Kongresi sonuçlarından yararlanarak yaptığı çalışmada, beyaz çocuklarla Afrika kökenli Amerikalı ve Latin çocuklar arasında, beyaz çocukların ancak 4.derecesi kadar öğrenim gördüklerini, aralarında ayrılıklar olduğunu belirtmektedir. Araştırmasında, bu krizin artmasından sorumlu olan kökleşmiş sosyal adaletsizlikler ve eğitimdeki adaletin tarihsel

kökünün, okulların ve öğretmenlerin pedagojik yaşantılarını etkileyen yaygın sosyal, kurumsal sorunlar oluşturduğunu tartışmaktadır.

ÜÇÜNCÜ KESİM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3. YÖNTEM

Yöntem kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel model ile, bir konudaki hâli hazırdaki durum araştırılır. Betimsel araştırmalarda araştırılan konu, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, var olanı değiştirmeye çalışmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2005: 77). Betimsel araştırmalar iki şekilde gerçekleştirilebilir: Öz aktarım araştırmaları ve gözlem araştırmaları. Öz aktarım araştırmalarının verileri, örneklemde yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir. Gözlem araştırmalarında ise veriler, katılımcıların araştırmacı tarafından gözlenmeleriyle toplanır.

Araştırmayla ilgili tüm veriler, örneklem grubunda yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanmış, dolayısıyla betimsel model öz aktarım araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırılan konu kendi şartlarında açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırılan konu ile ilgili Türk ve Özbek kökenli ailelerinin denk koşullarda yaşam şartlarına sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere “**Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği**” uygulanmıştır.

Ayrıca ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri için “**AYDA Çocuk Formu**”, öğrencilerin aileleri için “**AYDA Anne/Baba Formu**” , öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmek üzere hazırlanmış “**Öğrenci Davranış Derecelendirme Ölçeği**” ile “**Açık uçlu sorular**” dan oluşan bir anket kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2007–2008 Eğitim yılı bahar yarıyılında, Hatay ili Ovakent beldesinde yaşayan Özbek kökenli Afgan aileler, öğrenciler ve öğretmenler ile Ovakent Narlıca beldesindeki Türk kökenli öğrenciler, aileler ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini tüm 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak Ovakent ve Narlıca İlköğretim Okullarında okuyan 8.sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin aileleri ile 8.sınıf öğretmenleri seçilmiştir.

Araştırmaya; Ovakent İlköğretim Okulu’ndan 119 Özbek kökenli Afgan öğrenci ve Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu’ndan 75 Türk kökenli öğrenci katılmıştır. Katılımcıların sayıca eşit olmaması 8.sınıf mevcutlarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada kullanılan AYDA Çocuk Formunun 12 yaş grubu ve üzerindeki çocuklara uygulanması sebebiyle örneklem grubu oluştururken 8. Sınıf öğrencilerinin tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sırasında çalışmanın amaçlarına uygun olarak kaynak taraması yapılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği incelenerek sırasıyla; SED Ölçeği, AYDA Formu, Davranış Derecelendirme Ölçeği uygulanmış ve Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır.

3.3.1. Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği

Araştırma konusu ile ilgili görüşmeler yapılan Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin anne, baba ve kardeşlerinin eğitim durumu ile sosyal ve ekonomik düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Hasan Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen SED Ölçeği uygulanmıştır (EK-1). Uygulanan ölçekte 16 madde bulunmaktadır. Bu Ölçek ile Türk kökenli ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin denkliği ölçülmüştür.

3.3.2. AYDA Formu

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Gülerce (2007) tarafından geliştirilen “AYDA Çocuk Formu” (EK-2) ve “AYDA Aile Formu” (EK-3) kendisinden özel izin alınarak kullanılmıştır. Aile Yapısını Değerlendirme Aracı (AYDA) 36 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme aracı, Türkiye’ de aile- içi ilişkileri, gereksinimleri ailelerin yapısı ve bütünsel işleyişini ölçmektedir. Ölçek: İletişim, Birlik, yönetim, Yetkinlik, Duygusal Bağlam olmak üzere 5 alt testi kapsamaktadır. AYDA ölçeğinin test-tekrar test güvenilirliği Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu .79 olarak bulunmuştur. İki yarım test güvenilirliği için Stanley korelasyon katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık göstergesi olan Kuder Richardson 20 katsayısı, toplam puanlar için .70 düzeyinde bulunmuştur. AYDA puanlarının ölçüt bağımlı geçerliliği ise Beavers Timber Lawn Aile Değerlendirme Ölçeği puanları ile arasındaki korelasyonu

.78 düzeyinde ve anlamlı; Minnesota Danışma Envanterinin aile ilişkileri alt test puanları ile ilişkisi de .69 düzeyinde ve anlamlı bulunmuştur (Öner, 1993: 25).

AYDA ölçeğinde yanıtlar ayrı bir form üzerinde ve “tıpkı bizimki gibi”den “bizimkinin tam tersi” ucuna giden 10 basamaklı ölçekler üzerinde derecelenmektedir. AYDA, uç veya ortalara meyletmesini kolaylaştıracak tipik birçok basamaklı anket değildir. Sadece iki uç nokta adlandırılmış ve aralarındaki basamaklar boş bırakılmıştır. Bunun sebebi her katılımcının kendi kafasındaki basamaklar arası semantik uzaklıklara müdahale etmemek ve terazileme yolu ile seçimini işaretlemesini istemektir. Kaldı ki her aralığın puan değeri aynı olmadığı için, AYDA aslında 5 dereceli bir ölçektir. Ölçekte yer alan 36 maddenin beş ayrı alt teste dağılımı şöyledir: İletişim alt testinde 9 madde (1. - 9.), Birlik alt testinde 9 madde (10. - 18.), Yönetim alt testinde 8 madde (19.- 26.), Yetkinlik alt testinde 5 madde (27. – 31.), Duygusal Bağlam alt testinde ise 5 madde (32.- 36.) maddeleri bulunmaktadır (Gülerce, 2007: 48- 49). Her alt testte alınacak minimum ve maksimum puanlar, Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aile yapısı puanları arasındaki ilişki başlığı altında her alt boyut için ayrı ayrı verilmiştir. Ölçekteki 36 maddenin tamamının yanıtlanması geçerlik açısından son derece önemlidir.

Araştırmacının gözetimi altında “AYDA Çocuk Formu” maddelerini öğrenciler doldururken, Türk veya Özbek kökenli birçok öğrenci ailesinin Türkçe okuryazar olmamasından dolayı “AYDA Anne/Baba Formu” her aileye araştırmacı tarafından tek tek uygulanmıştır.

3.3.3. Davranış Derecelendirme Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan diğer bir ölçek de öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Özgüven (1992) tarafından geliştirilen “ Öğrenci Davranışlarını Derecelendirme Ölçeği” dir (EK- 4). Davranış Derecelendirme Ölçeği, öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Üç alt testten oluşan bu ölçekte: Çalışma alışkanlığı (20 madde), İşbirliği (20 madde) ve Sosyal davranışlar (20 madde) olmak üzere toplam 60 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte ders faaliyetleri sırasında gözlenebilecek çeşitli öğrenci davranışları verilmiş, her davranışın karşısına da öğretmenin o öğrenci hakkındaki gözlem sonuçlarına göre kanısını beş derece üzerinden ifade edeceği bir derecelendirme ölçeği konulmuştur. Bir davranış öğretmen tarafından “çok iyi gelişmiş” ise (5), “ortanın üstünde” ise (4), “orta” ise (3), “ortanın altında” ise (2), davranış gelişimi “çok geri” ise (1) rakamının altına gelen yer işaretlenmektedir (Özgüven, 1992). Davranış Derecelendirme ölçeği üzerinde her alt bölümün dereceler toplamı, derece ağırlık çarpımı ve toplam puan verilerek gruplandırılmıştır. Her bir alt test (çalışma alışkanlığı, işbirliği ve sosyal davranış) için minimum puan 20, maksimum puan 100’dür. Her alt bölümün derece ağırlıklı çarpım toplamı 300’dür.

Yapılan araştırmada örneklem grubundaki Ovakent İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıfta da derslerine giren Bilgisayar, Tarih ve Fen Bilgisi öğretmenleri, Narlıca İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıfta da derslerine giren Türkçe, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi öğretmenleri olmak üzere, her okuldan 3 öğretmen, öğrencilerin çalışma alışkanlığı, işbirliği ve sosyal davranışlarını değerlendirmiş, bu değerlendirmelerin ortalaması alınmıştır. Ölçeğin alt test puanının yüksekliği, alt testle ölçülen davranışın gelişmiş olduğunun göstergesidir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu tekniğiyle hesaplanan değişmezlik katsayıları “işbirliği” alt testi için .86, sosyal davranış alt testi için .81, “çalışma alışkanlığı” alt testi için .91 ve tüm ölçek için .86 olarak hesaplanmıştır. Davranış Derecelendirme Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliliği, çalışma alışkanlığı, işbirliği ve sosyal davranış değerlendirmelerine göre gruplandırılmış olan öğrencilerin, bu değerlendirme ölçümleri ile ölçeğin alt testlerden elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar “işbirliği” için .65, “çalışma alışkanlığı” için .73, “sosyal davranış” için .65 ve ölçeğin tümü için .66 olarak bulunmuştur (Mertoğlu, 1987: 321).

3.3.4. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket

Öğrencilerin aile yapılarıyla ilgili görüşleri hakkında bilgi edinmek, öğrenciler ve ailelere uygulanan AYDA ölçeğindeki bilgileri desteklemek amacıyla öğrencilere 5 açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır (EK- 5).

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma ile ilgili ölçekler ve açık uçlu sorular 2006/ 2007 eğitim öğretim yılında Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu'ndaki Türk kökenli öğrenciler ve Ovakent İlköğretim Okulu'ndaki Özbek kökenli Afgan öğrenciler ile onların ailelerine ve öğretmenlerine tek tek araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde dilimleri ve bağımsız gruplar t testi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak, ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (% 95) anlamlı (önemli) olup olmadığını test etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Ural ve Kılıç: 2005). Teknik ile bağımsız iki grup olan Türk ve Özbek kökenli öğrencilere test uygulandıktan sonra iki grubun teste ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmadaki bulguların anlamlılığını test etmek için .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2002: 31).

Bu çalışmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, iş birliği ve sosyal davranışları bağımlı, aile yapısındaki iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam değişkenleri ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

İlköğretim 8.sınıf öğrencileri ve aileleri ile yapılmış görüşme sonuçları araştırmacı tarafından kodlanmış, araştırmanın amacına uygun olarak gruplandırılarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmayla, Narlıca Kardeşler ilköğretim okulundaki Türk kökenli ve Ovakent ilköğretim okulundaki Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aile yapılarıyla, çalışma alışkanlığı, iş birliği ve sosyal davranışları arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda bu başlık altında özetlenmiştir. Genel amaç doğrultusunda elde edilen bulgular altı başlık altında toplanmıştır.

4.1. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-ekonomik, Kültürel Özelliklerinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıdaki tablolarda sırasıyla, araştırmaya katılan Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu'nda ki Türk kökenli öğrenciler ile Ovakent İlköğretim Okulu'nda okuyan Özbek kökenli Afgan öğrencilerin cinsiyeti, babalarının öğrenim durumu, annelerinin öğrenim durumu, ailelerin aylık ortalama gelirleri, babalarının mesleği, annelerinin mesleği, evlerinde sahip oldukları eşyalar ve ailelerin gazete okuma sıklığına ilişkin dağılımlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Her iki okuldaki öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Durumuna İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
Kız öğrenciler	48	40.3	38	50.7
Erkek öğrenciler	71	59.7	37	49.3
Toplam	119	100.0	75	100.0

Ovakent ilköğretim Okulu'nda okuyan erkek öğrencilerin oranının kız öğrencilerin oranına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Oysa okuldan alınan resmi bilgilere göre ilköğretim I. kademe de okuyan kız öğrencilerin sayısı 392 iken II. Kademeye geçişte okuyan kız öğrenci sayısının 112 olduğu görülmüştür. Bunun nedenini araştırmak için Özbek kökenli Afgan ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Ailelerin büyük çoğunluğu (119 aileden 72'si) kızların o yaşta artık bir yetişkin olduğu, evde annelerine yardım etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu'nda ise kız ve erkek öğrencilerin sayısı birbirine yakındır.

Her iki okulda öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Babaların Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
Hiçbir okul mezunu olmayan	69	58.0	3	4.0
İlköğretim mezunu	39	32.8	45	60.0
Ortaöğretim mezunu	11	9.2	26	34.7
Üniversite mezunu	0	0.0	1	1.3
Toplam	119	100	75	100

Özbek kökenli Afgan öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde % 58 'inin hiçbir okul mezunu olmadığı görülmüştür. Bu oran Türk kökenli öğrencilerin babalarına bakıldığında sadece % 4 'tür. Kendileriyle yapılan görüşmelerde 69 aile Afganistan'da iken kırsal kesimlerde, dağ köylerinde yaşadıklarını, savaş yüzünden can ve mal güvenliklerinin olmadığını, yakınlarda gidebilecekleri okulların bulunmamasından dolayı okula gidemediklerini belirtmişlerdir. Diğer 50 ailede ise, öğrencilerin babaları, göçle geldiklerinde küçük olduklarını ve Ovakent'de okula başlayıp ilkokulu bitirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde; Türk kökenli öğrencilerin babalarının ilköğretim (%60) ve ortaöğretim (%34.7) mezun olma oranlarının, Özbek kökenli Afgan öğrencilerin babalarının ilköğretim (% 32.8) ve ortaöğretim (% 9.2) mezun olma durumlarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

Her iki okulda öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Annelerin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
Hiçbir okul mezunu olmayan	94	79.0	16	21.3
İlköğretim mezunu	17	14.3	50	66.7
Ortaöğretim mezunu	8	6.7	9	12.0
Toplam	119	100	75	100

Özbek kökenli Afgan öğrencilerin annelerinin hiç bir okul mezunu olmama oranı % 79 ‘dur. Bu yüksek oranın etkisinin kız öğrencilerinin okuma oranlarına da yansıdığı, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Türk kökenli öğrencilerin annelerinin ilköğretim okulu mezunu olma oranı % 66.7 iken Özbek kökenli Afgan öğrencilerin annelerinde bu oran % 14.3 ‘tür. Türk kökenli öğrencilerin ortaöğretim mezunu annelerin oranı, Özbek kökenli öğrencilerin annelerinin oranının yaklaşık iki katıdır (Özbek % 6.7, Türk % 12).

Her iki okulda öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ailelerin Aylık Ortalama Gelirine İlişkin Bulgular

	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
1-150 YTL'den az	26	21.8	17	22.7
151- 250 YTL arası	30	25.2	15	20.0
251- 350YTL arası	17	14.3	13	17.3
351- 500 YTL arası	28	23.5	11	14.7
501- 750 YTL arası	12	10.1	11	14.7
751- 1000 YTL arası	6	5.0	4	5.3
1000 YTL ve yukarısı	0	0.0	4	5.3
Toplam	119	100	75	100

Özbek kökenli Afgan ve Türk kökenli ailelerin aylık ortalama gelir dağılımlarına baktığımızda Özbek kökenli Afgan ailelerin % 61.3'ü ve Türk ailelerin de % 60'ı 350 YTL ya da daha az gelir elde etmektedir. Özbek kökenli Afgan ailelerin % 33.6'sı ve Türk ailelerin % 29.4'ünün geliri 351- 750 YTL arasındadır. Özbek kökenli Afgan ailelerin % 5'i ve Türk ailelerin % 10.6'sının geliri 750 YTL ile 1000YTL ve yukarısı arasında değişmektedir.

Tablo 4 incelediğinde, her iki toplumda sosyo ekonomik düzeyin ne kadar düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Her iki okulda öğrencilerin babalarının mesleklerine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine İlişkin Bulgular

	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
İşçi	26	21.8	22	29.3
Çiftçi	16	13.4	5	6.7
Memur	0	0.00	3	4.0
Esnaf/Tüccar	32	26.9	13	17.3
Serbest meslek	15	12.6	8	10.7
Başka	30	25.2	24	32.0
Toplam	119	100	75	100

Özbek kökenli Afgan ve Türk kökenli öğrencilerin babalarının mesleklerine baktığımızda, Özbek kökenli Afgan ailelerin % 21.8’i ve Türk ailelerin de % 29.3’ü geçimlerini işçilik yaparak sağlamaktadır. Tablo 5’ e baktığımızda Özbek kökenli Afgan ailelerinin % 13.4’ü ve Türk ailelerin % 6.7’si çiftçilikle uğraşmaktadır. Çiftçilik yapan Özbek kökenli Afgan aileleri, Türk ailelerinin iki katıdır. Bunun nedeni olarak da; Türkiye Cumhuriyeti’nin Ovakent’te yaşamlarını sürdürmelerine başlangıç olması açısından, yerleştirilen 171 Özbek kökenli Afgan aileye 10 dönüm toprak verilmiş olması düşünülebilir. Özbek kökenli Afgan öğrencilerin hiçbirinin babası memur olarak çalışmamaktadır, ancak bu oran Türk kökenli öğrencilerin babalarında %4 ‘tür. Her iki grupta günlük geçici işlerde çalışan (başka olarak belirtilmiş) babaların oranı Özbeklerde (% 25.2), Türklerde ise (% 32) dir ve bu oran azımsanmayacak kadar fazladır.

Her iki okulda öğrencilerin annelerinin mesleklerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Annelerin Mesleklerine İlişkin Bulgular

	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlıca İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
Ev hanımı	111	93.3	71	94.7
İşçi	3	2.5	1	1.3
Memur	0	.00	0	.00
Esnaf/Tüccar	1	0.8	1	1.3
Serbest Meslek	2	1.7	1	1.3
Başka	2	1.7	1	1.3
Toplam	119	100	75	100

Türk kökenli öğrencilerin annelerin % 94.7’si ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin annelerinin % 93.3’ü ev hanımıdır. Çalışan anneler yok denecek kadar azdır. Yapılan görüşmelerde her iki grupta da annelerin çalışmaması, evleri ve aileleriyle ilgilenmesi gerektiği düşüncesinin benimsendiği Tablo 6 ‘ya yansdığı düşünülmektedir. Ancak çocukların, özellikle de kız çocuklarının tüm gün evde vakit geçirdiği düşünülürse eğitimin önemi konusunda velilerin bilinçlendirilmesi amacıyla eğitim çalışmaları yapılabilir.

Her iki okulda öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu eşyaların dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ailelerinin Sahip Olduğu Eşyaların Dağılımı

	Ovakent İlköğretim Okulu				Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu			
	YOK		VAR		YOK		VAR	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Buzdolabı	6	4.0	113	96.0	3	4.0	72	96.0
Derin dondurucu	106	89.1	13	10.9	60	80	15	20
Bulaşık makinesi	115	96.6	4	3.4	65	86.7	10	13.3
Ev	67	56.3	52	43.7	39	52.0	36	48.0
Çamaşır makinesi	50	58.0	69	42.0	19	25.4	56	74.6
Müzik seti	72	60.5	47	39.5	39	52.0	36	48.0
Uydulu /Kablolu TV	55	46.2	64	53.8	33	44.0	42	56.0
Özel araba	112	94.1	7	5.9	61	81.3	14	18.7
Bilgisayar	118	99.2	1	0.8	70	93.3	5	6.7
Yazlık ev	119	100	0	.00	75	100	0	.00

Tablo 7'ye bakıldığında ailelerin temel ihtiyaç olarak kabul edilen ev eşyalarından olan buzdolabı; hem Türk hem de Özbek ailelerin % 96'sının evinde bulunmaktadır. Türk ailelerin % 48'i, Özbek ailelerin % 43.7'si ev sahibidir. Türk ailelerinin % 74.6'sının evinde çamaşır makinesi var iken, bu oran Özbek kökenli ailelerin evinde % 42'dir. Türk kökenli öğrencilerin ailelerin % 56'sının, Özbek kökenli ailelerin ise % 53.8'inin evinde uydulu/kablolu televizyon vardır. Türk kökenli öğrencilerin % 6.7'sinin evinde bilgisayar varken, Özbek kökenli öğrencilerin sadece % 0.8'nin evinde bilgisayar vardır. Özbek kökenli ailelerin her birine devletin ev vermesine rağmen sonradan kaçak olarak gelen yoğun göçlerle ev sahibi olmayanların sayısında artış olmuştur.

Türk ve Özbek kökenli Afgan ailelerin gazete okuma sıklığına ilişkin dağılımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailelerin Gazete Okuma Sıklığına İlişkin Dağılımlar

	Ovakent İlköğretim Okulu		Narlca İlköğretim Okulu	
	f	%	f	%
Hiç alınmaz	46	38.7	28	37.3
Arada bir alınır	62	52.1	26	34.7
Çoğunlukla alınır	9	7.6	16	21.3
Aboneyiz	2	1.7	5	6.7
Toplam	119	100	75	100

Her iki toplulukta evlerde gazete okunma sıklığı çok düşüktür. Özbek ailelerde, aile üyelerinin okuma-yazma bilme oranının düşük olmasının eve gazete girmesi sıklığıyla paralel olduğu düşünülmektedir. Türk kökenli ailelerde ise bu oran biraz daha yüksektir. Ancak Türk kökenli ailelerde bir gazeteye abone olan aile sayısının sadece % 6.7 olması dikkat çekicidir. Bunun da nedeninin Tablo 8’de görüldüğü gibi ailelerin sosyo ekonomik durumlarının iyi olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Puanları Arasındaki İlişki

Türk ve Özbek kökenli ailelerin Aile Yapıları iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam değişkenleri açısından incelenmiş, bunun için AYDA Aile Formu Ölçeği kullanılmıştır. AYDA Ölçeği iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik ve duygusal bağlam alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular beş ayrı alt başlıkta verilmiştir.

4.2.1 Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı İletişim Puanları

Analizleri

İletişim değişkeni, aile içinde her türlü fikrin açıkça ifade edilmesi, olaylar karşısında duygu ve düşüncelerin davranıştan çok konuşularak paylaşılması gibi özellikleri içermektedir. İletişim değişkeni açısından Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk aileleri arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla AYDA ölçeğinin içinde yer alan AYDA- **İletişim** alt ölçeği kullanılmıştır. Bu alt ölçek, AYDA ölçeği içinde 1.-9. maddelerinden (toplam 9 madde) oluşmaktadır. Aile yapısı iletişim puanlarından alınabilecek minimum puan 18, maksimum puan 90'dır. Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk ailelerinin iletişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla "Bağımsız Gruplar T Testi" yapılmıştır. **İletişim** puanları analizi Tablo- 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı İletişim Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
TPILET	Türk Kökenliler	127	58.56	5.93	244	2.51	.013
	Özbek Kökenliler	119	60.53	6.36			

Tablo 9 incelendiğinde, Türk ($\bar{x} = 58.56$) ve Özbek ($\bar{x} = 60.53$) ailelerin bağımsız gruplar T testi iletişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($p = .013$) olduğu görülmektedir. Türk ve Özbek kökenli aileler **iletişim** değişkeni açısından farklılık göstermektedir.

4.2.2 Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Birlik Puanları Analizleri

Birlik değişkeni, ailedeki dayanışma, birlik duygusu, aile üyelerinin birbirleriyle nasıl geçindiği, ailenin birlikte paylaştığı hobileri, özel ilgileri, ailenin başkalarından gelen eleştirilere açık ya da kapalı oluşu gibi özellikleri içermektedir. Özbek kökenli Afgan aileleler ile Türk kökenli aileler arasında birlik değişkeni açısından farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla, AYDA ölçeğinin içinde yer alan AYDA- **Birlik** alt ölçeği kullanılmıştır. Bu alt ölçek AYDA Ölçeği içinde 10.- 18. Maddelerden oluşmaktadır. Aile yapısı birlik puanlarından alınabilecek minimum puan18, maksimum puan ise 90'dır. Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk kökenli ailelerin birlik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “Bağımsız Gruplar T Testi” yapılmıştır. **Birlik** puanları analizi Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Birlik Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
TPBRLK	Türk Kökenliler	127	57.59	5.70	244	2.715	.007
	Özbek Kökenliler	119	59.62	6.03			

Tablo 10’da görüldüğü gibi Türk (\bar{x} = 57.59) ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin (\bar{x} =59.62) ailelerinin birlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p= .007) vardır. Bu fark Özbek kökenli Afgan aileler birlik değişkeni açısından farklılıklar göstermektedir.

4.2.3. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Yönetim Puanı

Analizleri

Yönetim değişkeni, ailedeki sorumlulukların dağılımı, aileyle ilgili kararlara evdeki herkesin katılımı, ailedeki iş bölümü ve aile içi kuralların açıkça belli olması gibi özellikleri içermektedir. Yönetim değişkeni açısından Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk aileleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla AYDA- **Yönetim** alt ölçeği kullanılmıştır. Bu alt ölçek AYDA ölçeği içerisindeki 19.- 26. Maddelerinden oluşmaktadır. Aile yapısı Yönetim puanlarından alınabilecek minimum puan 16, maksimum puan ise 80'dir.

Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk ailelerin Yönetim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla "Bağımsız Gruplar T Testi" yapılmıştır. **Yönetim** puanları analizi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Yönetim Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
TPYNTM	Türk Kökenliler	127	58.92	7.02	244	.286	.775
	Özbek Kökenliler	119	59.18	7.00			

Tablo 11 incelendiği zaman Türk ($\bar{x}= 58.92$) ve Özbek kökenli ailelerin ($\bar{x}=59.18$) **yönetim** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p= .775$) bulunamamıştır. **Yönetim** değişkeninde yer alan özellikler açısından Türk ve Özbek kökenli aileler benzerlik göstermektedir.

4.2.4. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Yetkinlik Puanları Analizi

Yetkinlik değişkeni, ailelerin sağlıklı ilişkiler kurabilen huzurlu bir aile olmaları, geçmişte karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri, aileden gurur ve haz duyma gibi özellikler içermektedir. Yetkinlik değişkeni açısından Özbek kökenli Afgan aileleriyle, Türk aileleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla AYDA ölçeğinin içinde yer alan AYDA- **Yetkinlik** ölçeği kullanılmıştır. Bu alt ölçek AYDA ölçeği içinde 27.- 31. maddelerden oluşmaktadır. Aile yapısı yetkinlik puanlarından alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan ise 50'dir.

Özbek kökenli Afgan aileleriyle, Türk ailelerinin Yetkinlik puanları analizinde anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla "Bağımsız Gruplar T Testi" yapılmıştır. **Yetkinlik** puanları analizi Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Yetkinlik Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
TPYTKN	Türk Kökenliler	127	42.86	5.10	244	-1.677	.095
	Özbek Kökenliler	119	41.78	4.94			

Tablo 12 incelendiği zaman, Türk (\bar{x} = 58.92) ve Özbek kökenli ailelerin (\bar{x} = 58.92) **yetkinlik** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p = .095) bulunamamıştır. Türk ve Özbek kökenli aileler **yetkinlik** değişkeni açısından birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

4.2.5. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Duygusal Bağlam Puanları Analizleri

Duygusal Bağlam değişkeni, ailede mutluluk ve üzüntüyle ilgili her türlü duygunun paylaşılması, aile üyeleri arasındaki sevgi, şefkat duyguları, aile bireylerinin değişmez tutum ve tavırlar içinde olup olmadıkları gibi özellikleri belirtmektedir. Duygusal bağlam değişkeni açısından Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk kökenli aileler arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla, AYDA ölçeğinin içinde yer alan AYDA- **Duygusal bağlam** alt ölçeği kullanılmıştır. Bu alt ölçek AYDA ölçeği içerisinde 32. ve 36. maddeler arasında oluşturmaktadır. Aile yapısı Duygusal bağlam puanlarından alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan ise 50'dir. Özbek kökenli Afgan aileleriyle Türk kökenli ailelerin duygusal bağlam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla "Bağımsız Gruplar T Testi" yapılmıştır. **Duygusal bağlam** puanları analizi Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Aile Yapısı Duygusal Bağlam Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
TPDUYBG	Türk Kökenliler	127	30.11	5.41	244	3.719	.000
	Özbek Kökenliler	119	32.42	4.20			

Tablo 13'te Türk ($\bar{x} = 30.11$) ve Özbek ($\bar{x} = 32.11$) kökenli öğrencilerin ailelerinin duygusal bağlam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p = .000$) vardır. İstatistiksel anlamda bu fark Özbek Kökenli ailelerin lehine olmuştur. Türk ve Özbek kökenli aileler **duygusal bağlam** değişkeni açısından farklılıklar göstermektedir.

4.3. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Çalışma Alışkanlığı Puanları Arasındaki İlişki

Çalışma alışkanlığı, öğrencinin benimsediği düzenli, verimli çalışmadır. (Ölçütleri Davranış Derecelendirme Ölçeğinde belirlenmiştir.) Davranış Derecelendirme Ölçeğinde yer alan **çalışma alışkanlığı** alt ölçeğinde 20 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekten alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin çalışma alışkanlığı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla "Bağımsız Gruplar T Testi" yapılmıştır. Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin çalışma alışkanlığı puanları analizi Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Çalışma Alışkanlığı Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
ÇAL	Türk Kökenliler	127	181.66	57.44	244	3.538	.000
	Özbek Kökenliler	119	158.17	45.55			

Tablo 14 incelendiğinde Türk ($\bar{x} = 181.66$) ve Özbek ($\bar{x} = 158.17$) öğrencilerin **çalışma alışkanlığı** puanları arasında anlamlı bir fark ($p = .000$) vardır. Bu istatistiksel anlamda fark Türk öğrencilerin lehine olmuştur.

4.4. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin İş birliği Puanları Arasındaki İlişki

İş birliği; bir öğretim çalışmasını ya da tasarlanan bir eğitim etkinliğini veya herhangi bir işi gerçekleştirmek için birlikte çaba gösterilmesi. (Ölçütleri Davranış Derecelendirme Ölçeğinde belirlenmiştir.) Davranış Derecelendirme Ölçeğinde yer alan

iş birliği alt ölçeğinde 20 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekten alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür.

Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin iş birliği puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “Bağımsız Gruplar T Testi” yapılmıştır. Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin iş birliği puanları analizi Tablo 15’ te gösterilmiştir.

Tablo 15. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin İş birliği Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
iŞBİR	Türk Kökenliler	127	185.17	54.01	244	2.052	.041
	Özbek Kökenliler	119	172.67	39.96			

Tablo 15’te görüldüğü gibi Türk ($\bar{x} = 185.17$) ve Özbek ($\bar{x} = 172.67$) kökenli öğrencilerin **iş birliği** puanları arasında anlamlı bir fark ($p = .000$) bulunmuştur. Bu istatistiksel anlamda fark ($p = .041$) düzeyinde Türk öğrencileri lehine bulunmuştur.

4.5. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Sosyal Davranış Puanları Arasındaki İlişki

Sosyal davranışlar; bireyin çevresi ile ilişkilerini olumlu yönde düzenleyen özelliklerdir. (Ölçütleri Davranış Derecelendirme Ölçeğinde belirlenmiştir.)

Davranış Derecelendirme Ölçeğinde yer alan **sosyal davranışlar** alt ölçeğinde 20 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekten alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür.

Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin sosyal davranış puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “Bağımsız Gruplar T Testi” yapılmıştır. Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin sosyal davranış puanları analizi Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Türk ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{x}	S.s	Sd	t	p<.05
SOSDV	Türk Kökenliler	127	186.82	52.29	244	1.287	.199
	Özbek Kökenliler	119	179.16	39.68			

Tablo 16’ da görüldüğü gibi Türk ve Özbek kökenli öğrencilerin sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir fark ($p = .199$) yoktur. Türk ($\bar{x} = 186.82$) ve Özbek kökenli öğrenciler ($\bar{x} = 179.16$) **sosyal davranış** değişkeni açısından benzerlik göstermektedir.

4.6. Türk ve Özbek Kökenli Afgan Öğrencilerin Açık Uçlu Sorulara Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular

Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin verdikleri yanıtlar birçok açıdan birbirine benzemektedir. Verilen yanıtlardan birbirine benzeyenler aynı başlık altında toplanarak kodlanmış ve yüzdeler hesaplanmıştır. Buna göre;

1- Türk kökenli (% 81) ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin (% 79)’u, aileleri kalabalık olsa da olmasa da, bu durumun okul hayatlarını olumsuz etkilemediğini düşünmektedirler. Bu konuda öğrenci görüşlerinden bazıları şöyle sıralanabilir:

- “Aile üyeleri bana her zaman yardımcı oluyor. Kendimi yalnız hissetmiyorum ve düşününce bu beni çok mutlu ediyor.”
- “Evet, kalabalık bir aileyiz ama bu benim için bir sorun değil, ihtiyacım olduğunda evde bana her zaman yardım edecek birileri oluyor, tam tersine bu bana sevgi dolu bir aile olduğumuzu hatırlatıyor.”

Hem Türk hem de Özbek kökenli öğrenciler; kalabalık bir aileye sahip olmanın çoğu zaman bir avantaj olduğunu, öğrencilerin sorunlarının çözümünde yardımcı olabilecek birçok aile üyesi bulunduğu için şanslı olduklarını, kalabalık aile olmanın aile ilişkilerini olumlu pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

Türk kökenli öğrencilerin % 19'u, Özbek kökenli Afgan öğrencilerin ise % 21'i kalabalık aile olmanın, okul hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu konuda öğrenci görüşlerinden bazıları şöyle sıralanabilir:

- “Kalabalık aile olmak maddi sıkıntı yaratıyor ve ailem benim temel okul ihtiyaçlarımı karşılayamıyor.”
- “Ailem maddi sıkıntı yaşadığı için okul dışında bir işte çalışmak zorundayım ve kalabalık bir aile olduğumuz için evde uygun çalışma ortamı olmuyor.”

2- Görüşme yapılan Türk (% 51' i) ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin (% 57'si) ailede alınacak kararlar sırasında kendilerine hiç danışılmadığını ve bu durumdan çok rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Her iki grupta da öğrencilere danışılmadan alınan kararlar öğrencileri de ilgilendiren kararlar ise (Türk ve Özbek kökenli olmaları fark etmiyor) onların fikirlerinin yaşları küçük olduğu için ciddiye alınmadığını düşünmelerine sebep olmaktadır. Bu durum hem Türk kökenli hem de Özbek kökenli öğrencileri çok üzmektedir.

Özbek kökenli kız öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%85) en önemsedikleri ve içerledikleri konu, evlendirilirlerken bile onların görüşlerinin sorulmamasıdır. Bu durumu sadece Özbek kökenli kız öğrenciler dile getirirken, Türk kökenli kız öğrenciler bu konudan hiç bahsetmemişlerdir.

Türk kökenli öğrencilerin % 49'u, Özbek kökenli Afgan öğrencilerin %43'ü ailelerinin herşeyi onlara sorarak kararlar alındığını belirtmişlerdir. Türk kökenli öğrencilerin % 27'si ailelerinin kendilerinin hiç fikrini almadıklarını ancak bunu sorun etmediklerini, çünkü ailelerinin onlar için her şeyin en doğrusuna karar vereceklerine inandıklarını belirtmiştir.

Türk kökenli (%41) ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin (%39)'u fikirleri sorulduğu halde aile içinde uygulanmamasının onlarda aile üyeleri tarafından sevilmedikleri duygusunu yarattığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler:

- “Beni sevselerdi bana da fikrimi sorarlardı. Ama sanki ben hiç bu ailede yaşamıyorum gibi davranıyorlar.”
- “Bana sorulmamasına sinirleniyorum, keşke beraber tartışarak kararlar alsak.”

3- Türk kökenli % 92'si ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin ise % 88'i aileleri tarafından okumaları konusunda desteklenmektedir. Türk kökenli öğrencilerin %29'u maddi sıkıntılarından dolayı çalışmak zorunda olduklarını belirtmiştir. Özbek kökenli kız öğrencilerin %80'ni 8. Sınıftan sonra okuyan kızlara çevrelerindeki insanların iyi gözle bakmadığını ve dedikodulara maruz kalmamak ve evlendirilmek üzere okuldan aileleri tarafından alınacaklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili kız öğrenciler:

- “Ailem çevresinden çok etkileniyor, dedikodudan çekiniyorlar ve eğer okula gitmeye devam edersem benim başka biriyle kaçmamdan, Ovakent’ten gitmemden korkuyorlar.”
- “Özellikle kız öğrencilerin okula gitmesi burada hemen dedikodu yapılmasına sebep oluyor. Ovakent’ten okumak için bile olsa ayrılmanın anlamı köy halkı için kız çocuğunu lekelemeye yeterli bir sebep olarak görülüyor.”
- “Burada kızlar evlendirilirken fikirleri hiç sorulmaz, kararları her zaman evdeki erkekler veriyor (baba/ abi).” şeklinde görüş belirtmişlerdir.
- “Ne zaman onlara 8. Sınıftan sonra da okumaya devam etmek istediğimi söylesem bana: Okuyup da ne olcaksın! diyerek tepki gösteriyorlar.”

4- Aşağıda, öğrencilere “Hayatınızda anne/ babanızın davranışlarıyla ilgili neleri değiştirseydiniz daha iyi bir aile hayatınız olurdu?” sorusuna verilen cevapları maddeler halinde karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo.17. Türk Kökenli ve Özbek Kökenli Öğrencilerin Ailelerinde Değişmesini İstedikleri Davranışlar

Türk kökenli ve Özbek kökenli öğrencilerin düşüncelerinden de görüldüğü gibi aslında her iki toplulukta da öğrenciler benzer şeyleri istemektedir.

Türk Kökenli Öğrenciler	Özbek Kökenli Öğrenciler
<p>*Annemin değil ama babamın birçok özelliğini değiştirmek isterdim. Çünkü babam erkek kardeşlerime de davranışlarıyla kötü örnek oluyor (% 79).</p> <p>* Parasızlık yüzünden annemle babam tartışmasa çok daha mutlu bir aile olurduk (% 85).</p> <p>*Babamın sigara içmemesi ve kötü arkadaşlarından uzak durması, küfür etmemesi bizim hayatımızdaki her şeyi daha da güzelleştirirdi (% 77).</p> <p>* Anne ve babamın bana güvenmelerini ve sevgilerini göstermelerini, benim kararlarım önem vermelerini isterdim (% 70).</p> <p>*Annemle babamın etrafındaki insanların fikirlerinden etkilenmemelerini isterdim. O zaman daha mutlu biri olacağımı düşünüyorum (% 48).</p> <p>*Ailemin, benim bir işte çalışmamı istemeleri yerine okumam için destek olmaları fikri için her şeyi yapardım (% 29).</p>	<p>*Çevremizde okumakla ilgili kötü düşüncelere sahip olan insanlara karşı annemle babamın benim için mücadele etmesini isterdim (% 80).</p> <p>*Babamın sadece cebinde para varken değil, olmadığı zaman bize iyi davranmasını isterdim (% 73).</p> <p>*Babamın daha nazik, annemin de daha temiz bir insan olmasını isterdim. İki durum beni çok rahatsız ediyor (% 70).</p> <p>*Annem ve babamın kız ve erkek kardeşler arasında ayırım yapmaması aile hayatımızın daha huzurlu olmasını sağlardı (% 70).</p> <p>*Annemle babamın beni daha çok sevmesini, beni daha çok anlamaya çalışmalarını isterdim (% 60).</p> <p>*Ailemle ilgili bir davranışı değil ama Ovakent'i değiştirmek isterdim (% 36).</p> <p>*Önyargılı olmadan beni dinlemelerini isterdim (% 28).</p> <p>*Babamın fikrini değiştirip, geri kalmış bu şehirden gidebilmeyi isterdim (% 27).</p> <p>*Anne babamın eğitilmiş insanlar olması benim hayatımı da değiştirirdi diye düşünüyorum (% 20).</p>

BEŞİNCİ KESİM

GENEL SONUÇ

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve sonuçlar dayalı öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türk Öğrencileri ve Afganistandan göç ederek gelen Özbek kökenli öğrencilerin aile yapılarının içinde yer alan iletişim, birlik yönetim, yetkinlik ve duygusal bağlam değişkenleri açısından, öğrencilerin çalışma alışkanlığı, iş birliği ve sosyal davranışlara etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan 8. Sınıfta okuyan Türk kökenli kız öğrencilerin oranı (% 50.7) 8. Sınıfta okuyan Özbek kökenli Afgan kız öğrencilerin (% 40.3) oranından daha fazladır. Özbek kökenli Afgan kız öğrencilerin % 80'i kız çocuklarının okumasına çevrenin iyi gözle bakmadığını, 5. Sınıftan sonra evlendirilmek üzere okuldan ayrılacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca velilerde bu yaşlardaki kızları bir yetişkin gibi gördüklerini ve evde annelerine yardım etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu da Özbek kökenli Afgan ailelerin kız çocuklarını ilköğretim II. kademeye gönderme konusunda isteksiz olduğunu göstermektedir.

Özbek kökenli Afgan öğrencilerin babalarının % 58'i hiç okula gitmemişken, Türk kökenli öğrencilerin babalarının ise % 4'ü okula gitmemiştir. Aynı şekilde Özbek kökenli Afgan öğrencilerin babalarının % 32.8' i, Türk kökenli öğrencilerin babalarının

ise % 60'ı ilkokul mezunudur. Yine Özbek kökenli öğrencilerin babalarının ise % 34.7'si ortaöğretim mezunudur.

Özbek kökenli Afgan öğrencilerin annelerinin % 79'u hiç öğrenim görmemişlerdir. Bu oran Türk kökenli öğrencilerin annelerinde % 21.3'tür. Türk kökenli öğrenci annelerinin % 66.7'si Özbek kökenli öğrencilerin anneleri % 14.3'ü ilkokul mezunudur. Özbek kökenli Afgan öğrenci annelerinin % 6.7'si, Türk kökenli öğrencilerin annelerinin ise % 12'si ortaöğretim mezunudur. Üniversite mezunu Özbek ve Türk kökenli öğrenci annesi bulunmamaktadır.

Özbek kökenli Afgan ve Türk kökenli öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerinin çok düşük olduğu görülmüştür.

Her iki gruptaki öğrencilerin babaları genellikle işçi ve çiftçidir.

Özbek kökenli Afganlar ve Türk kökenli öğrencilerin ailelerinin gazete okuma sıklığı çok düşük seviyededir.

Türk ve Özbek kökenli Afgan ailelerin aile yapıları iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik ve duygusal bağlam değişkenleri açısından incelendiğinde, yönetim ve yetkinlik değişkeni puanları açısından aileler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle yetkinlik ve yönetim değişkenleri açısından Türk ve Özbek kökenli ailelerin birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Türk ve Özbek kökenli Afgan aileler arasında iletişim, birlik ve duygusal bağlam değişkenleri açısından Özbek kökenli Afgan ailelerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bir başka deyişle, Türk ve Özbek kökenli Afgan aileler arasında iletişim, birlik, duygusal bağlam değişkenleri açısından farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Kuran (2008: 12)'nin Özbek kökenli Afgan aileleriyle yaptığı araştırmada da bu ailelerin aile yapılarındaki duygusal bağlam değişkeninin etkili olduğu görüşüyle

desteklenmektedir. Kuran (2008: 12), bunun gerekçesini “Özbek ailelerinin kültürlerden kaynaklanan geleneksel yapıyı sürdürdükleri ve aile bireylerinin birbirlerine sevgi şefkatle sıkı sıkıya bağlı olduklarını, her ne kadar yaşadıkları yörede kendilerini rahat ve huzurlu hissetseler de azınlıkta kalan toplumun üyeleri olarak aile yapılarını tanıma ve karşılaştıkları bir sorun karşısında bunu kendi başlarına halletme yetkinliği ve olgusu içinde olmalarından kaynaklanabileceği ” şeklinde ifade etmiştir.

Yine “Sosyolojik Bir Olgular Çok kültürlülük” konusunda çalışma yapan Vurucu (2007: 2)’da, insanların kültürlerine ilişkin bir bağlılıkları olduğunu ve kültürleri tarafından kendilerini ve dünyayı duyumsadıklarını ve toplumsal yapının kültürden soyutlanamayacağını ileri sürmüştür. Bu görüş, Özbek kökenli Afgan ailelerin aile yapılarındaki birlik ve duygusal bağlam değişkenlerinin farklı bir toplum yapısı içinde daha güçlü olarak kendini koruma içgüdüsünü geliştirebileceği görüşünü destekleyebilir.

Türk kökenli öğrenciler ile Özbek kökenli Afgan öğrencilerin **çalışma alışkanlığı ve iş birliği** değişkenleri T testi puanları arasında Türk ailelerin lehine anlamlı bir farklar bulunmuştur. Çalışma alışkanlığı ve iş birliği değişkenleri EK- 4 incelendiğinde, ölçütlerinin çok benzer olduğu ve birbirlerini destekler iki değişken olduğu görülmektedir. Çalışma alışkanlığı değişkeninin yüksek çıkması, benzer ölçütlerin yer aldığı iş birliği ölçütlerini de etkilemektedir.

Türk kökenli aileler ile Özbek kökenli Afgan ailelerin **sosyal davranış** puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Türk ve Özbek kökenli aileler sosyal davranış değişkeni açısından benzerlik göstermektedir.

Açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlara göre:

- 1- Türk ve Özbek kökenli Afgan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ailede alınacak kararlarda kendilerine hiç danışılmadığını ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.
- 2- Özbek kökenli Afgan kız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 8. sınıftan sonra aileleri tarafından okutulmadıklarını, evlendirilmek için okuldan alındıklarını belirtmişlerdir.
- 3- Anne ve babalarının davranışlarıyla ilgili olarak “Neleri değiştirmek isterdiniz?” sorusuna türk öğrencilerinin çoğu parasızlık yüzünden anne ve babalarının tartışmalarından rahatsız olduklarını, babalarının erkek kardeşlerine kötü örnek olduğunu, anne ve babalarının kendilerine güvenip, sevgilerini daha fazla belli etmelerini arzu ettiklerini ifade etmişlerdir.

Özbek kökenli Afgan öğrencilerin çoğu ise; anne ve babalarının çevrelerinin etkisinde kalmadan okumaları için onlara destek olmalarını, babalarının parası yokken de onlara iyi davranmalarını istediklerini, anne ve babaların kız- erkek çocukları arasında ayırım yapmamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2 . Araştırmaya Yönelik Öneriler

- 1- Çok kültürlü sınıf ortamında ders işlenirken öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel yaşamları hakkında bilgi edinerek gelmeleri, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin daha verimli olması açısından önemlidir. Öğretmenlerin, çok kültürlü sınıf ortamında öğrencilerini ayrı ayrı tanıyarak, onları farklı sosyo- ekonomik ve kültürel dünyalardan gelen, farklı potansiyellere sahip bağımsız bireyler kabul etmeleri ve bu şekilde değerlendirmeleri, öğrencilerin daha verimli performans sergilemesini sağlayacaktır. Bu amaçla öğretmen adayları yetişirken çok kültürlülük konusunda eğitim

almalıdır. Nitekim farklı kültürel yapılardaki aile çeşitliliğinin yaratabileceği sorunları anlamlandırabilecek yüksek duyarlılık ve bilinç düzeyine sahip öğretmenlerin yetişmesini sağlayacak öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanması gerektiğini savunan pek çok araştırmacıya rastlanmaktadır (Turner- Vorbeck,2005; Derman-Sparks, 1989, Aktaran: Kuran, 2008: 15)

2- Çok kültürlü biçimde oluşturulmuş ortak kültürü yaşatmanın en iyi yolu, çok kültürlü yönelimlere sahip bir eğitim sistemidir. Bu sebeple Türkiye özneline uygun eğitim programı model seçilerek, çok kültürlü sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri sağlanmalıdır. Çok kültürlü yaşamın en çok görüldüğü Amerika'nın New York şehrinde, New York Müslümanlar Projesi'nin desteğiyle devlet liselerinde uygulanmak üzere bir program geliştirmiştir. Söz konusu programla, barış ve çok kültürlülük eğitim yöntemleri kullanılarak, çeşitli dini-kültürel cemiyetler arasında saygı ve hoşgörüye dayalı ilişkilerin yeniden canlandırılması, Müslüman ve Arap Amerikalılara karşı yaşanan sorunların çözülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca program, yöntem itibariyle öğrenen/öğrenci merkezli olarak tasarlanmış ve problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi öne çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Programın uygulanması sonucunda, farklı kültürlere sahip öğrencileri önyargılarının hoşgörülü davranışlara ve birbirlerini anlamaya yönelik davranışlara dönüştüğü sonucu (Kenan, 2005: 3) bu öneriyi destekler niteliktedir.

3- Hem Türk hem de Özbek kökenli ailelerin, çocuklarının tutum ve davranışlarını anlamaları ve çocuklarıyla iyi ilişkiler kurabilmelerini sağlayabilecek kurslar düzenlenmelidir.

4- Ailedeki tutum ve davranışlar öğrencilerin okul başarılarını da etkilemektedir. Bu sebeple ebeveynlere destek hizmetleri sunulmalıdır.

5- Öğretmenlerin kültürel bilinçlerini arttıracak hizmet içi eğitim kursları almaları ve öğretmenlerin derslere daha iyi hazırlanıp gelmeleri için hazırlanacak profesyonel gelişim çalışmaları, şehirde okuyan ya da tek kültürlü eğitim ortamında öğrenim gören çocuklarla aradaki başarı farkını kapatmaları sağlanmalıdır. Nitekim Milner (2003)' da çok kültürlü okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada; eğitimde kültürel açıdan yaşanan tüm zıtlıklara karşı azimle mücadele etmek için çok boyutlu düşünen öğretmenlere çok fazla ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır.

6- Ebeveyn ve okul işbirliği ile öğrenciler çok kültürlü ortama hazırlanmalı ve böylece çocukların toplum ve kültür özelliklerini kazanarak büyüyen çocuklar olmaları sağlanmalıdır. Çocukların ve gençlerin öğrenme ve okul başarısının temelinde, okul ve ailenin birlikte çalışmasının büyük etkisi vardır. Öğretmenler ailelerle düzenli etkileşim içinde bulunarak ailelerin okulda gerçekleştirenler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. (Çerçeve Planlı Ana Dili ve Kültür Dersleri, 2003: 1)

7- Velilerin okula düzenli olarak gelmeleri sağlanarak, öğrencilere ebeveynlerinin onların eğitim durumlarıyla ilgilendiklerini hissettirmelidir.

8- Özellikle Özbek kökenli kız öğrencilerin en büyük sorunu, ailelerin kız çocuklarını ilköğretim II. Kademeye geldiklerinde okutmak yerine evlendirmeyi tercih etmeleridir. Ovakent'te yaşayan Afgan aileleriyle, alanında uzman kişilerin çağrılmasıyla yapılacak bilgilendirme toplantıları ile ebeveynler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

5.3. İleride Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1-Türkiye’de, öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında çok kültürlü ortamda nasıl bir rehber olacaklarına dair özel bir eğitim almadıkları bilinmektedir. Türkiye’nin birçok ırktan insanı bir arada barındırdığını düşünürsek bu büyük bir eksikliktir. Çok kültürlü sınıflarda öğretmen olmak, farklı kültürlerin bir arada bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, bunlardan özellikle öğrencilerin karşılaşılabileceği problemleri çözülemeye yardımcı olma konularında, öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalar yok denecek kadar azdır. Ayrıca kültürleri farklı olan ve Türkiye’de yaşayan insanların sayısı, okula giden öğrenci sayısı v.b ile ilgili Türkiye Devlet İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da yapılmış bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu alanda Türkiye’de çok kültürlü toplumların eğitimi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

2-Türkiye’nin Ovakent beldesinde yaşayan Özbek kökenli Afganlıların aile yapıları ve kültürleriyle ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

EK-1**SED (Sosyo Ekonomik Düzey) ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler, aşağıda anne, baba ve kardeşlerinizin eğitim durumu ile ailenizin ekonomik yapısı hakkında sorular verilmiştir. Soruları dikkatlice okuyarak sizce hangi seçenek uygunsa onun karşısındaki paranteze (X) işareti koyunuz. Yalnızca 13. soruda birden fazla seçeneğe (X) işareti koyabilirsiniz. Yanıtsız soru bırakmayınız. Vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacak, hiç kimseye verilmeyecektir.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Şengül Eylem KÖSE

1-Adınız Soyadınız:

2-Okulunuz ve Sınıfınız:.....

3-Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

4-Babanızın öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() Üniversite Mezunu

() İlkokul mezunu

() İleri eğitim görmüş(yüksek lisans, doktora)

() Ortaokul mezunu

5-Annelerinizin öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() Üniversite Mezunu

() İlkokul mezunu

() İleri eğitim görmüş(yüksek lisans, doktora)

() Ortaokul mezunu

6-Ailenizdeki kişi sayısı (siz dâhil):

() 10 ve daha fazla () 8-9kişi

() 6-7 kişi

() 4-5 kişi

() 3 kişi

7-Ailenizde sizin dışınızda okuyan kardeşlerinizin sayısını okuduğu okulların karşısına yazınız.

() ilköğretim:.....kişi () Ortaöğretim:.....kişi () Üniversitekişi

8-Oturduğunuz ev kime ait?

() Kira () Kendimize ait () Lojman

9-Evinizdeki oda sayısı (mutfak-banyo hariç):

() Tek oda () 3 oda ve salon
 () Tek oda ve salon () 4 ve daha fazla oda ve salon
 () 2 oda ve salon

10-Oturduğunuz evi ısıtmak için ne kullanıyorsunuz?

() Soba (her türlü) () Kalorifer () Kat kaloriferi ya da klima

11-Babanızın Mesleği:

() İşçi (toprak, sanayi vb.) () Esnaf / Tüccar
 () Çiftçi (kendi toprağında) () Serbest meslek(doktor, avukat vb.)
 () Memur () Başka-----

12-Anninizin Mesleği:

() Ev kadını () Esnaf / Tüccar
 () İşçi (toprak, sanayi vb.) () Serbest meslek(doktor, avukat vb.)
 () Memur () Başka-----

13-Ailenizin ortalama aylık geliri:

() 1-150 YTL'den az () 351-500 YTL arası () 1000YTL ve yukarısı
 () 151-250 YTL arası () 501-750 YTL arası
 () 251-350 YTL arası () 751 YTL-1000 YTL arası

14-Ailenizin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa parantez içinde rakamla belirtiniz.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Buzdolabı | <input type="checkbox"/> CD'li ve kumandalı müzik seti |
| <input type="checkbox"/> Derin dondurucu | <input type="checkbox"/> Uydulu ve kablolu TV |
| <input type="checkbox"/> Bulaşık makinesi | <input type="checkbox"/> Özel araba |
| <input type="checkbox"/> Ev (daire) | <input type="checkbox"/> Bilgisayar |
| <input type="checkbox"/> Otomatik çamaşır makinesi | <input type="checkbox"/> Yazlık ev |

15-Evinizde ansiklopedi var mı?

- Yok Var

16-Evinize hangi sıklıkla dergi alınır?

- Hiç alınmaz Arada bir alınır Çoğunlukla alınır Aboneyiz

17-Evinize hangi sıklıkla gazete alınır?

- Hiç alınmaz Arada bir alınır Çoğunlukla alınır Aboneyiz

EK- 4

DAVRANIŞ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

1. ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI

Davranışın Gelişme Derecesi

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	1	2	3	4	5
1. Zamanını iyi kullanır mı?					
2. Yazılı ödevlerini düzenli yapar mı?					
3. Ödevlerini zamanında verir mi?					
4. Öğretmen zorlamadan derhal çalışmaya başlar mı?					
5. Ödevini verilen açıklamalara uygun olarak yapar mı?					
6. Ev ödevlerini okula gelmeden önce tamamlar mı?					
7. Çalışmalarında lügat, kaynak ve ansiklopedi kullanır mı?					
8. Yazılı raporlarını kendi kavram ve kelimelerini kullanarak yazar mı?					
9. Anlatımda kullandığı kavramların ayrıntılarına göre uygun kelimeleri seçer mi?					
10. Dikkatini devamlı olarak iş ve ödevi üzerinde toplar mı?					
11. Araç ve gereçleri dikkatle kullanır mı?					
12. Grup çalışmaları için bireysel olarak hazırlanır mı?					

ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI

Davranışın Gelişme Derecesi

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	1	2	3	4	5
13. Çalışmalarında anlamadığı noktaları not ederek onları araştırır mı?					
14. Zorlukla karşılaşırsa çalışmasını sürdürür mü?					
15. Başkaları ile ortak çalışabilir mi?					
16. Kontrol olmaksızın çalışmasını devam ettirebilir mi?					
17. Çalışmalarında başkalarından bilgi sorar ve yardım ister mi?					
18. Konuların grupça planlanmasında aktif olarak rol alır mı?					
19. Çalışma yerini temiz ve düzenli tutar mı?					
20. Ödevlerini istenilenden daha iyi yapmaya çaba gösterir mi?					

Genel Değerlendirme	Dereceler Toplamı					
	Derece X ağırlık çarpımı					
	Çalışma Alışkanlıkları Derecesi (ÇAD)					

2. İŞBİRLİĞİ

Davranışın Gelişme Derecesi

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	1	2	3	4	5
1. Başkaları konuşurken dinler mi?					
2. Sınıfa kitap, resim ve başka malzemeler getirmek suretiyle grup çalışmalarına yardım eder mi?					
3. Başkalarının fikirlerine saygı gösterir mi?					
4. Grup çalışmalarında sesinin tonunu ve davranışlarını kontrol eder mi?					
5. Sınıf ya da okulunda kötü izlenimler uyandıracak davranışlardan sakınır mı?					
6. Başkaları ile birlikte çalışır mı?					
7. İnat olsun diye kendi fikirleri üzerinde ısrar eder mi?					
8. Kişisel amaçlar için (ödül, not vs.) değil, grup hedeflerine yönelik davranışlarda bulunur mu?					
9. Grup başkanı ile işbirliği yaparak çalışır mı?					
10. Başkalarının haklarına saygı gösterir mi?					
11. Grup çalışmalarında iş yapar ve fikrini söyler mi?					
12. İçtenlikle grubun kurallarına uyar mı?					

İŞBİRLİĞİ

Davranışın Gelişme Derecesi

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	1	2	3	4	5
13. Grup tartışmalarında yapıcı bir rol oynar mı?					
14. Grup kararlarına genellikle uyar mı?					
15. Sınıf çalışmalarına katılmaya istekli midir?					
16. Kaynak ve malzemeleri başkaları ile ortak kullanır mı?					
17. Üzerinde çalışmak için gruba çalışma konuları teklif eder mi?					
18. Gruptan bazı şeyler öğrenebileceği tavrı içinde midir?					
19. Hatasını kabul eder mi?					
20. Grupça başlanılan bir işi bitirmek ister mi?					

Genel Değerlendirme	Dereceler Toplamı					
	Derece X ağırlık çarpımı					
	Çalışma Alışkanlıkları Derecesi (İD)					

3. SOSYAL DAVRANIŞLAR

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	Davranışın Gelişme Derecesi				
	1	2	3	4	5
1. Kolayca arkadaş edinir mi?					
2. Arkadaşları ile dostluğunu devam ettirir mi?					
3. Grup içinde her zaman ilgi merkezi olmak ister mi?					
4. Gruplara katılmasını sever mi?					
5. Sosyal durumlara çabuk uyum sağlar mı?					
6. Şaka yapmasını sever mi?					
7. Davranışlarında nezaket kurallarına uyar mı?					
8. Başkalarına karşı sempatik tavırlara sahip mi?					
9. Konuşmaları karşısındakine cesaret verir mi?					
10. Başkalarının fikirleri ve haklarına saygı gösterir mi?					
11. Davranışlarında başkasının duygularını dikkate alır mı?					
12. Dedikodu yapmak ve başkalarını çekiştirmekten kaçınır mı?					
13. Eleştirilerini kırmadan yapar mı?					

3. SOSYAL DAVRANIŞLAR

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	Davranışın Gelişme Derecesi				
	1	2	3	4	5
14. Başkalarına yardım etmesini sever mi ?					
15. Başkalarının konuşmasını kesmeden dikkatle dinler mi?					
16. Davranışlarında duygularını kontrol altında tutar mı?					
17. Yerine göre lider ve yerine göre başkasını izler mi?					
18. Başkalarının yardımlarını teşekkürler kabul eder mi?					
19. İnsanların genellikle, iyi niyetli olduğu inancında mıdır?					
20. Bulunan şeyleri sahibine veya ilgililere teslim eder mi?					
Genel Değerlendirme	Dereceler Toplamı				
	Derece X ağırlık çarpımı				
	Çalışma Alışkanlıkları Derecesi (SDD)				

EK- 5

GÖRÜŞME FORMU

1- Ailenizin kalabalık olmasının, okul hayatınızı olumlu ya da olumsuz nasıl etkilediğini açıklar mısınız?

2-Ailede alınacak kararları her zaman kim verir? Sizin fikriniz sorulur mu? Eğer fikriniz sorulmuyorsa bundan rahatsızlık duyuyor musunuz? Açıklayınız.

3-Aileniz okumanızı her zaman destekliyor mu? Desteklemiyorsa nedenini yazar mısınız?

4-Anneniz ya da babanız sizce kız çocuk-erkek çocuk ayırımı yapıyor mu? Yapıyorlarsa bundan rahatsızlık duyuyor musunuz? Açıklayınız.

5-Hayatınızda ailenizin (anne ve/veya babanızın) davranışlarıyla ilgili neleri değiştirseydiniz daha iyi bir aile hayatınız olurdu?

KAYNAKÇA

- AKÇORA, Ergünöz, (1989), “**Atatürkçü Düşünce**de Millî Tarih ve Millî Kültür”, Türk Dünyası Tarih Dergisi, Sayı: 3, s.35.
- AKTAY, Yasin, Home Page, 1 Ekim 2005–01–10
<http://www.yasinaktay.com/>
- ARDA, Erhan, (2008), **Ekonomi El Sözlüğü**, İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- BACANLI, Hasan, (1997), **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamamın Psikolojisi**, İstanbul: MEB Yayınları.
- BAHADIR, Savaş, (2005, Mayıs), **Küreselleşme ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Reform Dersi Ödevi.
- BALLI, Şafak Ali, (2001), **Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet**, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- BANKS, C. McGee & Banks J., (1995), **Equity pedagogy: An essential component of multicultural education**, Theory Into Practice, 34(3), 152-158.
- BAUMANN, Gerd, (2006), **Çokkültürlülük Bilmecesi**, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- BELL David & Earl Thomas, (2008, Agustos), **Understanding the Teacher Professional Development Facilitators and Barriers to Serve a Diverse Student Population**, Article, Academic Leadership.

BULUT, Işıl, (1990), **Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı**, Ankara: Özgüneliş Matbaası.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2002), **Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: PegemA.

CEVİZCİ, Ahmet, (2002), **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma Yayınları.

COSER, L. A, Charles Kadushin, Walter W. Powell, (1985), **The Culture and Commerce of Publishing**, Chicago: Univ of Chicago Pr (Tx).

“Çerçeve Planlı Kültür Dersleri” (Haziran 2003), T.C. **Bern Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği**, (Çev. Tuba Gönç, Tülay Karaca, Selman Düzgün, Seyit Ali Büyük).

DEMİR, Ataman, (1996), **Çağlar İçinde Antakya**, İstanbul: Akbank Kültür ve Sanat Kitapları.

DEMİRBAŞ, Abdullah, (2005), “**Çok Dillilik Işığında Belediyecilik ve Yerel Yönetimler**”. <http://www.haberdiyarbakir.com>, (3 Ocak 2008)

DERMAN-SPARKS, L., (1998), **The A.B.C. Task Force, Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children** (10. baskı), Washington: National Association for the Education of You

DOĞRUEL, Fulya, (2005), **İnsanîyetleri Benzer**, İstanbul: İletişim Yayınları.

DUVERGER, Maurice, (1975), **Siyaset Sosyolojisi**, (Çev: Şirin Tekeli) İstanbul: Alan Yayıncılık.

ELTEREN, Mel Van, (1999), **Amerikan Popüler Kültürünün Etkisinin Global Bir Yaklaşım İçinde Değerlendirilmesi**, Nazife GÜNGÖR (Der), **Popüler Kültür ve İktidar**, Ankara: Vadi.

EMİR, Özgür Deniz, (1999), “Antakya’da Kültürel ve Mimari Çoğulculuk”,
http://www.grupmesa.gen.tr/mesa_yasam/ (25.10.2008)

ERGÜN, Mustafa, (2005, Ocak, 28–29), “Eğitim Reformlarının Felsefesi”, Antalya:
 Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni, 8,2005. 29–31.

ERİNÇ, Sıtkı M, (1995), **Kültür Sanat Sanat Kültür**, İstanbul: Çınar Yayınları.

Etkili Öğretmenlik Yöntemleri (2006) Banaz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
<http://banaz.meb.gov.tr/rehberlik.htm> (12.10.2007)

FOSTERİNG, Michele D.Ribeiro, (Eylül, 2005), “**Multicultural and Identity Development in Adult Learners Through Study Tours**” Adultspan Journal,
http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-12364680_ITM
 (10 Ekim 2007)

FRELAS, Augie; Jean Leonard Elliott, (1992), **Multiculturalism in Canada/ The Challenge of Diversty**, Nelson Canada Pub.

GIDDENS Anthony, (1996), **In Defence of Sociology**, Cambridge: Polity Press

GOLLNICK, D, (1992), **Understanding the dynamics of race, class, and gender**, In M. Dilworth (Ed.), Diversity in teacher education: New expectations (pp. 63–72), San Francisco: Jossey-Bass.

GORDON, Thomas, (1996), **Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar**, (Çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÖĞÜŞ, Zeynep, (2004, 07 Haziran), **Çokkültürlülük ve Ulus Devlet**, Tempo dergisi, s.20.

GÜLEÇ, Cengiz, (2006), **Ateşle Yaşamak Çokkültürlü Türkiye**, Ankara: Aşına Kitaplar.

GÜLERCE, Aydan, (2007), **Dönüşümsel Aile Modeli ve Türkiye’ de Alelerin Psikolojik Örüntüleri**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

GÜMÜŞELİ, Ali İlker, (2004, Eylül), **Aile Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Özel Okullar Birliği Bülteni: 2/6 sayısı, ss.14–17.

GÜVEN, Denizel Ezgi, (2005), **Eğitim Üzerine Yinelene Eleştiriler, Alternatif Öneriler**, Pivolka Bülteni: 4(17), s, 6–8.

GÜVENÇ, Bozkurt, (1994), **Türk Kimliği, Kültür Tarihinin Kaynakları**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

HABERMAN, Michele, (1995), **Star teachers of children in poverty**, West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

HENTCH, Thierry, (1996), **Hayali Doğu Batı’nın Doğu’ya Politik Bakışı**, (Çev: Aysel Bora). İstanbul: Metis Yayınları

HESAPÇIOĞLU, Muhsin, (2001), **“Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar”**, 2000 Yılında **Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 11–13 Ocak, Eğitimde Yansımalar: VI**, Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.

KARASAR, Niyazi, (2005), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın
Dağıtım

KENAN, Seyfi, (2005), **“Reconsidering Peace and Multicultural education after 9/11: The Case of Educational Outreach for Muslim Sensitivity Curriculum in New York City”**

KILINÇALP, Nihat. (2005), **Çok Dilli Ve Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KONGAR, Emre, Home Page, 21 Ocak 2008–01–21
<http://www.kongar.org>

KURAN, Kezban, (2008), **The Effects of Family Structure On The Study Habits, Cooperation Skills and Social Behaviors of Ozbek Origin Afghan Students Living in Turkey**, World Applied Sciences Journal 3(3): 343- 352.

“Kültür Nedir?” (2008) <http://ansiklopedi.turkcebilgi.com/K%C3%B> (17.09.2008)

LADSON- BILLINGS Gloria, (1992), **Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students**, Journal of Negro Education, 61(3), 378–391.

LADSON-BILLINGS, Gloria, (1994), **The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children**, San Francisco: Jossey-Bass.

LYNCH, E. W., & Hanson, M. J., (1998), **Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families** (2nd ed.), Baltimore, MD: Brookes. [ED 346 190](#)

MACİT, Nedim (2007, 28 Aralık), “Etnisite ve Siyasi Bölücülük”,

<http://www.turkcelil.com/modules/smartsection/item.php?itemid=1266>

(13.01.2008)

MCLAREN Peter, (1998), **Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education**, New York: Longmans.

MALINOWSKI, Bronislaw, (1992), **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, (Çev. Saadet Özkal) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

MERTOĞLU, Münevver, (1987), **Başarı Düzeyleri, Cinsiyetleri ve Sosyo Ekonomik Özellikleri Farklı İlkokul Öğrencilerinin Bazı Davranışlar Yönünden Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

MILNER, Haley R, (2003), **A case study of an African American Teacher’s Self-efficacy, stereotype threat, and persistence**, Columbus: The Ohio State University.

MÜTERCİMLER, Erol, (Ocak- Şubat, 2004), **“Barışın Stratejisi ya da Barış Stratejisi”**, <http://www.elegans.com.tr..> (15 Mayıs 2008)

OGBURGN, William Fielding (1963), **“The Changing Functions of the Family” Selected Studies in Marriage and The Family**, USA: Rinehart and Winston Inc. Akt. Bulut I. Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları. Yayın No. 74.

ÖNER, Necla (1993), **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**, İstanbul: Boğaziçi Yayınları

- ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem, (1992), **Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı**, Ankara: Odak Ofset Matbaacılık.
- ÖZLEM, Doğan (1986), **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- PAREKH, Bhikhu (2002), **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek**. (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- PERKINS Donna, Carolyn J. Mebert, (2005), **Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children**, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 36, No. 4, 497–512
- RYAN, Anna, (2006), **The following students in grades 9–12 were named to their schools' highest honor rolls during the first grading period, Not all schools are listed**, The Washington Post.
- ROSENZWEIG, James E. (1998), **I have a new friend in me: The effect of a multicultural/anti-bias curriculum on the development of social cognition in preschooler**, Yayınlanmamış doktora tezi, University of Arizona, USA.
- SABAN, Ahmet, (2004), **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SANTOS Novaes, Margarida Cesar, (2006), **Project Work In Statistics Learning As A Tool To Help Student's Knowledge About Their Educational Community**. Universidade de Lisboa, Portugal
- SCHROEDER, Ralph, (1996), **Max Weber ve Kültür Sosyolojisi**, (Çev. M. Küçük), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

- SQUIRES, Jossey-Bass, (2004), **Handbook of Research on Multicultural Education**, San Francisco, Ref. LC1099.3. H35
- TACAR, Pulat, (1996), **Kültürel Haklar**, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- TAYLOR, Charles, (1996), **Çokkültürcülük Tanınma Politikası**, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları.
- TEKİNALP, Şermin, (2005), **Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük**, İstanbul: Journal of İstanbul Kültür University.
- TOMUL, Ekber, (2002, Ocak), **Küreselleşme ve Eğitim Eşitsizlikleri**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 6.
- TOURAİNE, Allen, (2000), **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- TURNER- VORBECK, Tammy, (2005, winter), **Expanding Multicultural Education to Include Family Diversity Multicultural Education**, San Francisco: Vol. 13, Iss. 2; pg. 6, 5 pgs.
- TÜRKÇE SÖZLÜK (2005), Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara, 10. Basım.
- TYLOR, Edward Burnett, (1871), **Primitive Culture**, New York: J. P. Putnam's Son's.
1. (http://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Burnett_Tylor) (13.06.2007)
- ULUSOY, Ayhan, (2008). **"Kimlik Vatandaşlık ve Anayasa"** Radikal, (2008,2 Şubat)
- URAL, Ayhan, İbrahim Kılıç, (2005), **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, SPSS 12.0 for Windows**, Ankara: Detay Yayıncılık.

UYGUR, Nermi, (1996). **Kültür Kavramı**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

WALZER, Michael, (1997), **Hoşgörü Üzerine**, (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

WEBER, Edmund, (2002), **Hıristiyan Birliği, Ümmet, Dünyevi Yönetim ve Sivil Devlet**, (Çeviren: M. Emin Köktaş), Journal of Religious Culture Nr.576

WHITE-CLARK, Renee, (2005), “**Training Teachers to Succeed in a Multicultural Classroom**” The Education Digest, 70 (8) 23–26.

VATANDAŞ, Celalettin, (2002), **Çokkültürlülük**, İstanbul: Değişim Yayınları.

VİLLEGAS, Ana Maria, (1991), **Culturally responsive pedagogy for the 1990's and beyond**. (Trends and Issues Paper No. 6). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED339698

VURUCU, İkbâl, (2007, Aralık, 3), **Sosyolojik Bir Olgu Olarak Çok Kültürlülük**, İstanbul: 2023 Dergisi, sayı 79

YAŞAR, Turgut, (2006). **Ahlak ve Çokkültürlülük**. Kaos Kültür Yaşam Dergisi, <http://www.kaosgl.org/node/580> (İndirilme tarihi: 18 Nisan 2008).

YAŞAR, Özay, (2005), **Hatay Medeniyetler Buluşmasının Ardından Hoşgörü Şehri: Antakya**, <http://www.kaosgl.org/> (20 Ocak 2008).

YILMAZ, Levent, (2003), **Siyasal Kültür – Kriz Etkileşimi Çerçevesinde Türk Siyasal Kültürünün Kriz Alanları**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.