

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANABİLİM DALI**

**KKTC DEVLET OKULLARINDAKİ ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİM POLİTİKALARININ PAYDAŞLARIN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Necla KIRAÇ

**Lefkoşa,
Haziran, 2023**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANABİLİM DALI**

**KKTC DEVLET OKULLARINDAKİ ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİM POLİTİKALARININ PAYDAŞLARIN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Necla KIRAÇ

Danışmanlar: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Lefkoşa,

Haziran, 2023

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Necla KIRAÇ'ın "KKTC Devlet Okullarındaki Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Paydaşların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tezi Haziran 2023 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Fahriye Altınay Aksal

Üye : Prof. Dr. Gökmen Dağlı (Danışman)

Üye : Prof. Dr. Ahmet Güneşli

Üye : Prof. Dr. Mehmet Çağlar

Üye : Prof. Dr. Behcet Öznacar



Onay Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

1.1/10/2023

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Doktora tezini yazma sürecinde, tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun bir şekilde toplanıp sunulduğunu kabul ederim. Bu kural ve etik ilkelerin gereği olarak, yararlandığım tüm materyal veri ve sonuçları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Necla KIRAÇ

İmza

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora programı çerçevesinde hazırlanan bu doktora tez ile “KKTC Devlet Okullarındaki Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Paydaşların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır.

Araştırma konusunun oluşumu, olgunlaşması ve sonuçlanması süreçlerinde bir danışmanın ötesinde bilgi, deneyim, nezaket ve sabırlarıyla her daim yanımda olan, yol gösteren, destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, yönlendirme ve tavsiyelerinden dolayı, danışmanım Prof. Dr. Gökmen Dağlı ve Prof. Dr. Fahriye Altınay Aksal’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Doktora ders süresince kendimi akademik anlamda geliştirmemde bana katkı sağlayan, harcadıkları emeğe şükran duyduğum Eğitim Yönetimi, Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez çalışmamın nitel veri toplama kısımlarında gerekli olan ölçek uygulamaları ve görüşmelerin KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı okullarda yapılabilmesi için gereken her türlü kolaylığı sağlayan bakanlık yetkilileri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Son olarak doktora çalışmalarım ve tezimin her aşamasında yanımda olan, her türlü desteği sağlayan, bana huzurlu bir çalışma ortamı sunan, tezimi tamamlayabilmem için maddi ve manevi katkıları ile sürekli olarak beni motive eden sevgili eşim Doğuş Kıraç ile, doktora tezimin uygulama ve yazım aşamalarında vakitlerinden çaldığım en değerli varlıklarım, kızlarım Nil ve İdil’e en derin sevgilerimi sunar, yürekten teşekkür ederim.

Ayrıca beni yetiştiren, her türlü desteklerini her zaman hisettiğim anneme, babama, aileme ve iş arkadaşlarıma minnet borçlu olduğumu belirtir, herkese içtenlikle teşekkür ederim.

ÖZET

KKTC DEVLET OKULLARINDAKİ ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM POLİTİKALARININ PAYDAŞLARIN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

KIRAÇ, Necla

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Haziran 2023, 137 Sayfa

Değişen dünyada ve yaşam koşullarında okul öncesi dönemden üniversiteye kadar, kültürel farklılığın eğitim programlarında yer almasının giderek artmaktadır. Çokkültürlü eğitimin ön yargıların ortadan kalkması, hoşgörü, anlayış, farklılıklara saygı ve empati gibi kavramların gelişmesi açısından büyük rol oynadığı söylenebilir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti son yıllarda artan oranda göç alan, farklı kültürlerden bireyler birlikte yaşama deneyimlerinin hızla farklılaşmaya başladığı bir toplum özelliği göstermektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne son yıllarda artan göçler sonucunda okullarda farklı kültürlerden öğrenciler eğitim görmeye başlamıştır. Eğitimin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi, farklı kültürdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanması, yerli öğrencilerle aralarındaki sosyal iletişimi destekleyici çözümler üretilmesi, ancak devletin çokkültürlü eğitim politikalarını uygulamasıyla mümkün olacaktır.

Bu araştırmanın, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarında çokkültürlü eğitim politikalarını paydaşların görüşlerine göre değerlendirmesi ve değerlendirme sonucuna göre çokkültürlü eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması için alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmada, Nitel Araştırma modeli benimsenmiş, “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla da “Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, KKTC'nin 2020-2021 öğretim senesinde, öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri, devlet okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler olmak

üzere 31 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının saptanmasında amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitimciler çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve KKTC’de çokkültürlü eğitim ile ilgili genel olarak ortak görüşler bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitimciler genel olarak çokkültürlü eğitime daha olumlu bakmaktadırlar.

Çalışmadan elde edilen bulgular alan yazınla ilişkili olarak yorumlanmış, öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitim politikaları.

ABSTRACT**EVALUATION OF MULTICULTURAL POLICIES IN TRNC STATE
SCHOOLS ACCORDING TO STAKEHOLDER'S OPINIONS****KIRAÇ, Necla****Department of Educational Management, Supervision, Planning and Economics****Thesis Advisors: Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL****Prof. Dr. Gökmen DAĞLI****June 2023, 137 pages**

In the changing world and living conditions, the inclusion of cultural diversity in education programs is increasing, from pre-school to university. It can be said that multicultural education plays a major role in the elimination of prejudices and the development of concepts such as tolerance, understanding, respect for differences and empathy. The Turkish Republic of Northern Cyprus shows the characteristics of a society that has received increasing numbers of immigrants in recent years and where the experiences of living together with individuals from different cultures begin to differ rapidly. As a result of increasing immigration to the Turkish Republic of Northern Cyprus in recent years, students from different cultures have started to study at schools. A healthy progress in education, fully meeting the educational needs of students from different cultures, and producing solutions that support social communication with local students will only be possible with the implementation of multicultural education policies of the state.

The aim of this research is to evaluate the multicultural education policies in the public schools of the Turkish Republic of Northern Cyprus according to the opinions of the stakeholders and to contribute to the field for the creation and implementation of multicultural education policies according to the results of the evaluation.

In the research, the Qualitative Research model was adopted and the "Case Study" pattern was used. "Interview Technique" was used for data collection. The universe of the research consists of 31 participants, including teacher training faculty members, administrators and teachers working in public schools in the 2020-2021 academic year of the TRNC. Purposive sampling method was preferred in determining the participants of the study.

Educators who participated in the research expressed common views on multiculturalism, multicultural education and multicultural education in the TRNC. Educators participating in the research generally have a more positive view of multicultural education.

The findings obtained from the study were interpreted in relation to the literature and suggestions were presented.

Key words: Multiculturalism, multicultural education, multicultural education policies.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sınırlılıklar.....	7
1.5 Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kültür Kavramının Kavramsal ve Tarihsel Çerçevesi.....	9
2.1.1. Kültür.....	9
2.1.2. Kültürleşme.....	11
2.1.3. Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük.....	12
2.1.4. Çokkültürcülük.....	18
2.1.5. Çokkültürlülük.....	19

2.1.6. Çokkültürlülüğün Nedenleri.....	26
2.1.7. Çokkültürlülüğün Tarihçesi.....	28
2.1.8. Çokkültürlülüğün Amaç ve İlkeleri.....	30
2.1.9. Çokkültürlülüğün Önemi.....	31
2.1.10. Çokkültürlü Eğitim.....	32
2.1.11. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	41
2.1.12. Çokkültürlü Eğitimin Faydaları.....	44
2.1.13. Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri.....	46
2.1.14. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri	46
2.1.15. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	48
2.1.16. Çokkültürlü Öğretmen	49
2.2. Çokkültürlülük Uygulamaları	51
2.2.1. Dünya’da Çokkültürlülük Uygulamaları.....	51
2.2.2. Dünya’da Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları.....	57
2.2.3. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları.....	57
2.2.4. KKTC’de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları.....	59
2.3. Eğitim Politikaları.....	60
2.3.1. Eğitim Politikası: Tanımı ve Özellikleri.....	60
2.3.2. Eğitim Politikasının Felsefi Temeli.....	65
2.3.3. Politikanın Uygulanması.....	66
2.3.4. Politikanın Değerlendirilmesi.....	68
2.3.5. Eğitim Politikası Oluşturma Süreci.....	69

2.3.6. Eğitim Politikası Alanında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	70
2.3.7. Eğitim Politikası Alanında Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar.....	78
2.3.8. KKTC’de Eğitim Politikaları ve Şura Kararları.....	80

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni ve Yaklaşımı.....	83
3.2. Çalışma Grubu.....	84
3.3. Veri Toplama Aracı.....	85
3.4. Veri Toplama Teknikleri.....	87
3.5. Verilerin Toplanması.....	87
3.6. Verilerin Analizi.....	88
3.7. Araştırmanın Etiği.....	88

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 Katılımcılara Göre Çokkültürlülüğün Tanımı.....	90
4.2 Katılımcılara göre çokkültürlülük kavramının içerdiği öğeler.....	91
4.3 Katılımcılara Göre Çokkültürlülük Kavramının Katılımcıya Hissettirdiği Duygular.....	94
4.4 Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Düşünceleri.....	97
4.5 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları Hakkındaki Görüşler.....	100
4.6 Katılımcıların KKTC’de Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Düşünceleri.....	101
4.7 Katılımcıların KKTC’de Çokkültürlü Eğitimin Önünde Görmüş Oldukları Engeller.....	103
4.7.1 Katılımcıların Bu Engellerin Kaldırılmasına Yönelik Önerileri.....	104
4.8 Katılımcıların “Ülkemizde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikaları var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar.....	106

4.8.1 Katılımcıların “Ülkemizin çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz ve sebebini açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar.....	107
4.9 Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Politikalarının, Eğitim Programı Dahilinde Uygulanması Durumunda En Büyük Getirisinin Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri.....	109

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç.....	113
5.2 Öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	116

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcılara ait demografik bilgiler.....	84
Tablo 4.1 Katılımcıların Çokkültürlülük Tanımlarında Yaptıkları Vurgular.....	91
Tablo 4.2 Katılımcılara göre çokkültürlülük kavramının içerdiği öğeler.....	92
Tablo 4.3 Katılımcılara Göre Çokkültürlülük Kavramının Katılımcıya Hissettirdiği Duygular.....	95
Tablo 4.7 KKTC’de Çokkültürlü Eğitimin Önünde Görülen Engeller	104
Tablo 4.7.1 Katılımcıların Engelleri Kaldırmaya Yönelik Önerileri.....	105

EKLER LİSTESİ

EK-1: Görüşme Formu.....	118
EK-2: Etik Kurulu Onayı.....	121

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız dünyada her alanda konuşulan en önemli konulardan biri çokkültürlülüktür. 20. yy'ın ortalarında önemli olmaya başlayan ve günümüze kadar gelen süreçte, toplumların neredeyse tamamının karşısına çıktığı en ana sorun şu ki, farklı milliyet, kültür ve grupların dilleri, kimlikleri ve dinsel aidiyetleri artık eskisi gibi kendi ülkeleri ile sınırlı kalmamış, evrensel bir sorunlar bütünü haline gelmiştir. Fransız Devrimi'ne eşlik eden ulus-devlet fikri ve bunun üzerine inşa edilen devletler, kültürel "homojenlik" varsayımını benimsemekte ve bu doğrultuda politikalar geliştirmektedir. Ulus-devletlerdeki yabancıların artan sosyal, kültürel ve siyasi talepleri ile devam eden göç, asimilasyon politikalarını etkisiz kılmaktadır. Asimilasyon politikasının ortadan kalkmasının ardından ortaya çıkan "çok kültürlülük" fikri, farklı ülkelerde farklı şekillerde uygulanarak kültürel, dilsel, dinsel ve etnik özelemlerin ifade edilmesini mümkün kıldı. Çok kültürlülük, günümüz küresel göçünün sosyal ve politik bir sonucudur. 20. yüzyılda yaşanan siyasi gelişmeler, örgütlenmeler, ülkeler arası göç ve insanların kırsal alanlardan kentlere göçü, çeşitli ülke nüfusunun farklı kültürel aidiyetlere sahip "çok kültürlü" bir toplum haline gelmesine neden olmuştur (Ergil ve diğerleri, 2005, 175).

Günümüzde yaşayan hemen hemen her toplum çokkültürlü bir yapı sergilemektedir. Çokkültürlülüğü devlet politikası haline getirerek uygulamaya koyan toplumların ve devletlerin de sayısı giderek artmaktadır. Sonuç olarak, çokkültürlülük, yabancıların kültürel ve aidiyet iddialarına ve farklılıklarına rağmen, ulusların veya devletlerin hoşgörüyeye dayalı bir şekilde farklılıkları "tanıdığı" ilkesi üzerinde şekillenmektedir. Çokkültürlülüğün ortaya çıkmasını etkileyen; dilsel ve dinsel görüş ayrılıkları, inanışlar, etnik ve ırksal geçmişler ile toplumun heterojen bir yapıya sahip olmasıdır. Çokkültürlü bir toplumda yaşayan insanlarda ileriye taşınması amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlar kültürel ayrılıklar bakımından farkındalık oluşturma, kültüre farklı yönlerden bakabilme, farklı insanlara saygılı bir yapıya sahip olma, ön yargıların ortadan kalkması ve ayrımcılığı bir suç olarak karşılama şeklinde tanımlanabilir.

Anlaşılabileceği gibi, çokkültürlülük değişik şekillerde açıklanabilir. Bunlar; farklı kültürlerin kamusal alanda adil bir şekilde ifade edilmesine yönelik siyasi programlar (Doytcheva, 2016); ulusal kültürlere inanan, ulusal kimliği kültürel bir kaynak, dini kültürel bir kaynak ve adalet olarak gören insanlar arasında eşitliği sağlamaya yönelik çözümler bulma (Doytcheva, 2016). Baumann, 2006); küreselleşen dünyada karmaşık durumlara karşı çeşitlilik değerleri ve siyasi tutumlar arasındaki denge (Bağlı ve Özensel, 2005; Özensel, 2012) asimilasyona alternatif olarak (Kaya ve Aydın, 2014); demokrasilerde grup bilincine sahip topluluklar (Kastoryano, 2000); toplumun standartlaştırılmış etnik ve kültürel unsurlar ve homojen sosyal yapılar yerine çeşitliliği benimsediğini ve kabul ettiğini savunan (Evkuran, 2014); Irk, kimlik ve azınlıkların kamusal görünürlüğü (Yanık, 2012) ve kültürel eşitlik ve barış içinde bir arada yaşamadır (Parekh, 2002). Çokkültürlülüğü anlatan ve açıklayan birden fazla düşünce olmasına rağmen ortak nokta, birçok farklı kültürün aynı zamanda aynı yerde yaşam sürmesidir.

Çokkültürlülük politikasının eşitlikçi ve adil düşüncesinin eğitim sistemine entegre edilmesi şeklinde tanımlayabileceğimiz çokkültürlü eğitim, tekkültürlü eğitime karşı doğmuştur (Parekh, 2002, 288). Günümüzde eğitim ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında zaman, çokkültürlü eğitim konusundaki araştırmaların giderek fazlaştığı ortadadır. Çağdaş toplumlarda ortaya çıkan kültürel toplulukların iletişime girdiği diğer kültürel gruplara karşı olumlu davranışlar sergilemeleri beklentisi sorununa çözüm arayışları, çokkültürlü eğitimin de ortaya çıkışını sağlayan sorunların başında gelmektedir (Cırık, 2008, 27).

Son yıllarda Avrupa ve Amerika gibi gelişmiş ülkelerde artan ırkçılığın esas nedeni olarak; yaşanan göçler ve toplumların refah seviyesindeki düşüşler gösterilebilir. (Emiroğlu, 2016). Geçmiş yıllardaki en büyük sorunun temelinde ırkçılık kaynaklı olayların yaşandığı düşünüldüğünde yeni nesillere kazandırılacak çokkültürlülük farkındalığının, bu tip sorunlara çözüm getireceği düşünülmektedir.

Ülkenin çok kültürlülüğünün ve çok kültürlülüğünün önemli bir göstergesi olarak eğitim alanına dikkat çekiyor. Kymlicka, ülkelerin çok kültürlü bir bağlamda yabancıları nasıl algıladıklarını izlemek için bir alan olarak eğitim programlarındaki değişikliklere işaret etmektedir (Kymlicka, 2015, s. 25). Taylor, ülkedeki yabancıları tanımak ve sosyal hayata aktif olarak katılmak için ilk ve orta öğretim müfredatının değiştirilmesinin ve üniversitelerin sosyal bilimler bölümlerine farklı ırklardan insanların kabul edilmesinin önemine de değindi. (Taylor, 2014, s. 85).

Çokkültürlü eğitim, kültürler arası benzerlikleri ortaya çıkarırken bir yandan da kültürler arası farklılıkların da görülmesine olanak sağlamaktadır. Çokkültürlü eğitimin esas olarak anlatmaya çalıştığı diğer kültürlerle karşı hoşgörülü olma, ırkçılığa ortadan fırsat vermeme, farklı kültürlerle karşı farkındalık oluşturma ve öğrencinin yaşadığı evreni farklı kültürlerin gözü ile görmeye imkan vermesiyle öne çıkmaktadır (Noddings, 2016, s. 214).

Banks (2013) çokkültürlü eğitimin, bireylere kendilerini diğer kültürlerin gözünden görmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmayı ve bu sayede kendilerini daha iyi anlamalarını, farklı kültürlerle saygı duymalarını ve farklı ırk gruplarına nasıl davranacaklarını öğretmeyi amaçladığını belirtmiştir (Bors, 2013). Gezer ve Shaheen, 2017). Çok kültürlü eğitim, eğitim sisteminde bazı köklü değişikliklere hazırlanan bir reform hareketidir (Banks, 2013). Banksy, çok kültürlü eğitimi, öğrencilerin ırk, din, yaş, cinsiyet, kültür, engellilik ve ulusal kimliğe bakılmaksızın eşitlikçi ve kapsayıcı bir şekilde eğitim alma hakkı olarak tanımlar.

Çok kültürlü eğitim sayesinde öğrenciler, farklı kültürel ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerle sosyal, kültürel ve ırksal farklılıkları aynı ortamda yaşarlar. Dolayısıyla öğrencilere kendi kültürlerini deneyimleme ve kendilerini gerçekleştirme fırsatı verdiği söylenebilir (Gezer ve Şahin 2017).

KKTC gibi ülkeler, eğitim programları yanında, kullanılan ders kitaplarını da kontrol altında tutmaktadır. Bazı ülkeler ise eğitim programlarını önemsemektedir. Eğitim politikalarının önemli yanlarından biri olan eğitim programları ve ders kitapları, toplumun ortak benliğini açıklamakta etkilidir.

Büyük göçler arttığı sürece eğitim ihtiyacı doğan bireylerin çeşitliliği de artış gösterecektir. Dolayısıyla tüm toplumlarda değişik kültürlerin kabul gördüğü çokkültürlü bir eğitim politikasına ihtiyaç duyulmaktadır (Akman ve Akman, 2017).

Çokkültürlü eğitim politikalarının oluşturulması, ülkenin çokkültürlülük açısından farklı kültürlerden gelen insanlara ne şekilde davranılacağına ya da ülkenin, toplumun farklı kültürden gelen insanları nasıl karşılamak istediğine ve yabancılara yönelik politika ve uygulamaların ne şekilde olması gerektiğini kararlaştırması bakımından önemlidir.

Ülkemiz tarihi boyunca farklı ulusal kimliklere ve farklı dilsel kimliklere sahip insan toplulukları yaşamıştır. KKTC de son yıllarda Kıbrıs adasına göçün yol açtığı demografik yapı nedeniyle önemli farklılıklar içermektedir. Bu farklılıkları önemsemek, gerekli önlemleri almak ve bilimsel araştırmalara dayalı cevaplar

vermek, çağdaş topluma doğru atılan en büyük adım olacaktır. Bunun için çok kültürlü bir eğitim sistemi kurmaya başlamalıyız. KKTC İstatistik Enstitüsü tarafından yayınlanan 2019 İstatistik Yıllığı'nda nüfus bölümünde KKTC vatandaşı olmayanların sayısına ilişkin veri bulunmamaktadır. Bu grubun 11.786'sı 0-9 yaş arası çocuklardır. (Devlet Planlama Örgütü, 2017).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İstatistik Yıllığı'na göre, KKTC vatandaşları %68, Türk vatandaşları %26 ve üçüncü ülke vatandaşları %6'dır. Bu oranların farklılaşmış bir bağlamda bir toplumun ciddi oranları olduğu söylenebilir. Bir toplumdaki öğrencilerin %68'inin yerel, %32'sinin farklı ülkelerden olması farklı kültürel özellikleri beraberinde getirdiği söylenebilir. Farklılıkları dikkate alındığında %68'inin çok kültürlü bir yapı olduğu açıktır. Ancak, KKTC'de çokkültürlü eğitim üzerine yapılan araştırmalar, çokkültürlü eğitim konusunda hala yaygın bir stereotip yapısının olduğunu göstermektedir. Beidoğlu, Batman ve Köklü (2019) tarafından Girne ilçesinden 9 sınıf öğretmeni ile yaptıkları nitel çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin bilgilerinin sınırlı ve yetersiz olduğunu, çok kültürlü eğitimden öğrendiklerinin dilsel çeşitlilik olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, çok kültürlü eğitimin dilsel olarak çeşitli veya iki dilli olması gibi sınırlı bir klişe olarak kendini göstermektedir. (Beidoğlu, M., Köklü, S., Batman, K. A., 2019, Classroom Teachers' Perceptions of Multicultural Education in North Cyprus. 49th Annual Meeting ISEP: Educational Planning That Works: Challenges and Ideas from Around the Globe. Lisbon, Portugal).

Nüfusun önemli bölümünün göç eden kişilerden oluşması dikkate alındığında çokkültürlü eğitim genelde Kıbrıs coğrafyası özelde ise KKTC için önemlidir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda KKTC'deki okullarda çokkültürlü eğitim için gerekli altyapının yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır (Çiçek, 2017).

Çağrı, Külcü ve Gürşimşek (2018), KKTC'de bu konuda yetersiz veri olduğunu ortaya koymuştur. Bu çok kültürlü eğitime geçişte önemli bir noktadır. Araştırmacılar, "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algılarına İlişkin Bir Araştırma Araştırması" adını verdikleri araştırma, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünü, hayatlarında en uzun zaman geçirdikleri lise türünü, Kolej eğitimlerinin yeterliliğine ilişkin algıları ve gelecekteki sınıflarda kültürel çeşitliliğin ortaya çıkardığı sorunlarla başa çıkma becerileri, Çokkültürlü Algı puanlarında farklılıklara yol açtı.

Yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere KKTC eğitim sistemine yabancı uyruklu öğrencilerin dahil edilmesi bu alanda birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu ülkelerden gelen çoğu çocuk, yerel öğrencilerle birlikte yerel devlet okullarında okumaya başlamıştır. En önemli hedeflerden biri, özellikle birçok farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler arasında karşılıklı bilgi, anlayış ve saygı duygusu kazanmak olmalıdır. KKTC açısından, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanması önemlidir.

Bu düşünceden yola çıkarak KKTC'deki eğitim politikalarının tüm farklılıkları kapsayıcı nitelikte olmasının ve çokkültürlü eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın KKTC'de çokkültürlü eğitim politikalarının paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada üzerinde durulacak olan nokta, KKTC'de devlet okullarındaki çokkültürlü eğitimin politikalarının paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

KKTC'ye son yıllarda artan göçler sonucunda okullarda farklı kültürlerden öğrenciler eğitim görmeye başlamıştır. Eğitimin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi, farklı kültürdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanması, yerli öğrencilerle aralarındaki sosyal iletişimi destekleyici çözümler üretilmesi, ancak devletin çokkültürlü eğitim politikalarını uygulamasıyla mümkün olacaktır. Eğitimdeki tüm paydaşların çokkültürlü eğitim zihniyetiyle öğrencilere yaklaşmaları ancak devletin belirlediği eğitim politikalarının bir sonucu olarak ortaya çıkacaktır. Buradan hareketle eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi ve çokkültürlü eğitim politikalarının oluşturulması önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarında çokkültürlü eğitim politikalarını paydaşların görüşlerine göre değerlendirmesi ve değerlendirme sonucuna göre çokkültürlü eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması için alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Böylelikle araştırmanın genel amacına ulaşmak için belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. Eğitim alanındaki paydaşlar çokkültürlülük kavramını nasıl algılamaktadırlar?

2. Eğitim alanındaki paydaşların ülkemizdeki çokkültürlü eğitime bakış açıları nasıldır?

3. Eğitim paydaşlarının çokkültürlü eğitim algılarında cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, nitelikler, yaşam alanı vb. açılardan anlamlı farklılıklar var mı?

4. Ülkemizde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikaları var mı? Varsa eğitim alanındaki paydaşların bu politikalarla ilgili görüşleri nelerdir?

5. Eğitim alanındaki paydaşlara göre ülkemizde çokkültürlü eğitim politikalarının uygulanmasının önündeki engeller nelerdir?

6. Eğitimdeki tüm paydaşların çokkültürlü eğitim politikalarının, eğitim programı dahilinde uygulanması durumunda en büyük getirisinin ne olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumlar, farklı topraklarda yaşayan ve farklı medeniyetlere sahip insanların hayatta kalabilmek için temel çıkarlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapmalarından oluşur. İnsanların bir toplum içinde birlikte yaşamaları, kültürel farklılıklarına ve yaşam biçimlerine saygı duymaları önemlidir. Portero'nun (2008) belirttiği gibi farklı medeniyetlerden insanların hoşgörülü ve huzurlu bir ortamda yaşamaları çok kültürlü eğitim ile mümkündür.

Çokkültürlülük siyaset, hukuk ve özellikle eğitim alanlarında önemi giderek artan bir olgudur. Dünyadaki çoğu ülkenin farklı ırkları ve kültürleri vardır. Mevcut çeşitlilik birçok sorun yaratıyor. Kültürlerarası çatışma ve önyargı bunun sadece küçük bir örneğidir. Dünya hızla gelişiyor ve onunla birlikte değişiyor. Küreselleşen ve giderek sınırsızlaşan bir dünyada, kültürler birbirini etkiler. Ulus-devletler, zamanla değişmez pratiklerini zamanın taleplerine daha uygun çoğulcu yapılarla değiştirdiler. Dolayısıyla insanlar geçmişteki bu kültürel, ırksal ve dinsel çatışmaları çok kültürlülük gibi kavramlarla çözmeye çalışıyor. Birçok ülke çok kültürlülüğü bir politika olarak benimsemiş ve eğitim sistemlerine aktarmıştır. Bu ülkelere örnek

olarak Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İsveç verilebilir (Doytcheva, 2016; Rabo, 2011; Cırık,2008; Açıklım,2010).

Farklı kültürel ve etnik grupların aynı bölgede bir arada yaşadığı toplumlarda, bir arada yaşama ve çoğulculuk yüzyıllardır temel kavramlar olmuştur. Çok kültürlülük, çoğulculuğun temelidir (Kaya, 2013).

Araştırmanın konusu, “KKTC devlet okullarındaki çokkültürlü eğitim politikalarının paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesi” üzerinedir. Toplumu şekillendiren eğitim paydaşlarının çokkültürlülüğü algılama biçimleri, çokkültürlü eğitim politikalarının değerlendirilmesi toplumun çokkültürlülük algısının nasıl gelişeceği konusunda önem arz etmektedir. Ülkemizde çokkültürlü eğitim politikaları ve eğitim paydaşlarının çokkültürlülük algısına yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ülkemizde çokkültürlü eğitim politikası ve çokkültürlülüğe ilişkin bölüm başkanları, öğretmen yetiştiren akademisyenler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarını, tutumlarını, farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini ortaya koyan araştırmaların alan yazına ve problem çözmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu konuda yapılacak olan her araştırma, dolaylı yoldan toplumun çokkültürlülük algısını uzun yıllar sonunda değiştireceği ve belki de yeni bir çokkültürlülük algısı oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- i.KKTC'nin devlet okulları ile sınırlıdır.
- ii. Örneklem olarak devlet okullarındaki yöneticiler ve öğretmenler ile sınırlıdır.
- iii. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- iv. Araştırma konusu olarak KKTCdevlet okullarındaki çokkültürlü eğitim politikalarının paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
- v. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma, araştırma modeli olarak fenomenoloji ve katılımcıları belirleme amaçlı örnekleme yöntemleri ile maksimum çeşitlilik ve standart örnekleme teknikleriyle sınırlıdır.
- vi. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin (yazılı görüş formu), yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Kültür: “Doğanın yaratılışına karşılık olarak insanın ortaya koyduğu tüm madde ve ruh” (Demirel, 2012).

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük, farklı din, dil ve etnik kimliklere mensup çeşitli etnik kimliklere sahip toplulukların barış içinde bir arada yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Yakışır, 2009).

Çokkültürlü Eğitim: Parekh (2002), çok kültürlü eğitimi, kişisel ve sosyal eleştiride bulunmayı, farklılıklar hakkında düşünmeyi, fikir ve kalıpları araştırarak karar vermeyi ve farklı yaşam biçimlerine saygı duymayı amaçlayan bir dizi planlı etkinlik olarak tanımlar.

Eğitim Politikası: Eğitim politikası, en kısa tanımıyla, toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu doğrultuda vatandaşların okullar aracılığıyla eğitilmesidir. Hiç şüphe yok ki her toplum gelecekte var olmasını arzu ettiği bir bireyi üretmek ister. Devletin bu amaçla bir eğitim politikası vardır. Bazen hükümetler oluşturmak istedikleri toplumsal düzene dayalı politikalar yaparlar. Conant (1964: 5) eğitim politikasını şöyle tanımlar: "Eğitim politikaları ülkeden ülkeye farklılık gösterse de, dünya çapında hükümetler tarafından yenilikçi eğilimler dikkate alınarak formüle edilir ve ulusal bir karaktere sahiptir."

Devlet Okulları: Kısmen veya tamamen vergi destekli olan ve tüm öğrencilere ücretsiz eğitim sağlayan ilk ve orta öğretim kurumlarıdır. Terim ayrıca lise sonrası eğitim kurumlarını da kapsayabilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kültür Kavramının Kavramsal ve Tarihsel Çerçevesi

2.1.1. Kültür

"Kültür" Latince colere'den gelir. Colere, "ekmek, ekme, yetiştirmek" anlamına gelir. Cultura kelimesi Türkçe'de "ekin" anlamına gelen bu fiilden türemiştir ve kültür kelimesinin de kaynağıdır. Fransızca kültür kelimesi 17. yüzyıla kadar bu anlamda kullanılmıştır. Ancak Fransız Aydınlanmasının önde gelen düşünürü Voltaire, "insan aklının (ruhunun) oluşumu, gelişmesi, gelişmesi ve yüceliği" anlamında kültür terimini ilk kullanan kişi olmuştur.

Kültür terimi, TDK (2011) Eğitim Terimleri Sözlüğünde, toplumu veya insanları diğerlerinden algılama, düşünme ve yaşama açısından ayıran, maddi ve manevi alanda yaratılan tüm ürünler olarak tanımlanmaktadır.

Kültür, insanın tarihsel birikiminin, mevcut değerlerinin, yaratımlarının ve ürünlerinin, gelecekteki tasarımlarının ve eğilimlerinin toplamı veya ifadesidir. Ayrıntılar ve farklılıklar bir yana, kültür bilimcileri genellikle bu tanım üzerinde hemfikirdir.

Kültür, bir toplumun maddi ve manevi değerlerinin tamamıdır. Bir toplumun yaşam biçimi, insanın içinde yaşadığı toplum, bireyin ve toplumun yaşamı, düşünce ve davranış biçimi, insan tarafından yaratılan ve öğrenilen davranış kalıpları ve diğer özelliklerin tümü var olmaya yöneliktir. doğada. Kültür kavramına dahildir (Şişman, 2002: 35).

Kültür, insan doğası, insan ve toplum, bunların birbirleri ile ilişkileri, birbirleri ile etkileşimleri sorgulanarak incelenebilir. Kültür çok boyutlu bir varlık ve olgudur ve onu her yönüyle incelemek imkansızdır. Çünkü kültür bir çelişkidir. Uyum-uyumsuzluk, özgürlük-bağımlılık, önyargı-tarafsızlık, güzellik-çirkinlik, yokluk-varlığı içerir. Bu çelişkileri yaratan ve çözen insandır.

Kültür gibi karmaşık ağları etkili bir şekilde tartışmak için basitleştirilmeleri gerekir. Yukarıda verilen tanıma göre kültürün özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1) Kùltür; geçmiş ve gelecek arasındaki dinamik bağların ve ilişkilerin sağlayıcısıdır. Geçmiş ve gelecek ilişkilerini sağlayan kùltür, grup yaşamı ve toplumsal ilişkilerde doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilen soyut örneklerden oluşur. Kùltür, toplum tarafından yaratılan, taşınan ve getirilen toplumsal mirasın toplamıdır.

2) Kùltür bir ifade biçimidir, yani prosedürel dir. Kùltürün tarihselliği bu özelliğinden gelmektedir (Özhan, 2006: 17).

3) Kùltür akışkandır, sürekli değişime bağlı olarak kendini yeniler. Ancak kùltür aynı hızda ve zamanla değişmez. Değişim halindeki bir kùltürün bazı kısımları değişirken bazı kısımları değişmeyebilir (Özhan, 2006: 17).

4) Kùltür kümülatiftir; tarih boyunca içerik ve biçim olarak büyür ve gelişir. Hiçbir kùltürel ürün yaratıldıktan sonra yok olmaz. Değişim yasasına göre kùltürel oluşum sürecindeki diğer unsur ve belirleyicilerle karışarak yeni kùltürel ürünler oluşturur.

5) Kùltür; öğrenilip öğretilebilen, dilde korunup korunan ve eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılabilen bir kalıptır. İçgüdüsel veya genetik değildir. Herkesin doğumdan sonra edindiği ve edindiği bilgi, davranış ve alışkanlıklardır. Öėrenilebilirlik ve öğretilebilirlik, kùltürel değerlerin insanlar ile doğa ve insanlar arasındaki etkileşimlerin sonucu ve konusu olmasıyla açıklanmaktadır. Kùltürel kavramları öğrenilebilir ve öğretilebilir kılma çabası, onların bilimsel özömlenmelerinin ana kaynağı ve temelidir. Öėrenilebilirlik, kùltürü belirli bir coğrafyada tutmanın imkansızlığını gösterir. Kùltürlerarası etkileşimin ana nedenlerinden biri de budur. (Güvenç, 2004: 55).

6) Kùltür geçişlidir, kùltürü geçişli yapan öğrenilebilir ve öğretilebilir sonuçlarıdır. Herhangi bir kùltürel ürün, üretildiği evre ile sınırlı kalmayıp başka yerlere ve kùltürlere de taşınmaktadır. Başka yerlerde de kullanılır. Aktarılabilirlik, hem entelektüel kùltürel ürünleri hem de nesnel kùltürel ürünleri içerir ve kùltürel unsurlar birbirini etkiler. Bundan yeni kombinasyonlar ve sentezler ortaya ıktı. Bazı kùltürler yeni kombinasyonları ve yenilikleri özümseme konusunda yetenekli ve esnekken, diğerleri yeniliğin sistemi bozan etkilerine karış bağışık değildir. Yeni

deneyimler ve nesiller arası ihtiyaçlardaki farklılıklar kültürel yapıdaki değişimlerde etkilidir.

7) Kültür, her oluşum gibi çelişkileri ve çatışmaları, karşıt çabaları veya değerleri ve bu çabaların sonuçlarının beyhudeliğini içerir. Kültürün bu özelliği, iyi-kötü, olumlu-olumsuz, gelişmeyi teşvik eden, gelişmeyi engelleyen ya da insani-insanlık dışı unsurları ayırt edebilmek için değerlendirilmesini gerektirmektedir. Böyle bir değerlendirme olmaksızın kültürün bilimsel olarak incelenmesi mümkün değildir. Bu noktada yukarıdaki değerlendirme hangi kriterlere göre yapılabilir sorusu akla gelebilir. Bu durumda değerlendirmeyi yapan kişinin ve araştırmacının tutumu belirleyicidir. Araştırmacılar bunun "hümanizm" kavramına veya belirli sosyal grupların ihtiyaç ve yönelimlerine dayandığını iddia edebilirler. Bununla birlikte, bireysel veya grup kökenli argümanlar, genellikle bilimsel eleştiriye dayanabilecek yeterli bir çerçeve sağlamaz. Dolayısıyla standardın çıkış noktası ne olursa olsun son tahlilde o dereceye göre görecelidir.

8) Kültür görecelidir; kültür, izleyici konumu, yaklaşımı, kaynağı ve yönü belirleyicilerinden dolayı kaygan bir yüzeydir. Yayıldığı kültürün sadece bir yönü üzerinde ısrar ederse ayakta kalamaz. Hayatta kalabilmek için kültürün en azından bazı yönlerini sürdürmek gerekir. Sebat etmek, müzakere sırasında kültürün karmaşıklıklarını gözlemlemektir. Kısaca; evrensel düzeyde kültür, tüm insanların ortak ürünü, ulusal düzeyde ise ulusun çeşitli parçalarının tarihsel etkileşiminin süreci ve sonucudur.

2.1.2. Kültürleşme

Kültürleşme, farklı kültürlere sahip birey grupları arasındaki doğrudan temasın bir sonucu olarak iki grubun orijinal kültürel kalıplarında karşılıklı bir değişiklik olarak tanımlanır. Tanım olarak kültürleşme, asimilasyon sonucunda meydana gelen tek boyutlu kültürel değişimden farklıdır. Bu kültürel alışverişin, egemen kültür ile yabancı grubun kültürü arasında karşılıklı olarak gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu açıdan yabancıların o topluma uyum sağlamaları sadece kendi sorumlulukları ve uyum sağlamaları değil, açıklık açısından ev sahibi kültürün ortak bir kültürel sorumluluğudur (Gülner, 2011: 54).

2.1.3. Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük

Strauss, kültürlerin çeşitliliği ile ilgili olarak şunları söyledi: "Bugün pratikte ve geçmişte pratik ve teoride, insan kültürünün çeşitliliği o kadar zengin ve harika ki asla öğrenemeyeceğiz." Dedi. Somersan'ın (2004: 1) dünyadaki etnik grupların, ulus-devletlerin ve dillerin sayısını karşılaştırmasına benzer şekilde Strauss, kültürler ve ırklar arasındaki niceliksel farklılıklara dikkat çeker. Karşılaştırma yapılırken ırkların birimlerle, kültürlerin binlerle ifade edilebileceğine ve hatta aynı "ırk"tan topluluklar içinde bile birden fazla farklı kültürün bulunduğuna dikkat çeker.

Bazen birbirinden farklı ırksal veya kültürel grupları kapsadığı şeklinde tanımlanan göç, tarihi coğrafi dernekler, ilhak ve ulusal sınırlar, birden fazla kültürel ve etnik grubun bir arada yaşadığı sosyal birliklerin oluşmasına yol açar. Bazı farklı gruplar bu çağrışımlar sonucunda kendi özgül değerlerini muhafaza edebilir veya muhafaza edebilirken, diğerleri yavaş yavaş hakim topluluk içinde asimile olur ve eriyerek kültürel değerlerini kaybeder veya kaybeder.

Smith (2002a: 133), farklı kültürlerin ve insanların yaşam biçimlerinin, büyük ölçekli çatışmalar sonucunda ortaya çıkan kültürel anlamlar ve mitlerin bir karışımı sonucu, maddi birer varlık olmasalar da ortadan kalktığına dikkat çekmektedir. Karşılaşmalar göç. Somersan (2004: 1, 2), dünyadaki etnik grupların ve farklı dillerin sayısının giderek azaldığına işaret etmektedir. Önceki tahminler 6-7 bin etnik grup ve 80-10 bin farklı dil gösterirken, yeni tahminler hala 5000 etnik grup ve yaklaşık 6000 farklı dil olduğunu gösteriyor. Dünya nüfusunun artmaya devam ettiği göz önüne alındığında, bu sayının giderek azaldığı dikkat çekmektedir. Farklı ırkların ve dillerin egemen liderler karşısında yok olmanın eşiğindeki bu tablosu, özellikle ırksal canlanma dönemlerinde, çok kültürlülüğü savunma fikrinin hakim olmaya başladığı zamanlarda sorgulanır hale geldi. Özellikle 1960'lar ve 1970'ler, kültürel eleştirel teori, çokkültürlülük, kültürel haklar ve modernist eleştiri yıllarıydı (Tekinalp, 2005: 76). Farklı etnik ya da kültürel grupların sistemin homojenliğini ve homojenliğini sorgulamaya başlamaları da olasıdır ki bu durum kendi varlıklarını da tehdit edebilir. Dilsel, dinsel, kültürel veya etnik olarak farklı grupların çeşitli nedenlerle bir arada yaşaması, çokkültürlülük kavramının ön plana çıkmasında rol oynamış, farklılıklardan kaynaklanan çeşitli hak iddialarına kapı aralamıştır. (Yanık, 2013: 43).

Kültürün tanımı gibi, çokkültürlülük kavramının tanımının da net sınırları yoktur. Çok kültürlülük, İngilizce "çok kültürlü" kelimesinin karşılığıdır. "Farklı ırkların, dillerin, dinlerin ve ulusal geleneklerin kaynaşması" anlamına gelir.

Kymlicka'ya göre çokkültürlülük kavramı, bir anlamda ana akım toplum dışında çeşitli nedenlerle dışlanan veya marjinalize edilen ırksal olmayan çeşitli sosyal grupları (geyler, lezbiyenler, ateistler vb.) içerecek şekilde kullanılmaktadır.

Çok kültürlülük, kavram olarak "ev sahibi toplumda ulusal birlik çerçevesinde kültürel ve sosyal farklılıkların bir dereceye kadar tanıtılması ve teşvik edilmesi" anlamına gelir.

Filozoflar: Taylor, Walzer, Habermas ve Rawls gibi filozoflar, olması gerekenden ziyade olması gerekene dayalı etik tartışmaları vurguladılar. Tartışmaları normatif spekülasyona odaklanır. Tamam; doğru ve adil olandan daha mı iyi? Bugün farklılıkları uzlaştırarak eşitlik hakkında nasıl düşünüyoruz? Somut gerçeklikten az ya da çok kopma sorunu, çokkültürlülük üzerine görüşlerini dile getiren filozoflar için bir sorundur.

Sosyologlar ve tarihçiler: Alain Touraine, Ronald Takaki, Nathan Glazer, Denis Lacorne, hem tarihsel olarak belirlenmiş hem de Coğrafi olarak kısıtlanmış sosyal kişiler olan çağdaş kültürel ve kimlik çeşitliliğine soybilimsel bir yaklaşım (köklerinin izini sürmek, doğasını sorgulamak) için; topluluklara bölünmüş, hem çatışan hem de rekabet halindeki toplumsal gruplar arasında bir güç paylaşımı meselesidir.

Avukatlar: Will Kymlicka, John Rex, Norbert Rouland gibi yazarlar, sivil toplum ve siyasi gücün temsillerine, azınlıkların güçlendirilmesine ve bu hakların kullanılmasına yönelik yasal siyasi çözümlere odaklanır (Parekh, 2002: 229).

Çok kültürlülük, iki veya daha fazla farklı grubu/topluluğu içeren bir yapıdır. Bu farklılık etnik, kültürel, dilsel ve dinsel (örn. Türkiye'de Yunanlılar, Süryaniler ve İsveç'te Samiler ve Romalılar), farklı yaşam tarzlarına sahip topluluklar (örn. eşcinseller, evsizler) veya baskın değerleri eleştiren grup toplumları (örn. feminist ve ekolojik hareketler) oluşabilir (Kymlicka, 2015, s. 50-53; Canatan, 2013, s. 17; Oran 2009, s. 67). Gördüğümüz gibi, çok kültürlülük yaygın olarak kullanılan bir kavramdır.

Çok kültürlülük ve çok kültürlülük olmak üzere iki kavram tamamen farklı kavramlar olmasa da, aralarında hala bazı ince farklar vardır. İlk kavram olan çok kültürlülük, toplumun mevcut durumunu anlatan tanımlayıcı bir kavramdır. Ne olduğuna ilişkin değer yargılarını belirtmez, ne olması gerektiğiyle de ilgilenmez. Çokkültürlülük ise normatif bir kavramdır, yani konuyla ilgili bir değer yargısına sahiptir (Canatan, 2013, s.18; İbrahimoglu, 2014, s.62; Stavenhagen, 2009, s.39).

Çokkültürlülük ve çokkültürlülük, toplumsal gerçekleri okumayı ve anlamayı kolaylaştıran, düşünce, söylem ve eylem düzeyinde pozisyon almanın koşullarını oluşturan tarihsel ve çağdaş öneme sahip kavramlar olarak değerlendirilmelidir. Üstelik bu kavramlar da pek çokları gibi nerede, nerede ve nasıl görüldüklerine göre kolaylıkla siyasi ve ideolojik bir nitelik kazanabilmektedir. Bu nedenle kimine göre "tuzak", kimine göre "ideal demokratik kültür"; insanların siyasi ve ideolojik konumlanmasıdır (Girgin, 2005: 39).

Özhan, çok kültürlülük ve çok kültürlülüğü aşağıdaki iki farklı kavram olarak tanımlamaktadır. "Çok kültürlülük, önemli kültürel farklılıklara sahip toplumdaki grupların durumudur". Öte yandan, "Çokkültürlülük, kamusal alanda bir tür sosyal çeşitliliği (kolektif kimlik) siyasi araçlarla yansıtan bir dizi değer ve uygulamayı ifade eder". Walker'ın açıklamaya çalıştığı şey kültürel çeşitliliktir. Ancak kaygısı, bu anlayışın grup kimliği kisvesi altında bireysel özgürlüğü baltamasıdır (Özhan, 2006: 38).

Çokkültürlülük kavramı hem tanımlayıcı hem de değerlendirici olmak üzere iki yönlü bir kavramdır. Çok kültürlülüğün ilk anlamı, bir toplumda birçok milliyetin ve kültürel grubun varlığını ifade eder. Terim genellikle bu anlamda bir soruyu ifade etmek için kullanılır. Burada çokkültürlülük, aynı toplum içindeki farklı ve bazen çatışan grupları uzlaştırma/uzlaştırma meselesi olarak anlaşılmaktadır. Çok kültürlülük, gruplar arasındaki değerler ve bunların yorumlanmasındaki farklılıkların belirli bir toplumsal yapı içinde kolayca uzlaştırılmadığı bir sorun haline gelebilir (Özbudun, 2003: 32).

Çok kültürlülük ve çok kültürlülük iki ortak kavram olmayıp, düşünce, söylem ve davranış düzeyinde ifade edilen, okunan, anlaşılan ve hatta tavır alınan kavramlar olarak değerlendirilmelidir. Bu anlamda pek çok kavram gibi nerede, nasıl ve nereden bakıldığına bağlı olarak siyasi ve ideolojik bir nitelik kazanabilmektedir.

Doytcheva'ya (2013: 36-37) göre çokkültürlülüğün ortaya çıktığı başlıca yerlerden biri, çeşitli yerlerden gelen göçmenlerden oluşan ve 1930'lardan sonra gücünü yavaş yavaş Londra'dan Ottawa'ya kaydıran, artık bir koloni olmaktan çıkan Kanada'ydı. Çok kültürlülük politikasını uygulamada Kanada'yı takip eden ikinci ülke Avustralya'dır. 1946'da uluslararası özyönetim kazanan Kanada'da, Kanada vatandaşlığı önce sömürgecilerin ve beyaz göçmenlerin torunlarına, ardından siyah ve Asyalı azınlıklara, 1950'de Eskimolara ve 1960'ta Yerli Amerikalılara verildi.

Kültürel homojenlik kavramını yıkan bu tür çok kültürlülük odaklı politika farklı bölgelerde de kendini göstermeye başlamıştır. Doytcheva'nın (2013: 32) görüşüne göre, ulusal uyanış dönemi olarak bilinen 1960 sonrası dönem, resmi asimilasyoncu ideolojinin ciddi şekilde eleştirildiği, farklı kültürlerin değerinin ve kalıcılığının yeniden keşfedildiği bir dönemdir. Bu eğilimin açık bir örneği Amerika Birleşik Devletleri'dir. 1950'lerden sonra, çok kültürlülük politikası, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Afrikalı-Amerikalılara, aksi takdirde Afrika'daki herhangi bir nüfusla sınırlı olan çeşitli haklar vererek, anayasal düzeyde uygulandı.

1950'lerin sonlarında ve 1960'ların başlarında, farklı ırk ve etnik kökene sahip sakinlerin eşit vatandaşlık çerçevesinde çeşitli haklar kazanması, Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitlilik politikalarını benimsemesinin işaretlerinden biri olmuştur.

Çokkültürlülük, farklı ırk ve din gruplarının bir arada yaşamasını ifade eden bir tasarım adıdır. Yani din, dil, ırk, tarih, idealler ve benzeri farklılıkların bir arada var olma olasılığını ifade eder (Özensel, 2012: 59). Çok kültürlülük, farklı ırksal ve kültürel kimlikleri dikkate alarak vatandaşlığın tanımıdır. Çok kültürlülük aynı zamanda "kültürel çeşitliliğin bir ülke içinde iyi ve arzu edilir olduğu görüşüdür" (Tok, 2003: 195). Bu bakımdan farklı kültürel grupların bütünleşmesi, karşılaşmaları, çatışmaları ve gerilimleri çok kültürlü yaşamı mümkün kılan çok kültürlü düzenlemelerin uygulanmasıyla yakından ilgilidir.

Parekh (2002: 251), çok kültürlü toplumlarda çatışan ihtiyaçların olabileceğine ve bu toplumlarda tüm tarafların üzerinde anlaşabileceği çözümlerin olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Vatandaşlar arasında güçlü bir birlik ve aidiyet duygusu oluşturmadan, tüm sınıfları bağlayan kararların alınması ve uygulanması zor olacaktır. Toplumdaki kültürlerarası farklılıklar ne kadar büyük ve derinse, çeşitliliğin sürdürülebilirliği için birlik ve uyuma olan ihtiyaç da o kadar fazladır.

Kültürel maruz kalmanın bir sonucu olarak, kişi birincil kültürü veya herhangi bir baskın kültürü tercih edebilir. Ayrıca her iki kültürle de özdeşleşerek yaşamını sürdürmesi mümkündür. Burada en önemli olan, bireylerin ya da grupların bu eylemde özgürce seçim yapma olanağına sahip olmasıdır (Tok, 2003: 87). Çokkültürlülüğün hedeflenen birleşmeye yol açtığı koşullardan biri, baskın grubun kendisini ötekilik tutumlarından uzaklaştırması ve farklı insanlara özgürce seçim yapma fırsatı ve kapasitesi veren koşullar yaratmasıdır. Claude Levi-Strauss, belirlediğimiz kültürel, dini, sosyal ve entelektüel benzerliklere sahip tutum ve davranışlarımıza aykırı özellikler sergileyen farklı kültürel ve sosyal gruplara karşı savunma mekanizmaları yoluyla başka tutumlar sergileyebileceğimize dikkat çekiyor. Bu açıdan kültürel çeşitlilik de farklı toplumsal pratiklerin, yani 'öteki'nin olumsuzlanmasıyla olumsuzlanır.

Yaptırım uygulama yetkisine sahip devletler bu konuda sorumluluk taşımaktadır. Her toplumda ortak aidiyet ve adalet duygusunun sağlanmasında devlet önemli bir rol oynamaktadır. Bu görev, çok kültürlü bir toplumda daha da önemli hale gelir. Bilhassa devlet kurumları, farklı toplulukların mensuplarına adil davranmalı ve onlara bunu hissettirmelidir (Parekh, 2002: 268).

Kartarı (2014: 38), toplumu oluşturan farklı kültürel grupların her birinin kendine özgü değerlerinin korunmasını ve kendini geliştirmesini desteklemek. Bu, ana akım kültür tarafından asimile edilmekten kaçınır. Öte yandan, çok kültürlü bir toplumda asimilasyon eğilimi varsa veya hakim kültür çok etkiliyse, sadece bu kültüre asimile olabilenleri ödüllendirmek, diğer farklı kültürel grupları yetenek, güven ve iradelerinden mahrum bırakacaktır. Onları koruyan kültür ve kültürel çeşitlilik ortadan kalkacaktır (Parekh, 2002: 212). Kültürel kimliklerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalan farklı grup veya ırklar, yaşam tarzlarını veya kültürlerini yaşatmak için çeşitli alanlarda temsil edilmek ve tanınmak istemektedir. Siyasi arenada temsil edilmelerini zorlaştıran ve hatta bazen engelleyen sistemin dezavantajlarına rağmen grupların temsil hakkı savunulmaktadır.

James E. Dittes, dini ideolojilerin zihinsel süreçleri olumsuz etkileyebileceğini ve diğer dinlere, mezheplere veya ırklara mensup kişilerin nesnel yargılarına engel oluşturabileceğini belirtti (aktaran Yapıcı, 2004: 131).

Smith (2002a: 76, 77), tıpkı dinin tüm üyelerini kuşattığı gibi, etnik kökeninin de tüm üyelerini bağladığını ve kapsadığını belirterek, ulusal kültürel mirasımızın farklı ve farklı olduğunu savunur. Etnik köken mitleri, tarihsel bellek, kültür, memleketin "doğallığı" ve "uygunluğu" duygusunun "değeri" ve "kutsallığı" vardır. Bu anlamda gerçekliğe tekabül eden bir mahremiyet alanıdır.

Çok kültürlü bir toplum yapısının sağlanabilmesi için din, dil, kültür ve ırk bakımından baskın çoğunluğun farklılıklara saygı duyması, azınlıkların özgüvenini geliştirmesi ve kendi kültürlerini korumaları için onları güçlendirmesi gerekir. Daha geniş toplum, kültürel çeşitliliğin kendisi için faydalı olduğuna ikna edilmelidir. Baskın ama baskın olmayan bu anlayış, ne azınlıklar lehine yaşam tarzı değişikliklerine kapı açıyor ne de onların asimilasyoncu içgüdülerinden vazgeçiyor (Parekh, 2002: 212, 213). Tüm dinlere ve ırklara karşı tarafsız olmak ya da en azından farklı sosyal grupların uzlaşmasına olanak sağlayan bir diyalog platformu sağlamak, birlikte yaşamın anahtar kelimesi gibi görünüyor. Baumann (2006: 48) çok kültürlü bir gelecek için ulus-devletlerin ırk ve din açısından tarafsız kalması gerektiğini vurgularken, Iain Chambers (2014: 122) farklılıklardan doğan diyalog yoluyla birbirlerine yönelik algıların değiştirilebileceğine işaret etmekte, etnosentrizm için bir reçete olabilir.

Somersan (2004: 7), İzlanda, Norveç, Güney Kore ve Japonya'yı örnek alarak dünyada dört veya beşten fazla homojen ülke olmadığına dikkat çekmiştir. Homojen etnik gruplara sahip olması gereken bir toplum veya devlette, mevcut etnik grupların egemenliği, temsil, yönetim ve eşit vatandaşlık açısından herhangi bir soruna yol açmayabilir, ancak farklı etnik grupların çatısı altında yaşadığı ulus-devlet verileri dikkate alındığında. Birçok ülkede, yukarıdaki çatışmalar veya sorunlar görünür, olası ve bunların ele alınması önemlidir. Çünkü kültürler arası çatışmaları çözemeyen ve ortak yaşam çözümleri geliştiremeyen çok kültürlü bir toplum, birleşik bir topluluk olarak işlev göremez (Parekh, 2002: 251).

Farklı kültürlere sahip bir ülke, sosyal ve siyasi hayattaki politikalarını din, dil, eğitim ve kültürel alanlarda farklı kültürel grupların kendine özgü değerlerini göz ardı ederek belirlerse vatandaşlarının özlemlerini de inkar etmiş olur. Bu nedenle, toplumu bir bütün olarak ilgilendiren kararlar alınırken, farklı kültürel grupların beklentilerinin karşılanması dikkate alınmalıdır. Bu, bu kültürel grubun hayatta

kalması için çok önemlidir. Smith (2002a: 133), toplu katliamların olmadığı durumlarda soykırımın, devlet politikasının veya göçün kültürü yok etmede soykırımdan daha etkili olduğunu öne sürer.

Çok kültürlülüğün çok etnisiteli toplumlarda bir arada yaşamının anahtarı olarak görüldüğü düşüncesinin yanı sıra, çokkültürcü politikaların bu ve benzeri nedenlerle ayrışmaya ve kültürel parçalanmaya yol açacağı düşüncesi de vardır. Tekinalp, Samuel Huntington'ın "Medeniyetler Çatışması" adlı kitabında "gelecekteki savaşların kültürel, dini ve geleneksel farklılıkların neden olduğu savaşlar olacağı" iddiasının ilk başta ırkçı ve tek kültürlü olmakla eleştirildiğini kaydetti; çok kültürlülüğün yaratabileceği kültürel bölünme tehlikeleri (2005: 76). Mevcut farklılıkların tanınması ve bu gibi durumlarda uygulanan politikaların hayali bütünleşmeyi sorunsuz bir şekilde sağlamak için yeterli olmayıp, bunun yerine özerklik veya bağımsızlık gibi taleplere zemin hazırlaması, çokkültürlülük projesinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Etnik azınlıkları hedef alan politikalar, yani çok kültürlülük, siyasi birliği baltalama ve etnik bölünmeleri derinleştirme korkusuyla eleştirilmiştir (Tok, 2003: 278).

Ulusal ve kültürel aidiyet duygusunun giderek güçlendiği günümüzde çok kültürlülük, kimlik ve rol model bağımsızlığı talepleri varlığını sürdürecektir. Ayrıca, çokkültürlülükle bağdaştığı inancıyla uygulanan çokkültürcülük politikaları, etno-kültürel bölünmelere yol açmakta, bu da siyasi ve toplumsal çatışmaların koşullarını oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çok kültürlü politikaların hem varlığı hem de yokluğu çatışma nedeni gibi görünmektedir. Bunun için biri diğerini engelleyen bir paradoks haline geldi. Bu koşullar altında farklı talep ve beklentilere sahip farklı kültür gruplarının bir arada yaşama isteği sıklıkla tartışılmaktadır. Mevcut koşullarda oluşturulan çokkültürlülük politikasının herkesi memnun edip edemeyeceği önemli bir soru haline gelmiştir.

2.1.4. Çokkültürcülük

Çokkültürlülüğün çokkültürlülüğe ilişkin bir değer yargısı vardır. Çokkültürlülük, çokkültürlülüğe olumlu bir anlam yüklemekte ve ulusal farklılıkları toplumun varoluşu için önemli bir faktör olarak görmektedir. Bu nedenle, dünyadaki hemen hemen tüm ülkeler çok kültürlü olsa da (topluluklar genellikle farklı etnik, kültürel, dilsel ve dinsel grupları içerir), tüm ülkeler çok kültürlü değildir, yani ulusal

farklılıklar politikası geliştirmeye ve bu farklılıkları birer varlık olarak kabul etmeye isteksizdirler. toplumun önemli bir parçası ve onları korumak. (Kymlicka 2015, s. 50-51; Canatan, 2013, s. 18; İbrahimoglu, 2014, s. 62).

Kanada hükümeti çok kültürlülük kavramını ilk olarak 1970'lerde göçmenleri ülkeye asimile etmek yerine vurgulayarak ülkenin çok etnikli/kültürel dokusunu korumak ve geliştirmek için kullanmaya başladı. Çokkültürlülük, günümüzde Batı Avrupa demokrasilerinde en çok tartışılan ve önemli kavramlardan biri haline gelmiştir (Kymlicka, 2015, s. 50; Canatan, 2013, s. 18). Çokkültürlülük üç ana noktada özetlenebilir. Birincisi, kültürel çeşitliliğin ulusal olarak tanınmasıdır. Ülkede çokkültürlülüğün tanınması, çokkültürlülük pratiğinin temelini oluşturmaktadır. Devletin kendisi çok kültürlü olmasına rağmen, devletin bu çeşitliliği tanımaması durumunda çok kültürlü uygulamaları gerçekleştirmesi mümkün değildir. İkinci ilke toplumsal eşitliktir. Devlet, sosyal eşitlik ve eşit ekonomik haklar ve fırsatlarla tamamlanan farklı kültürel ve etnik grupları tanımalıdır. Devletin çokkültürlülüğü yasal olarak tanınması yeterli değildir, çokkültürlülüğün toplumsal çağrışımları da olmalıdır. Bu farklılıklar çoğu toplum tarafından kabul edilmeli ve bu ilkeler pratikte işlemelidir. Üçüncü önemli ilke sosyal bütünleşmedir. Burada farklı gruplar kimlik ve toplumsal eşitlik temelinde birleşmelidir. Çokkültürlülük eleştirisinin ifade ettiği gibi çokkültürlülük, farklı grupların birbirinden ayrılarak gettolarda yaşaması değil, farklı kimliklerle bir bütün oluşturmasıdır. Bu tür çok kültürlülüğün bir örneği İsviçre'dir. Farklı İsviçre kantonlarındaki kültürlerin ve dillerin çeşitliliğine rağmen, tüm vatandaşlar güçlü bir ortak bağlılık duygusu paylaşır ve bu, tüm bu farklı kültürlerin ve dillerin özgürce ifade edilmesine ve gelişmesine izin veren çok kültürlü bir politika ile sağlanır. (Taylor 2014, ss. 82-84; Kymlicka, 2015, ss. 43-53; Stavenhagen, 2009, ss. 39-40; Canatan, 2013, ss. 18-19).

2.1.5. Çokkültürlülük

Çok kültürlü bir toplum, iki veya daha fazla kültürel topluluğu içeren toplumdur. Çok kültürlü toplumlar, kültürel çeşitliliğe her biri farklı bir biçim alan iki şekilde yanıt verebilir. Kültürel çeşitliliği ya kendi varlığı için öne sürdüğü kültürel iddiaları anlamamanın ve saygı duymamanın merkezine yerleştirerek hoş karşılar ya da bu toplulukları egemen kültürle bütünleştirerek asimile eder. Yönelim ve etik olarak

birinci durum çok kültürlü, ikinci durum ise tek kültürlü (monokültürcü) olarak adlandırılabilir. (Birthiu Parekh, Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory, Macmillan Pres Ltd., Basingstoke, London, 2002 akt. Kadir Canatan, “Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım”, Uluslararası Araştırmalar Dergisi, S. 2/6, K1G 2009, s. 82).

Çokkültürlülük, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını tanıyan bir “tanıma politikası”nı yansıtır ve bu terim kendi içinde tavır alır (Yakışır, 2009, 23). Diğer bir deyişle çok kültürlülük, farklı etnik kimlik ve kültürlere sahip insanların kendi kültürlerini, çeşitli kültürel kimliklerin de varlıklarını sürdürmelerini sağlayan bir modeldir.

Doytcheva (2016), çokkültürlülüğün üç farklı şekilde düşünülebileceğini belirtmektedir. İlk olarak demografik özelliklere dikkat çekerek bunu farklı sosyal çevrelerin, dini inançların, ırkların, ulusal kökenlerin, milliyetlerin ve kültürlerin bir arada bulunması olarak ifade etmekte ve "kültürel çeşitlilik" in eşanlamı olduğunu belirtmektedir. İkincisi, onu farklılığın sosyal organizasyonu olarak formüle eder, yani farklılık birbirini etkileyerek etkileşime girer. Bu durumun demokrasinin bir tezahürü olan çoğulculukta kendini gösterdiğini, örneğin siyasi otoritelerin kültürel çeşitliliğe değer verip siyasi düzene entegre etmediğini söyledi. Üçüncüsü, çokkültürlülüğü politik bir program olarak düşünebileceğimizi söylüyor. Ona göre belirli aidiyetlerin ve değerlerin varlığını kabul etmekle sınırlamayan, onları siyasi kurumlara kaydeden bir siyasi programdır. İdeolojik ve sosyal çoğulculuğun yerini normatif ve yapısal çoğulculuk alır. Doytcheva (2016), farklı ülkelerden oluşan bir imparatorluğu örnek alır ve şöyle açıklar:

"Farklı halkların imparatorlukları (Çarlık Rusyası, Habsburglar), antropolojik olarak 'çoğulcu' olarak tanımlanan sömürge toplumları, hepsi apartheid rejimleri; ulusal, dini veya ırksal kompozisyon biçiminin anayasal olarak tanınmasına dayalı entegrasyon politikalarıydı. demokratik veya demokratik değildir. Bu açıdan çokkültürlülüğün özgüllüğü, en az demokratik toplulukların ortaya çıkışında olduğu kadar özgül bir kurumsal değişim kavramı olarak anlaşılabilir."

Doytcheva'nın bu tanımına dayanarak, demokratik topluluklardaki çok kültürlü siyasi projelerin özgüllüğüne dikkat çekildiğini söyleyebiliriz. Ayrıca, bu

tanıma göre, çokkültürlülük toplumun bir özelliği değil, ideal veya politik bir programdır (Doytcheva, 2016, 25).

APA (2002) Çokkültürlülüğü; etnografya, demografi ve eğitim gibi kültürel boyutların farkındalığı olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlülük, toplumun tüm alanlarına nüfuz eden tartışmalı bir konu olarak ortaya çıktı. Eğitimde çok kültürlülük, farklı kültürlerin harmanlanmasıyla oluşan yapılar olarak tanımlanmakta ve farklı değişkenleri içeren bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Çok kültürlülük terimi, farklı isimlerle anıldığı için yeni bir olgu değildir. Farklı kültürler tarafından aynı zamansal ve mekansal düzlemler kullanılarak ifade edilmektedir (Çelik, 2008).

Erdoğan (1998: 195) çokkültürlülüğü, "kültürel kökenleri ne olursa olsun, farklı kültürel geleneklerin eşit temelde bir arada yaşamasının sorun teşkil etmediğini gösteren siyasi ve toplumsal bir sistem" olarak tanımlamaktadır.

Schnapper'e (2001) göre, çokkültürlülük tanımında kullanılan değişkenler nedeniyle tüm toplumlar çokkültürlüdür. Toplumlar, farklı cinsiyet, sosyal sınıf ve statü, farklı dini ritüeller ve etnik köken açısından farklı yerel ve bölgesel özelliklere sahip bireylerden oluşur (Keskin, 2014).

Çokkültürlülük 1970'lerden beri var olsa da kökleri köle olarak bilinen Afro-Amerikanların çocuklarına kendi kültürlerini öğretmek ve hak aramak için verdikleri mücadeleye (1880'ler) kadar uzanmaktadır.

Emiroğlu'na (2016) göre çokkültürlülük muğlak bir kavramdır. Kavram muğlaktır, çünkü ideolojik ve teorik olarak, bir sosyal politika aracı olarak ve hatta anlamsal içerik açısından bir toplumsal yapının parçası olarak farklılık gösterir. Daha yakın zamanlarda, eritme potası olarak bilinen asimilasyon çalışması, çok kültürlülük kavramının bir karşılığı olarak kabul edildi. Farklı kültürel ve etnik grupların aidiyet, dil, cinsiyet, kültür ve din gibi değerlerinden vazgeçmeleri ve yaşadıkları ülkenin egemen kültürünü benimsemeleri bu potanın çıkış noktasıdır (Ameny-Dixon, 2004, Günay, Kaya ve Aydın, 2014).

Skeie (2013) çok kültürlülüğü açıklarken çoğulculuk ve çoğulculuğu vurgular. Çoğulculuk kavramı genellikle her türlü çeşitliliği ve çeşitliliği ifade etmek için kullanılır. Öte yandan çeşitlilik, belirli bir çoğunluğun genel olarak olumlu bir değerlendirmesini ifade etmek için kullanılır. Başka bir deyişle çoğulcu, çeşitliliği

seven kişidir. Çeşitlilikten bahsederken özellikle sosyal ve kültürel çeşitlilikten bahsetmiştir. Bu, geçmiş ve şimdiki topluluk yaşamının bir özelliğidir. “Çok kültürlü toplum” sosyal düzeydeki çeşitliliği ifade eder (Skeie, 2013, 136-138). Ona göre kültür, çeşitliliğe dayalı bir kombinasyondur.

Çeşitlilik, bir kültürü mükemmelleştiren bir şey değil, onu aktif olarak inşa eden bir şeydir. 18. yüzyılın sonlarında ve 19. yüzyılın başlarında özellikle Avrupa'da ve başka yerlerde modern ulusal kültürlerin homojenleşme eğilimine rağmen, tarihsel bilgi açıkça göstermektedir ki, geriye dönük olarak ulus-devletler ve vatandaşları tarafından inşa edilip tasarlanmadıkça tüm kültürler. Oluşumlarında çeşitlilik gösterirler. Bu çeşitliliği artıran faktörlerden biri de göçtür ve şehirler her zaman göçmenler için varış noktası olmuştur. Bu göçmenler birkaç yıl içinde şehrin sakini ve vatandaşı oldular. Kentin karakteri açıkça dinamiktir: her zaman geleneksel kültürün ifadesini yeni kültürel biçimlerin yaratılmasıyla dengeler. Yeni kültürlerin kentlere gelmesiyle birlikte kentlerin kültürel dokusu mozaikleşmeye ve kültürler bir arada yaşamaya başlar (Ertürk, 2011, s. 32).

Castoriano, çokkültürlülüğü tanımlarken, onu demokrasilerde ortaya çıkan ve grup bilinciyle hareket edebilen topluluklara özgü politik bir örgütlenme olarak ifade eder. Cemaatin kendisi millî bilince sahip olmadığı için millî karakteri ifade edemez. Ama farklılıklarını bildikleri için, siyasi bir ifade olan bir cazibeleri var. Bu görüşe göre çokkültürlülük, etnik ve kültürel hareketlerin artması nedeniyle ülkelerin kendi siyasi varlıklarını sürdürmek için uygulamaya çalıştıkları bir politika olarak görülmektedir (Say, 2013, 149).

Etnik kimliğinde, dinini kültürü olarak görenlerde. Bu tanımdan yola çıkarak çokkültürlülüğün eski kültürel kavramlardan doğmayan, yeni, çeşitlilik arz eden bir kültürel pratik olduğunu söyleyebiliriz. Çokkültürlülüğü oluşturan üç unsur ırk, ulus-devlet ve dindir. İlk unsur olan milliyetin kültürel kimlikle aynı şey olduğu söylenebilir. Irk köktür ve dolayısıyla doğal kimliktir. İkinci unsur olan ulus-devlet, amaca ve etkinliğe yönelik bir akılcılığın ve duygudan beslenen bir romantizmin parçasıdır. Üçüncü unsur olan din, algılanan grup çatışmasına yönelik tüm tutumların tercümanı olarak hizmet eder. Bu üç unsurdan bahsetmek aslında modern ülkelerin homojenleşme ve heterojenlik bağlamında geliştirmeye çalıştıkları genel bir formüldür. Dolayısıyla modern devlet ayakta kalabilmek için uyguladığı politika

değişikliklerini çokkültürlülüğün bir açıklaması olarak görmektedir (Say, 2013, 145-146).

Yılmaz (2011), çokkültürlülüğün kavramsal tanımında toplumu birleştirici bir unsur olarak görmekte ve bu görüşü çokkültürlü toplum ebru modeline benzetmektedir. Ebru sanatında kullanılan renklerin birbiriyle koordineli olması ve farklı renklerin tek tek görülebilmesi, değişen renklerin güzelliğinden keyif alınması, çok kültürlülüğün birleşik etkisine benzetilmiştir. Bu durumda çokkültürlülük kavramının vurgulanması ve farklı kültürlerin toplumsal yapıda var olduğunun kabul edilmesi, tüm insanların haklarına saygı gösterilmesi ve böylece toplumsal barışın sağlanmasıdır. Çokkültürlülüğün sosyal uyumu ve bütünleşmeyi engellediği yönündeki eleştirilere rağmen, Parekh (2000) çokkültürlülüğü kültürel çeşitliliğe izin veren ve koruyan siyasi otoritenin temel bir unsuru olarak kavramsallaştırdı. Parker (2002: 133) farklılığın toplumsal bütünlük üzerindeki etkisini "Farksız birlik kültürel baskı ve huzursuzluğa yol açar. Birliksiz farklılık ulus-devletlerin parçalanmasına yol açar. Çok kültürlü demokratik ulus-devletlerde çeşitlilik ve birlik bir arada var olmalıdır." çok kültürlülüğün birleştirici bir faktör olduğuna dikkat çekerek (aktaran Yazıcı ve diğerleri, 2009).

Çok kültürlülük ve kültürel farklılıklar aynı şey değildir. Kültürel farklılıklar, farklı kültürel unsurların çeşitliliğine dayanmaktadır. Ancak çokkültürlülükte sadece farklı kültürler değil, aynı zamanda farklı milliyetler, dinler, kimlikler de çokkültürlülüğe dahildir. Çok kültürlülük, tüm bu kültürel farklılıkları kucaklar. Çok kültürlülüğün amacı, tüm kültürleri ve farklı unsurları içinde barındırarak olası çatışmaların önüne geçmektir. Bu çabalar, eşit haklara sahip bireylerin barış içinde bir arada yaşamalarını sağlamaya yöneliktir (Yakışır, 2009, 20-21).

Sarah W. Oelberg'e göre çokkültürlülüğün amacı, toplumun tüm sınıflarının birbirine eşit olmasını sağlamaktır. Bu ifadeyi şöyle açıklamıştır;

"Çokkültürlülüğün amacı, tüm grupların, ırkların, ulusların, ulusların tamamen eşit olabildiği bir toplum yaratmaktır. İdeal olarak, bu toplum, kontrol ve karar alma süreçlerinin eşit olarak paylaşıldığı, kanunlaşmış toplumlar olacaktır. Ancak, çokkültürlülük Irkçılık, baskı ve nefret ortadan kaldırılmadan elde edilemez. Gerçekten çok kültürlü bir toplum hala çok uzak. Şu anda var olan, birçok grubun çok dilli bir kümelenmesidir. Onlar kimliklerini savunmak, güç ve prestij,

tanınma ve kabul için çabalarlar. Her grubun eşit olduğu, her grubun kendi dilini ve kültürünü koruyarak daha büyük bir toplum yarattığı çok dilli, çok renkli, çok kültürlü bir toplum ideali. Ama bence hümanistlerin çabalaması gereken de bu.” (Ergil et al., 2005) , 213).

Bu tanımdan yola çıkarak, çokkültürlülüğün bir toplumdaki tüm etnik kökenlerin ve kültürlerin bir bütün olarak eşit olarak yaşamasını gerektirdiğini çıkarabiliriz. Aynı şekilde çokkültürlülüğün en büyük düşmanları da açıkça ırkçılık, baskı ve nefrettir. Bugün var olanın ideal bir çok kültürlü toplum olmadığı da açıkça ortaya konmuştur.

Vatandaşları arasında ortak bir aidiyet duygusu geliştirmeden çok kültürlü bir toplumun uzun vadede istikrar kazanması ve ayakta kalması zordur. Bir aidiyet duygusu ırka veya kültüre, etnik kökene veya diğer özelliklere dayandırılmaz. Çünkü çok kültürlü bir toplum bunu sağlamak için çok çeşitlidir. Doğası gereği politik olmalı ve politik topluluğa yönelik ortak bir taahhüdü temel almalıdır. Üyeleri, bir etnik grupta olduğu gibi doğrudan değil, ortak bir topluluğun üyeleri oldukları için ele alınmalıdır (Parekh, 2002, 434).

Yıldırım (2016), azınlık olarak tanımlanan grupların ayırt edici özelliklerinin farklı olmasının toplumsal süreklilik ve gelişim için önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca en büyük rolün, toplumdaki yeri daha önemli olan çoğu kişiye düştüğünü söyledi. Ülke çatısı altında farklı dillerin, dinlerin, milliyetlerin, kültürlerin ve hatta özerk bölgelerin varlığının zeminini sağlamanın ülkeyi zayıflatmayacağını aksine güçlendireceğini söyledi. Böylece, bu ilkeyi benimseyen ülkelerde çokkültürlülük, durumun bir tanımı haline gelir. Ayrıca, birden fazla din, dil ve ırk unsuru barındıran tüm ülke ve toplumlarda hem siyasi açıdan hem de insan haklarının korunması ve güçlendirilmesi açısından en iyi seçeneğin çok kültürlülük olduğuna inanmaktadır.

Çok kültürlülük, farklı kültürlerin, kimliklerin ve azınlık zihniyetlerinin toplum tarafından tanınmasını içerir. Ayrıca, çokkültürlülük, "marjinalleştirilmiş" grupların nasıl marjinalleştirildiğini açıklayan sosyal ve entelektüel bağlamlara dair teorik içgörüler sunar. Farklı kimlikler, dilsel ifadeler ve kültürel yansımalarındaki farklılıkların ifade edilmesinde etkili olan göç, küreselleşme, postmodernizm ve ötekileştirme, çokkültürlülüğün düşünsel ve pratik bağlamını oluşturmaktadır. Uluslararası göç, şimdiki ve geçmişteki sömürge göçü olarak ikiye ayrılabilir.

Günümüzde göç genellikle Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerine olmaktadır. Bu yoğun göç alan ülkelerde çokkültürlülüğün teorik çalışmaları da yapılmakta ve uygulanmaktadır. Aynı şekilde, bu ülkeler sıklıkla küreselleşme ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Çokkültürlülük düşüncesini şekillendiren önemli unsurlardan biri olan postmodernizm, siyasi arenadaki eleştirel tavrı nedeniyle ulus-devletin sınırlayıcı özelliklerini sorgulatmakta ve çokkültürlülük düşüncesinin kaynağı olmaktadır. Bireysel ve kolektif kimliklerin özgünlüğü kamusal alanda görünür hale gelir. (Yanık, 2013, 102).

Günümüzde bir toplumdaki kültürel bir topluluğun siyasi talepleri iki kısma ayrılabilir. Birincisi, bir devlet içindeki grupların kendi kültürlerine göre benzersiz bir şekilde yaşamalarına izin veren düzenlemeleri içeren bir hizmet talebidir. İkincisi, kültürel grupların özyönetim konusundaki doğrudan talepleridir. Özerklik, yalnızca aynı gruptan kişilerin bir arada olması durumunda talep edilir. Bununla birlikte, kültürel gruplara mensup insanlar genellikle ülke geneline dağılmış durumdaysa, özyönetim ihtiyaçlarından çok birinci tür siyasi örgütlenmeden hizmet alma eğilimindedirler. Her iki siyasal gerekliliği içinde barındıran ulusal örgütler, üyeleri arasında din, dil, kültür ve tarih bağı gözetmeksizin, siyasal ve yasal eşitlik ilkeleri çerçevesinde aynı sınırlar içinde yaşamayı taahhüt edebilirler. Farklı kültürlerin ve kültürel toplulukların bir ülke içinde kabul görmesine, yasal ve siyasi düzeyde özgürce yaşamasına olanak sağlayan politikalara "çok kültürlülük politikaları" denir. Tanım olarak çok kültürlülük, her biri farklı bir kültüre sahip farklı kültürel toplulukların bir ulus-devlet içinde eşit fırsatlarla birlikte yaşama yeteneğidir. Çok kültürlülüğün çıkış noktası olan birlikte yaşama olgusunun ana fikri; kültürel farklılıklara rağmen aynı ülkeye ait olmanın devamlılığını sağlamaktır (Say, 2013, 138-139).

Kymlica'ya göre çokkültürlülük politikalarının en yaygın sembolik biçimleri sekiz uygulamayı içeriyor. Bunlar (Damgacı, 2013, 9);

1. Çokkültürlülüğün anayasal mevzuatı veya parlamento onayı.
2. Etnik temsilin medya lisanslarına dahil edilmesi.
3. Çok kültürlü eğitimin müfredata entegre edilmesi.
4. Giyimden muaf olunması

5. Kültürel faaliyetler yürütmeleri için etnik grupların desteklenmesi.
6. Çifte vatandaşlığa izin verilmesi.
7. Çift dilli eğitimin desteklenmesi.
8. Savunmasız göçmen gruplarına karşı pozitif ayrımcılık yapılması.

Çok kültürlülüğün birbiriyle ilişkili üç taksonomik kullanımı vardır. Bunlar; demografik tanımlamalar, ideolojik normlar ve programatik politik kullanımlardır (Damgacı, 2013, 10-11):

1. Demografik kullanım: Çok kültürlü bir toplumda veya ülkede farklı ırktan vatandaşların varlığını belirtmek için kullanılır. Ülkelerin yapısal farklılaşması aslında kültürlerin çeşitliliğini temsil etmektedir.

2. İdeolojik-normatif kullanım: Sosyolojik teori ve etik-felsefe açısından farklı kültürel kimlikleri tartışmak için çağdaş toplumdaki kullanımı ifade eder.

3. Program-Politik Kullanım: İrksal çeşitliliği yönetmeyi amaçlayan programlara ve belirli türdeki politika girişimlerine atıfta bulunur.

Bu tanımların ötesinde, çokkültürlülük ırksal çeşitliliğin varlığını kabul eder ve bireylerin kültürlerini korumak, haklarını güvence altına almak ve ortak değerlerini korumak için birlikte çalışmasını sağlar.

2.1.6. Çokkültürlülüğün Nedenleri

Farklı kültürlerin aynı devlette yaşamasının bir nedeni, azınlığın yaşadığı ülkenin başka bir devlet tarafından işgal edilmiş olmasıdır (Kymlicka, 2015, s. 41). Bu durum, imparatorlukların ve siyasi güç merkezlerinin yaratılması ve egemenliğin genişletilmesi için verilen mücadelelerin tarihsel sürecinde alışılmadık bir durum değildir. Bugün Türkiye ve İsveç'te azınlık sayılan grupların çoğu bu şekilde ülkeye katılmaktadır. Rumlar, Ermeniler ve Asuriler, Osmanlı Devleti'nin Anadolu ve Mezopotamya'yı ilhak etmesiyle Türkiye'ye katılmış azınlıklar iken, İsveç'in Sami ve Tornedalinga'sı Man, egemenliğini ülke topraklarına kadar genişleterek ülkeye katılan grup devlettir. ülkenin kuzey bölgeleri.

Bir ülkede kültürel çeşitlilik yaratmanın bir diğer nedeni de ülkeler arası göçlerdir. Bu yer değiştirmeler isteğe bağlı veya zorunlu olabilir. 17. ve 18. yüzyıllarda çok sayıda insanın Afrika ovalarından Amerika'ya köle olarak göç etmesi, zorunlu göçün bir örneğidir. Günümüzde Afrika, Orta Doğu ve diğer bölgelerde yaşanan savaşlar nedeniyle birçok insan ülkesini terk ederek başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalmaktadır. Bu insanlar bazen komşu ülkelere, bazen de çok uzak bölgelere göç ederler (Kymlicka, 2015, s.41; Stavenhagen, 2009, s.39-40; İbrahimoglu, 2014, s.60).

Gönüllü göç, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve ekonomik açıdan gelişmiş diğer ülkelere giden bir insan dalgasıdır. Ekonomileri gelişmiş ve iş gücü ihtiyacı olan bu ülkeler önce eski sömürge ülkelerine yönelmişler, ancak diğer birçok ülkeden insanlar da çalışmak için bu ülkelere göç etmişlerdir. Bu insanların neredeyse tamamı geldikleri yeni ülkenin bir parçası oldular ve yerleştiler. Bir ülkenin çok kültürlü olmasının bir başka nedeni de savaş sonrası yapılan anlaşmalarla kurulan yeni sınırlardır. I. ve II. Dünya Savaşları sonunda Batılı güçler tarafından ülkelerin doğal ve kültürel kimlikleri dikkate alınmaksızın Avrupa ve Ortadoğu'nun sınırlarının Afrika'da çizilmesi siyasi devletlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İçlerinde farklı etnik, kültürel, dilsel ve dinsel geçmişe sahip insan grupları yaşıyor.

Çok kültürlülüğün bir başka nedeni de, farklı kültürlerin karşılıklı çıkarları göz önünde bulundurarak bir federasyon oluşturma konusunda anlaşmaları olabilir. Kültürel ve dilsel olarak farklı popülasyonların bulunduğu İsviçre ve Belçika ikinci duruma örnektir (Kymlicka, 2015, s. 41; Stavenhagen, 2009, ss. 39-40; İbrahimoglu 2014, s. 60).

Tarih boyunca Roma İmparatorluğu, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, Osmanlı İmparatorluğu gibi ülkeler, ülkedeki farklı kültürlere belli bir özerklik tanıdığı gibi, farklı kültürleri ciddi şekilde baskı altına almaya ve asimile etmeye çalışan ülkeler de olmuştur (Kymlicka, 2015, s. 45). 1970'li yıllarda göçmen grupları dünyanın farklı yerlerinden Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve diğer Avrupa ülkelerine yayıldıkça İngiliz uyum modeli sürdürülemez olmuş ve yerini Kanada'ya göçü teşvik eden çok kültürlü bir yaklaşım almıştır. , Amerika Birleşik Devletleri ve

diğer Avrupa ülkeleri politikası. Etnik kökenlerinden çeşitli özelliklerini korur ve geliştirir (Kymlicka, 2015, ss. 43-47; İbrahimoglu 2014, ss. 60-62).

2.1.7. Çokkültürlülüğün Tarihçesi

Avrupa, çeşitli siyasi bölünmeler, mezhepsel bölünmelerin yol açtığı dinsel kutuplaşma ve uzun süren savaşlar nedeniyle nüfus bakımından çok etnikli ve çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Tarih boyunca Avrupa'daki göç hareketini üç bölümde değerlendirmek mümkündür.

Birincisi, Sanayi Devrimi sonrası sömürgeci faaliyetlerin bir sonucu olarak ekonomik olarak değerlendirilen göç hareketidir. Özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda yoğun sanayi faaliyetleri için hammadde talebini ve ürün satışını karşılamak amacıyla yurt dışına çıkmaya başladılar. Batı Avrupa'da Orta Çağ'ın sonu ile Sanayi Devrimi arasında gelişen bu merkantilizm dönemi, kapitalizme kapı araladı ve zorunlu olarak sömürgeleştirmeyi teşvik etti. Artan emek talebini karşılamak için Avrupa dışından binlerce vasıflı ve vasıfsız işçinin ithal edilmesi ve tarımsal üretimden sanayileşmeye geçiş nedeniyle birçok insanın kırsal alanlardan sanayi merkezlerine akını, Avrupa'nın demografisini önemli ölçüde değiştirdi. (Emiroğlu, 2016).

Özellikle II. Dünya Savaşı'nın sona ermesinden sonra İngiltere, Fransa, Almanya, Hollanda ve diğer ülkeler arasındaki ulusal kültürel alışverişler sıklaştı. Asya, Afrika ve Hindistan'daki ülkelerin kolonilerinden insanlar, gerekli emeği ortadan kaldırmak ve sosyoekonomik seviyelerini iyileştirmek için Avrupa'ya göç ettiler. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki durum da pek farklı değil, çünkü Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluşuna farklı etnik gruplar katıldı ve böylece kültürel çeşitlilik düzeyi arttı. Bu durum, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde etkili vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir. (Banks, 2004; Cırık, 2008).

Emiroğlu'na (2016) göre bir başka göç hareketi de II. Bunlar İkinci Dünya Savaşı sırasında hayatta kalma mücadelesi nedeniyle yapılan göçlerdi. 2. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yüzbinlerce insan savaştan kaçtı. Konunun önde gelen isimlerinden Kymlicka (2015), tüm bu gelişmeler nedeniyle içinde bulunduğumuz yüzyılın “göç yüzyılı” olarak adlandırılabilceğini belirtmektedir. Çünkü bu yüzyılda

çok sayıda insan ulusal sınırları aşarak tüm ülkelerde "çok etnikli" görünümüne yol açmıştır.

Öte yandan 3. göç hareketi, devletlerin savaş sonrası ekonomik toparlanması için gerekli işgücünü sağlayan emek göçü olarak tanımlanabilir. 2. Dünya Savaşı'nın savaş alanı olan Avrupa toprakları, savaştan sonra ana vatanını yeniden inşa etme sürecinde çok kültürlü yeni bir toplumsal yapıya sahiptir. Özellikle 1940'lı yıllardan itibaren yaşanan bu güçlü nüfus hareketi, göçmenlerin aileleri ile birlikte yerleştikleri Avrupa topraklarında zaman içinde birçok kültürel temayı şekillendirmiştir. Bütün bunların sonucu, bugün Avrupa'nın ötekilerden çok daha karmaşık yeni bir çok kültürlü sosyal yapı türü kazanmasıdır. Bu yeni durum nedeniyle Avrupa, farklı ülkeleri ve kültürleri bir araya getirme özelliğinden dolayı çok kültürlü bir karaktere sahiptir. Bu bakımdan ilk kez bir Avrupa ülkesinde kültürel, etnik ve dini bir topluluk tek bir siyasi yapı ve tek bir devlet içinde bir arada yaşadı.

Amerika Birleşik Devletleri homojen bir toplumsal yapı sağlamaya çalışmış, ancak uygulama ve yöntemlerde mevcut durumu dikkate alarak istenilen sonuçları elde edememiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ne bu ırksal çeşitliliği kazandıran ana faktör, dünyanın dört bir yanındaki ülkelere aldıkları göçmen hareketidir. İlk göç dalgası kuzey ve batı Avrupa'da başladı ve daha sonra güney ve doğu Avrupa'dan gelen göçlerle birleşti. İkinci göç dalgası, Çin ve Japonya'dan, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin Pasifik kıyılarından gelen göçmenler tarafından karakterize edildi. 1960'lardan sonra Hispanik unsurların göçüyle Amerika Birleşik Devletleri neredeyse tüm dünyanın bir karışımını bünyesine kattı. (Şan ve Haşlak, 2012).

Anglo-adaptasyon modelindeki ana fikir, göçmenlerin geçmişten yanlarında getirdikleri kültürel değerleri terk edip mevcut kültürel normlar içinde asimile olmaları şeklinde açıklanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde millileşme sürecinin tamamlanmasının ardından çok sayıda göçmenin kabul edilmeye başlandığı dönemde, bu fikrin savunucularının göçmenlerin geldikleri ülkelerde var olan kültürel yapılarla bütünleşmeleri gerekliliğini sürekli olarak vurguladıkları görülmektedir (Şan ve Haşlak, 2012).

Alba ve Nee (2003: 141), Amerikalıların eşit haklara sahip olarak karıştırılmasının ve birleşik bir kültürel altyapı yaratmanın amaçlanmasının, eritme potası idealini temsil eden olgun bir versiyondan uzak olduğunu savunurlar. Dünya

Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan bu politika, farklı kültürlerin reddini, zorla asimile edilmesini, etnik grupların kısıtlanmasını ve yerelleşme yerine küreselleşmeyi teşvik etmeyi içermektedir (Şan ve Haşlak, 2012).

2.1.8. Çokkültürlülüğün Amaç ve İlkeleri

Çok kültürlü eğitimin temelinde, kendi bireysel kültürel farklılıklarını içselleştirmemiş bir insan, kendi kültürünü yok sayarak başka bir ulusal kültürün kültürel faaliyetlerinden etkilenebilir ve böylece kendi değer modeliyle çelişen yeni yargılar oluşturabilir. Uygun (Mamur, 2012). Yukarıdaki hususlardan hareketle çokkültürlülüğün olumsuz etkilerinin farkına varmadan asimilasyon sürecine dahil olmamak için öğrenmenin gerçekleştiği ortamda çokkültürlü eğitim faaliyetleri yürütülürken bireylerin yabancılaşmaması gerekmektedir. İnsanların kendi kültürleri ile değil, aynı zamanda çeşitli kültürleri yakın mesafeden anlayabilmeleri sağlanmalıdır.

Aydın'a (2006) göre çokkültürlülük, farklı etnik kültürlere saygı duymak, bireylerin eğitimlerini uygulamalarını sağlamak ve dünyadaki tüm toplumlar arasında etkileşim ve işbirliği sağlamak için önemli görülmektedir (Cırık, 2008).

Cırık'a (2008) göre insanlar çok kültürlü eğitimin önemine, öğrencilerin farklı kültürlere değer vermesi için farklı öğretim ortamlarının önemine odaklanmaktadır. Bu durumda öğretmenler, ders verdikleri öğrencilerin kendi kültürlerinden ziyade diğer insanlara saygı duyabilmeleri, farklı etnik kültürler hakkındaki kalıp yargılarını ortadan kaldırebilmeleri ve yukarıdaki farklılıkların bireyler için önemini fark edebilmeleri için çeşitli öğretim ortamları tasarlamalıdır. Cırık (2008), öğrenme ortamlarının ortak yönlerini öğrencilerin akademik başarılarını artırması ve kültürel değerleri desteklemesi olarak tanımlamaktadır. Bu öğrenme ortamlarında amaç, çeşitli etnik farklılıklara yönelik önyargıları azaltmak, insanları çok kültürlü alanlara adapte etmek (Coşkun, 2006), bireysel farklılıkların olduğu alanlarda eşit eğitim fırsatları sağlamak ve bireylerin kültürel faaliyetlerini sürdürmelerine destek olmaktır.

Öte yandan Gay, çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını ise şöyle ifade etti:

1. Kişisel gelişim: insanların kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak.

2. İnsanların sahip olduğu değer ve tutumların tanımlanması: Kültürel farklılıklara sahip kişiler, diğer insanların bu kültürel farklılığa ilişkin algılarına ve kendi kültürleri ile kendi kültürleri arasındaki nüanslara saygı duyarak kendi değer ve tutumlarını tanımlarlar, yani tüm kültürlerle saygı gösterirler.

3. Çok Kültürlü Sosyallik: İnsanların kültürel çeşitlilik konusunda farklı bakış açıları geliştirmelerini destekler.

4. Temel becerilerin kazanılması: Irkı ne olursa olsun tüm öğrencilerin temel becerileri kazanmasına yardımcı olunmalıdır.

5. Kültürel ve ulusal okuryazarlığın geliştirilmesi: Çokkültürlülüğün sadece diğer kültürlerle değil, kendi kültürlerine de değer verilmesi gerektiğinin farkına varılması (Akt. Cırık, 2008).

2.1.9. Çokkültürlülüğün Önemi

Bugün çok kültürlü modern bir toplum gerçeğiyle karşı karşıyayız. Bir toplumda çok kültürlülük, o toplumun bireyleri arasında sadece fiili yaşam (örf, adet, görenek, görenek) farklılıklarının değil, aynı zamanda benimsenen, kendilerini ilişkili gördükleri ve bağlı oldukları ahlaki değerlerde de farklılıklar olması demektir. Farklı kültürlerde yer aldığına inanıldığı için kendini sorumlu hisseder. Bu da onların bu değerler doğrultusunda ulaşmak istedikleri adalet anlayışlarının farklı olduğu anlamına gelir (Balı, 2011, 205).

Hemen hemen tüm topluluklar bugün çok kültürlüdür ve gelecekte de olacaktır. Kültürel çeşitlilik lehine söylenecek çok şey varken, durumumuz çok kültürlülük ruhuyla yaklaştığımızda yaratıcı fırsatlar için harika bir kaynak olabilir. Çokkültürlülük, insan ve dünya hakkında planlı bir siyasi bakış açısı veya felsefi bir teori değildir; en iyi şekilde, insan yaşamına farklı bir bakış açısı olarak düşünülür. Tüm kültürler doğaları gereği sınırlı olduğundan, aralarındaki diyalog tüm taraflara fayda sağlayacaktır. Sadece önyargılarının farkına varmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları azaltarak bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olur. Diyalog, her kültürün diğer kültürleri yeni fikirlerin kaynağı, eşit diyalog ortakları olarak görmesi ve onlara kendini açıklama ihtiyacı duymasıyla mümkündür. Kültürler karşılıklı etki yoluyla gelişir. Hepsi diğer kişinin bir parçasını taşır (Parekh, 2002, 428).

Çok kültürlü bir bakış açısı, bakış açılarının yaratıcı etkileşiminden doğar, insanlar ve kültürler iç içe geçer, kültürel çeşitlilik ve diyalog kaçınılmazdır ve tüm kültürler doğası gereği çoğulcudur. Çok kültürlü bir bakış açısı, tüm yaşam ve düşünce biçimlerinin içsel sınırlamaları olduğu ve bunların hiçbirinin insan varlığının tüm zenginliğini ve karmaşıklığını kuşatamayacağı gerçeğini görmemizi sağlar (Parekh, 2002, 430).

2.1.10. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük ilke olarak biçim ve yapıların heterojenliğine, çeşitliliğine ve çokluğuna olduğu kadar yolların ve araçların çokluğuna tekabül eder. Kültürel çeşitliliği ve çoklu biçimlerin varlığını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda azınlık gruplarını homojenleştirme mantığı içinde özgürleştirir. Böylece çokkültürlülük, farklı grupların sosyal ve kültürel haklarını güvence altına alır ve azınlıkları tanır.

20. yüzyılın ortalarından sonra bir ülkeden diğerine göç dünya çapında ivme kazanmıştır. Çok kültürlülük giderek küresel bir fenomen haline geliyor. Kuzey Amerika kıtasından gelen kitlesel göç, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kimlik krizi yarattı. Bu bağlantı çalışmasında kullanılan ilk yöntem “eritme potası” metaforuna dayanmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle ev sahibi kültürü ile yeni gelen kültürü bir potada birleştirilerek yeni bir kültür oluşturulmaya çalışılmıştır (Altaş, 2003, 32).

Bu arada, Amerika'nın çok kültürlü müfredatına ilişkin tartışma akademiye sıçradı, gazete manşetlerine taşındı ve tüm medyanın ilgisini çekti. Artan azınlık nüfusunun üçte birini oluşturan devlet okulları ve üniversiteler, eleştiriye, çelişen değerleri ve dünyanın çeşitliliğine uyum sağlamayı amaçlayan eğitim çabalarıyla başa çıkmaya çalışıyorlar (Altaş, 2003: 33).

Çok kültürlü eğitim savunucuları, ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, kültürel geçmiş, sosyoekonomik durum ve hatta cinsel yönelim ne olursa olsun tüm öğrencilerin okullara ve eğitim ortamlarına eşit erişimi hak ettiğini belirtmektedir

Gorski (2010) çok kültürlü eğitimi, çeşitliliğe değer veren, değişen toplumsal ihtiyaçları karşılayan, ilgili herkesin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen ve tüm grupları güçlendirmek için okullardaki çeşitliliği uygun şekilde yöneten programlar geliştirmek olarak tanımlar.

Parekh (2002), çok kültürlü eğitimin, ana akım eğitim sistemlerinin Avrupa merkezli ve tek kültürlü içeriğinin ve dünya görüşünün bir eleştirisi olduğunu belirtmiştir. Tek kültürlü eğitimi şöyle ifade etmiştir;

"Tek kültürlü eğitim ayrıca temel becerilerin gelişimini de engeller. Dünyayı kendi kültürlerinin dar perspektifinden görmeyi öğrenen öğrenciler, bu perspektifin sınırları içinde yeri olmayan her şeyi reddetme eğilimindedir. Kendi kültürlerinin normlarını kullanma ve diğerlerini yargılama olasılıkları yüksektir. kültürleri ve toplumları kendi standartlarına göre inceleyip garip hatta değersiz görerek kendi kültürlerini kendi normlarına göre yargıladıklarında eleştirel bir gözle yaklaşamazlar. 'dahi' olun ve kendini beğenmişliğin ölümcül tuzağından kaçının çünkü tek kültürlü eğitim, kritik fakültelerin çalışmasını sağlayan tek şey olan hayal gücünü zayıflatır" (Parekh, 2002, s. 288).

Son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarına bakıldığında "çok kültürlü eğitim" kavramının oldukça önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Dünya toplumunun, toplumların değişen yaşam koşullarına bağlı olarak hızla tarım toplumundan sanayi toplumuna ve bilgi toplumuna geçiş yaptığı; her şeyden önce yoğun göç hareketlerinin ve ülkeler arasında siyasi, sosyal ve ekonomik amaçlarla artan derneklerin giderek arttığı söylenebilir. çok kültürlülük kavramının önemi. Küreselleşme ile birlikte toplum yerelden evrensel doğru hareket etmektedir. Bu nedenle eğitimde evrensel ilkelerin yer alması, farklı kültürlerin tanınması ve kültürlerarası etkileşimin hızlandırılması büyük önem kazanmaktadır. Ayrıca, modern toplumlarda yetişen bireylerin kendi kültürlerinden farklı kültürel gruplarla etkileşim içinde olmaları ve onlara karşı olumlu tutumlar sergilemeleri beklenmektedir. Sonuç olarak, modern uluslar eğitim sorunlarını tespit ederken ve çözüm ararken çok kültürlü eğitim uygulamalarına yer vermektedirler. Bu nedenle günümüz ulus-devletleri yurttaşlık kavramını tanımlarken evrensel değerler açısından yeniden tanımlamak durumundadırlar (Cırık, 2008, 27).

Çok kültürlü eğitim, eğitim sisteminde köklü değişiklikler getirmeyi amaçlayan bir reform hareketidir. Çokkültürlü eğitim teorisyenleri, okulların, kolejlerin ve üniversitelerin ırk, dil, din ve etnik kökene ilişkin uygulamalarının öğrencilere zarar verdiğini savunarak, Batı toplumundaki kalıplaşmış ve ayrımcı uygulamaları vurgulamaktadır (Banks, 2013, 1).

Banks (2013) çok kültürlü eğitimi bir fikir veya kavram, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreç olarak ifade etmiştir. Çok kültürlü eğitim, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ırk, kültür, engellilik ve ulusal kökene bakılmaksızın tüm öğrencilerin okullarda eşit ve kapsayıcı bir şekilde eğitim alma hakkına sahip olduğu anlamına gelir. Çok kültürlü eğitimin teşvik ettiği fikirler çok önemlidir. Buna göre bazı öğrenciler, belirli kültürel farklılıklara sahip veya farklı gruplara mensup öğrencilere göre bu özelliklerinden dolayı daha iyi öğrenme fırsatlarına sahiptir. Çok kültürlü eğitim uygulayan okullardan çıkarılacak derslerden biri, farklı kültürel ve kişisel özelliklere (cinsiyet, yaş gibi) sahip öğrencilerin aynı okul içinde sosyal, kültürel, ırksal ve sosyal sınıf farklılıklarını gösteren sorunlar yaşamalarıdır. Çok kültürlü eğitim, ırk, kültür, etnisite, din ve sosyal sınıfın çok kültürlü bir ulusun önemli bileşenleri olduğunu kabul eder. Ayrıca çokkültürlü eğitim, çeşitliliğin ulusları zenginleştirdiğini, farkındalığı ve bireysel ve toplumsal sorunlara yönelik çözümleri artırdığını savunur. Çeşitlilik böylece herkesin kendi kültürünü deneyimlemesi ve kendini gerçekleştirme için fırsatlar sunar. Çok kültürlü eğitim, ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, din, kültür ve dilin öğrencilerin öğrenme ve davranışlarını nasıl etkilediğini inceler. Çok kültürlü eğitim, tüm bu değişkenlerin hem bireysel hem de birbirleriyle öğrenci davranışını nasıl etkilediğini inceler. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını sadece ırklarını ve etnik kökenlerini bilerek anlayamaz. Ana dillerini, etnik kimliklerini ve sosyal sınıflarını bilirlerse öğrencilerini ve davranışlarını anlayabilirler (Banks, 2013, 1-2).

Çokkültürlü eğitim, kültürel ve ırksal farklılıkların bir arada var olmasını ve meşruiyetini sağlamayı, akademik fırsat eşitliği yoluyla başarıya ulaşmayı amaçlayan ve her düzeyde çoğulculuğun örgütlenmeye dayalı bir eğitim politikası olduğu bir eğitim felsefesidir. Dolayısıyla çokkültürlü eğitimin ırkçılığı ve asimilasyonları reddeden, farklılıklara demokratik bir şekilde saygı duyan bir eğitim fırsatı yarattığı söylenebilir (Kaya ve Aydın, 2013, 34-37).

Guy'ın çokkültürlü eğitime ilişkin 13 farklı tanımı vardır ve çokkültürlü eğitim uzmanlarının tanımlarına benzer tutumlar göstermektedir. Bunlar (Damgacı, 2013, 1213);

1. Tüm öğrencilerin başarılı olmak için eşit fırsatlara sahip olması için eğitim kurumlarının yapısını değiştirme fikri ve süreci.

2. Ulusal ve kültürel çeşitliliğin canlılığını ifade eden felsefe
3. Kültür ve eğitim sisteminin temel değerlerinde değişiklikler ve tüm kurumsal unsurların reformları.
4. Zaman, süreç ve uzun vadeli yatırım gerektiren, iyi planlanmış bir süreç.
5. Eşitlik, karşılıklı saygı, sosyal adalet ve ahlaki bağlılık ilkelerine dayalı bir eğitim sistemi.
6. Toplumunu oluşturan grupların kültürel mirasının korunması
7. Öğrencilerin önyargılarını ortadan kaldırması ve diğer kültürleri öğrenmesi için bir proje.
8. İnsan hakları, sosyal adalet ve barış kavramlarını içeren insani kavramlar.
9. Demokratik bir eğitim anlayışı.
10. Dil, din, ırk, kültür, ulusal kimlik vb. konuları ele alan okul politikaları.
11. Baskı ve sömürgeleştirmeye karşı mücadele eden çeşitli grupların makalelerini inceleyerek öğrencileri bu konuda bilinçlendirin.
12. Kültürel çeşitliliğe saygı duyma eğitim felsefesi.
13. Her türlü ayrımcılığa karşı kapsamlı okul reformu.

Çok kültürlü eğitimi kaliteli bir eğitim olarak gören Grant (1977b); çok kültürlü eğitimi, öğrencinin kültürünü temel alan ve alternatif yaşamlardan, sosyal adaletten, insan haklarından ve bütünlük duygusundan beslenen hümanist bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Castagno'ya göre çokkültürlü eğitim, hak, eşitlik, kültür ve akademik başarı beklentileri gibi kavramların tüm öğrencileri kapsayacak şekilde birlikte hareket edecek şekilde düzenlenmesidir (Kaya ve Aydın, 2014, s. 37).

Çok kültürlü eğitim, örgün eğitimin her bir kültürel alt grup için farklılaşması ve uzmanlaşması anlamına gelmez. Alınan temel eğitimde çok kültürlülüğe duyarlılık göstermek, öğrenenlerin farklı kültürel gruplara ait olabileceğinin farkında olmak ve öğrenenlerin çok kültürlülüğünü dikkate alarak öğretim yöntemlerinin çeşitliliğine dikkat etmek temel odak noktasıdır (Başbay ve Kağnıcı , 2011, 204).

Çok kültürlü eğitim Batılı bir harekettir. Sivil haklar hareketinden kaynaklanır ve adalet, eşitlik ve özgürlük gibi Batı demokratik değerlerinin bir ürünüdür. Batı'da çok kültürlü eğitim bu hakları herkese sağlamayı amaçlar (Banks, 2013, s. 12). Ancak günümüzde bireylerin ve toplulukların çatışmaları ve sorunları orta yolu bularak birlikte çözmeye çalıştıkları genel kabul görmektedir. Bir topluluk ancak onu oluşturan farklılıkları kabul ettiğinde barış içinde bir arada var olabilir. Bu, asimilasyon yerine entegrasyonu önceleyen bir yaklaşımdır (Kaya ve Aydın, 2013, s. 34).

Çok kültürlülük; ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim, dini yönelim ve diğer kültürel boyutların farkındalığı olarak tanımlansa da (APA, 2002), Eşit eğitim fırsatı yaratmayı amaçlar. bu tanımlardan en az birine sahiptir. Eğitim ortamının tasarlanması aşamasında tüm okul ortamının ve hatta toplumun bir bütün olarak değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasına çalışılır (Banks vd., 2001; Cırık, 2008). Bu eğitim türü, toplumun farklı kesimleri arasında diyalog geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle çok kültürlü eğitim, okul iyileştirme çabalarında toplumun farklı düzeylerinin işbirliği yaptığı bir süreç olarak görülebilir. (Bohn ve Sleeter, 2000).

Çok kültürlü eğitim, dili, dini, ırkı, cinsiyeti, sosyal statüsü, etnik veya kültürel kimliği ne olursa olsun tüm öğrencilerin okulda eşit öğrenme fırsatlarına sahip olduğu fikrine dayanmaktadır (Banks, 2014).

Ayrıca, çok kültürlü eğitimde kültürlerarası becerilere sahip olmak, kalıp yargılardan, ayrımcılıktan ve ırkçı tutumlardan kurtulmayı gerektirmektedir (Ayaz, 2016). Kültürel rölativizm felsefesine sahip olmak, her kültürün özel olduğu ve diğer kültürlerin değerleriyle karşılaştırılmaması gerektiği temel anlayışıdır (Portera, 2008).

Günümüz toplumunun sosyolojik yapısı, farklı kimlikleri resmi veya kültürel kurallara göre bir araya getirirse de ırkçılığın ve kültürel yozlaşmanın önüne geçemediği gibi ahlaki değerleri de koruyamaz. Cırık'ın (2008) önerdiği çok kültürlü eğitim programı, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Almanya ve Birleşik Krallık gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde anaokullarında başlamıştır.

Geçen yüzyıl, dünya çapında çok kültürlü eğitimle ilgili hareketlerde bir artış gördü. Pek çok eğitimci, farklı kültürlerden konuları müfredata dahil ederek çok

kültürlü eğitimi desteklemektedir (Aldridge ve diğerleri, 2000). Açıklan (2010) çokkültürlü eğitimin ilkelerini; farklı kültürleri anlamak ve saygı duymak, insanlar arasında eşitlik ve sosyal adaleti geliştirmek, farklı bakış açıları geliştirmek, insanlara veya kültürlere yönelik önyargıları ve her türlü ayrımcılığı azaltmak, kültürel farklılıkların bilincinde olma bilincini geliştirmek, insanın ve kültürün değerinin farkındalığı, kültürlerarası etkileşimi geliştirecek kültürel unsurların deneyimlenmesi ve bunlara erişilmesi olarak tanımlanan şekilde eğitimsel değerlendirmeye rehberlik eder.

Çokkültürlü eğitimin; öğretmenlik uygulamasını, yönetimini, öğretimini, program geliştirmeyi, performans değerlendirmesini ve okul iklimini etkilediği kabul edilmektedir (Gay, 1994; Banks, 2009) (Keskin ve Yaman, 2014). Ayrıca, farklı kültürel zenginlikleri bir araya getirerek toplumsal yaşamı yenileme hedefine ulaşmayı, bilişsel ve duygusal gelişimi ve yaratıcı problem çözme, olumlu ilişkiler kurmayı, sevgi, saygı ve hoşgörüyü sağlamayı, kültürel farklılıkların neden olduğu geçmiş kalıplaşmış önyargıları azaltmayı amaçlar (Aydın, 2013; Banks, 2008; Bennett, 2011; Clark ve Gorski, 2002; Gay, 2004; Johnson ve Johnson, 2002; Günay vd., 2014).

Bazı teorisyenler çokkültürlü eğitimi aktif olarak ele alırken, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik bir uygulama olarak görülmektedir (Guy, 2004). Eğitimin kalitesini yükseltmiş olmasına rağmen, disipline hala ciddi bir muhalefet var. Bu konudaki görüş ayrılığı, çokkültürlü eğitim uygulamasındaki görüş farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Başbay ve Kağncı, 2011). Farklı bakış açılarından kaynaklanan sorunlar çok kültürlü eğitimin önünde engel olmaktadır. Öğretmen bakış açısı veya müfredat farklılıklarından kaynaklanan sorunlar ders kitaplarından kaynaklanabilmektedir (Gay, 2004). Bu konular ele alındıkça sosyal adalet, eşitlik, demokratik değerlerin farkındalığı, kültürel çeşitlilik ve öğrenci akademik başarısı artacaktır.

Banks'a göre eğitimin ana maddeleri şöyledir:

1. Öğrencilerin ırk ve etnik köken ilişkilerindeki önyargıları anlamalarını, ırkçılığa, bağınazlığa, cinsiyetçiliğe ve diğer ayrımcılığa son vermelerini ve farklı kültürleri anlayan ve onlara değer veren insani davranışlarda bulunmalarının sağlanması.

2. Farklı kültürlerin öğrenme ortamına dahil edilmesi nedeniyle farklılıkların eğitimi zenginleştirdiği kabul edildiğinden, herkes için eğitim eşitliğinin sağlanması (eğitim yöneticileri okulları finansal olarak da destekleyebilir) ve ortak değerlerin öğrenilmesi.

3. Okulda öğrenilen bilgileri farklı kültürlerden öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmek ve farklı kültürlerin entegrasyonunu sağlamak için öğretmenlere etnik özelliklerin öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olacak projeler düzenleyin. farklı kültürlerin mirası, deneyimleri ve bakış açıları, bilimsel araştırmalar yapar.

4. Sistem değişikliğinin bir gelişim süreci olduğunu kabul ederek, içerik ve süreç, yapı ve öz, eylem ve yansıma, bilgi ve değer, kavram ve yöntem, eğitimsel önem ve sonuçlar birlikte ele alınır.

5. Öğrencilerin bilginin sosyal bir yapı olduğunu anlamalarına yardımcı olacak eğitim programları geliştirerek ve birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyen bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye yardımcı olma potansiyeline sahip programlara katılımlarını destekleyerek öğrencilerin akademik başarısını artırmak.

Bu ilkelere göre planlanan çok kültürlü bir eğitim programının öğrencilerin sosyal adalet, eşitlik, demokratik değerlerin farkındalığı, kültürel çeşitlilik ve akademik başarılarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde "öğretmen eğitimi denkliği" yapısı sunulmaktadır. Çokkültürlülük alanındaki öğretmen eksikliğinden hareketle çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi önerilmektedir. Bu nedenle bazı üniversiteler öğretmen adaylarından en az bir çokkültürlü eğitim dersi almalarını istemektedir. Massachusetts'te, 1996'dan beri doktora öğrencilerinin çok kültürlü ortamlarda en az dört kredi almaları ve 1999'dan beri doktora öğrencilerinin ırk ve etnik kimlik üzerine en az bir ders almaları gerekmektedir. Bunun nedeni ise bu çok kültürlü dokuya saygı duyan insanlar yetiştirmektir çünkü Amerika'nın tamamı göçmenlerden oluşmaktadır (Cırık, 2008).

Eğitim programlarında, çok kültürlülüğü müfredatın temel yapısıyla ilişkilendirmek daha mantıklıdır. hedefler; içerik, eğitim bağlamı ve değerlendirme oğeleri arasında tutarlılığa izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Cırık'ın (2008) aşağıdaki oներlerinin çok kültürlü bir oğrenme ortamının düzenlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

a. İşbirlikli oğrenmenin, farklı kültürel geçmişlerden gelen oğrencilerin eşit statüde etkileşimler ve ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olduğuna inanıldığından, işbirliğini desteklemek için farklı gruplar birlikte çalışmalıdır.

b. Oğretme stilleri çeşitliliği destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir. Bu nedenle, farklı oğrenme stillerine sahip oğrenciler için çeşitli oğretim yöntemleri kullanılabilir. Derste çok kültürlü konular seçilmelidir. Derslerde okkltrllk ile ilgili gazete ve dergi yazıları kullanılmalıdır. Sınıflar, koridorlar, kütüphaneler ve medya merkezleri oğrenci imajını yansıtan materyallerle donatılmalıdır. Çok kültürlü konularda radyo/TV programları veya halka açık toplantılar düzenlenmelidir. Farklı kültürlerden gelen oğrencilerin iletişim kurmaları desteklenmelidir. Orneğin, farklı ülkelerden sınıflar birbirleriyle bağlantı kurabilir ve video konferanslar düzenleyebilir. Bu şekilde, oğrenciler farklı kültürlerdeki insanlar hakkında daha spesifik bir anlayış geliştirirler.

c. Bazı jestlerin (el hareketleri, mimik ve taklit) farklı kültürlerdeki anlamları bilinmelidir. Bir davranış veya tutumun farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebileceği her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

d. Oğrenciler değerleri konusunda bilgilendirilmelidir. Odevler ve çalışmalar, tüm oğrenciler tarafından paylaşılan değerlerle uyumlu olmalıdır. Oğrencilere ırk ve cinsiyeti tanımlamaları için yardım edilmelidir.

Banks vb. (2001) araştırmalarında oğrencilere sadece akademik bilgi ve beceri kazandırmanın yeterli olmadığını, çok kültürlülüğe olan duyarlılığın oğrencilerin akademik başarılarını da etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların ortak

özelliği öğretmenlerin kültürel duyarlılık göstererek eğitim-öğretim düzenlemeleri geliştirmelerinin önemine değinilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıfta farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere yönelik olumlu veya olumsuz tepkilerinin öğrencilerin öz saygısını ve akademik başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Toplumun huzuru ve esenliği için, toplumun tüm kesimlerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek, çok kültürlülüğü eğitimin içine yerleştiren bir sisteme ihtiyaç vardır (Banks ve Banks, 2001).

Çok kültürlü eğitim alan tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunulduğunda okul performansının arttığı, saygı ve hoşgörüye dayalı bir eğitim sisteminin tasarlanmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenler; okul düşünceğinde farklılıklar olabileceğinin, her kültürün kendine has özellikleri olduğunun, insanlar arasında iletişimin ve karşılıklı saygının geliştirilmesinin, kendi sesimiz yerine başkalarının sesine kulak vermeyi öğrenmemiz gerektiğinin farkında olmalıdır. (Güven, 2001). Bu açıdan bakıldığında, çokkültürlü eğitimden beklenen hedeflere ulaşılmak isteniyorsa, öğretmenler çokkültürlü eğitime uygun özelliklere sahip olabilir (Gay, 2002).

Öğretmenler, çok kültürlü öğrencilerin bireysel farklılık algılarının düşük olması nedeniyle benlik saygısı, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde onarılamaz hatalar yapmaktadır. Öğretmenler kendilerinden farklı olanlara karşı önyargılı ve saygısız bir şekilde sınıfa geldiklerinde sınıf iklimi olumsuz etkilenir (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014). Yapılan araştırmalarda Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimin Eğitim Fakültesinde önemli olduğuna inanmalarına rağmen uygulamaya koymak için yeterli çabayı göstermedikleri belirlenmiştir (Ezer vd., 2006).

Çok kültürlü eğitimde kültürel farklılıklara da öğretmenler duyarlı olmalıdır. Farklı kültürel geçmişlere sahip insanlar için eşit eğitim fırsatı ve okul başarısına yönelik bu dezavantajı ortadan kaldırmak için, öğretmenler çeşitli kaynaklar, eğitim materyalleri, öğrenme ve öğretim stratejileri, teknikleri ve metodolojileri kullanmalı ve sınıfta iletişim kurmak için etkili değerlendirmeler bu tür öğrencileri çekmelidir. Eşcinsel, 2008). 2010 yılı). Öğrenme ortamları giderek farklı kültürlerle etkileşimin kaçınılmaz olduğu yerler haline gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlülüğü destekleyen öğrenme ortamlarını nasıl oluşturacaklarını ve çeşitli

fikirlerin sunulmasına izin verecek şekilde sınıf ortamlarını nasıl düzenleyeceklerini anlamaları gerekmektedir (Banks, 2013).

2.1.11. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Dünyayı sadece kendi kültürel perspektifinden gören insanlar, diğer insani deneyimlerden mahrum ve kültürel olarak sınırlanmıştır. Ayrıca, kültürel önyargı nedeniyle kendi kültürlerini tam olarak anlayamazlar. Kendi kültürümüze ancak başkalarının bakış açısıyla bakabiliriz. Çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri de bu bakış açısına sahip olmaktır. Bireyin kendisini başka açılardan görmesini sağlamaktır. Çok kültürlü eğitim, küresel eğitimin amaçlarına benzer. Çok kültürlü eğitim ve küresel eğitimin ortak amacı, öğrencilerin ulusal sınırları aşan kültürlerarası yetkinlikler kazanmalarını sağlamak ve dünyada yaşayan diğerlerini geleceklerinin birbirine bağlı olduğuna ikna eden bir bakış açısı kazandırmaktır (Banks, 2013, 45).

Çok kültürlü eğitime göre önce tanıma ve anlama gelir, ardından saygı gelir. Çok kültürlü eğitimin bir diğer önemli amacı da öğrencilere iletişim becerileri kazandırmaktır. Tüm öğrencilere yaşadıkları toplumlarda, baskın kültürlerde ve diğer etnik kültürlerde iletişim kurmak için gerekli bilgi, beceri ve yöntemleri vermek. Çok kültürlü eğitimin diğer bir amacı da çok kültürlü bir toplumda (örneğin farklı dinler, diller, ırklar, kültürler), kendi kültürel toplumları, bölgesel kültürler ve küresel toplum içinde rol oynayan bireyler yetiştirmek için gerekli bilgi ve becerileri sağlamaktır (Banks, 2013, 7).

Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS), çok kültürlü eğitimin amacını, farklılıkları kabul eden, saygı duyan ve demokratik değerlere göre bir araya gelen vatandaşlar geliştirmek olarak tanımlar (Toprak, 2008, 15);

"Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin ortak fayda için çalışan bir sivil toplum yaratmasını ve sürdürmesini sağlar, böylece sosyal kültürlerini anlamalarını ve onaylamalarını sağlar; kültürel engellerden kurtulmalarına yardımcı olur. Çok kültürlü eğitim, ulusal birlik fikrimizi gerçekleştirmeyi amaçlar. ve çoğulculuk; farklı ulusal kültürleri tanıyan ve saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üzerinde tutan bir çerçevede insanları bir araya getirmeyi amaçlar."

Amerika Birleşik Devletleri ve diğer Batı ülkelerindeki eğitim programları genellikle ana akım toplumların kültür ve tarihine odaklanır. Okul, ana akım olmayan öğrencilere bazı kültürel ve etnik seçenekler sunar. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere etnik, kültürel ve dilsel seçenekler sağlama hedefine ulaşmaya çalışır. Çok kültürlü eğitimin belki de en önemli hedeflerinden biri, belirli insanların ve kültürlerin ırksal ve kültürel kimlikleri nedeniyle yaşadıkları ayrımcılığı, önyargıları ve acıları azaltmaktır. Toplumdaki diğer ırklardan insanlar, ayrımcılıktan uzaklaşmak ve toplumda yer bulmak için kendi etnik kültürlerini reddedebilir, hatta kısmen reddedebilir. Ayrıca okul, bu yabancı grupların üyesi olan öğrencileri başarılı olmak için kendilerine yabancılaşmaya itmektedir. Bir bakıma, baskın kültür öğrencileri başarılı olmak için kim olduklarını inkar etmeye iter.

Parekh (2002) çokkültürlü eğitimin amaçlarını entelektüel merakı, özeleştiriyi, makaleleri ve kanıtları değerlendirerek bağımsız kararlar verebilmeyi, başkalarına saygı duymayı, farklı fikirlere ve yaşam biçimlerine duyarlılığı ve ırktan uzaklığı amaçlayan etkinlikler olarak tanımlamıştır. odaklı anlayış.

Çok kültürlü eğitim, eğitimin çok kültürlülüğü teşvik eden yapılar içinde yapılandırılması sürecidir. Bu süreçte önemli bir unsur, fikir birliği oluştururken farklı kültürlerle saygıyı sağlayan bir ortam yaratmaktır. Çok kültürlü eğitime uygun ortamın yaratılması, bilinç düzeyinin yükseltilmesi ve çok kültürlü araştırmaların yapılması herkesin sorumluluğundadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterliliği ve çok kültürlülük boyutu çok önemlidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 202).

Dil, din, inanç, etnik köken ve toplumsal normlar açısından heterojen yani çok kültürlü toplumlarda bireylerin kültürel bilinç geliştirmesi, çoğulcu bakış açıları geliştirmesi, demokratik toplumsal yapıları benimsemesi, insanca eleştirmesi ve her şeyi reddetmesi gerekmektedir. ayrımcılık. Bu bilgi, beceri ve tutumlar çok kültürlü eğitimin amaçlarından biridir. Irk kimliği ne olursa olsun, eğitim sürecini organize eden öğretmenler bu hedeflere ulaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle kültürel farklılıklara saygı duymak ve onları barındırmak, öğretmenlerin sahip olması gereken bir özellik, farklı kültür ve yeteneklere sahip bireylerin demokratik hak ve özgürlüklerini içeren eğitim anlayışının önemli bir gereği ve hümanist anlayışın bir tezahürüdür (Demir, 2012, 1458).

Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki ayrımcı politika ve uygulamaları eleştirmek ve dönüştürmek için ilerici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çokkültürlü eğitimde okul, eşitsizliği ve adaletsizliği azaltan hatta ortadan kaldıran ve toplumu tamamen dönüştüren en temel kurumdur. Tüm öğrencilere, ulusal ve küresel ölçekte sosyal açıdan bilinçli ve aktif kişiler olarak potansiyellerini gerçekleştirmeleri için eğitim deneyimleri ve deneyimleri sağlamayı amaçlar. Çok kültürlü eğitimin temel amacı toplumsal değişimi sağlamaktır. Bu amaçla, üç önemli vardiya vardır. Tüm bunlar;

1.Eğitimcilerin Dönüşümü: Eğitimcilerin bu süreçte iki temel sorumluluğu vardır. Birincisi, kendi önyargılarını, tutumlarını ve varsayımlarını anlayarak, bunları çevresinin nasıl algılandığını incelemek için kullanarak ve ikincisi, bu mevcut algıların öğrencinin öğrenme deneyimini nasıl etkilediğini inceleyerek. Gerçekten etkili bir eğitimci olmak için, bir eğitimci kendini analiz etmek ve dönüştürmek için bu bakış açısını kullanmalıdır.

2.Okullar ve Eğitimin Dönüşümü: Çok kültürlü eğitimi, okulları ve eğitimi dönüştürmek için eğitim kurumlarını ve eğitimini tüm yönleriyle eleştirel bir gözle incelemek gerekir. Bu değişim, öğrenci merkezli bir eğitim, çok kültürlü bir müfredat, çok kültürlü bir eğitim ortamı ve her kültüre uygun eğitim materyallerini gerektirmektedir. Ayrıca daha adil bir değerlendirme süreci gerektirir.

3. Toplumun Dönüşümü: Çok kültürlü eğitimin nihai amacı, sosyal adalet ve sosyal eşitliği sağlamak için sosyal dönüşümü teşvik etmektir. Başka bir deyişle, çokkültürlü eğitim, toplumu dönüştürmeye yönelik bir adım olarak kendisini ve okulları dönüştürmektedir. Aslında okullardaki eşitlik ve adalet toplumdaki eşitlik ve adaleti de etkileyecektir. Bu durumda çok kültürlü eğitimin amacına tam olarak ulaşılmıştır (Çiftçi ve Aydın, 2014, 205-206).

-Akademik başarıyı artırmak

-Bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak

-Bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak,

-Farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek,

-Bireylerin farklılıkları olan başka bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak,

-Çokkültürlü bir ortamda uyum içinde yaşamayı öğretmek,

-Kültürel farkındalık sağlayarak, önyargıları kırmak,

-Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek,

-Okulda çoğulculuğu, eşitliği sağlamak,

-Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak,

Eğitim programları farklılıkları tespit edebilmeli, tüm farklılıklara eşit ağırlık verilmeli ve eğitim ortamı tüm kültürlerin karakteristiği olmalıdır. Bölgesel kültür ve yaşam tarzı farklılıklarından dolayı merkezi sistemle birlikte geliştirilen projeler bazı faaliyetlerin uygulanmasında zorluklara yol açmaktadır (Altındağ, 2010). Bu açıdan bakıldığında, yerel birimlerin eğitim programlarının geliştirme sürecine daha fazla katılmalarına olanak sağlanmasının eğitimin kalitesini ve uygulanabilirliğini artıracığı söylenebilir (akt. Polat, Kılıç, 2013).

Çok kültürlü eğitimin tanımı ve amacından hareketle çok kültürlü eğitim, öğrenci merkezli eğitimidir. Çok kültürlü eğitim öğrenci merkezli olduğundan, hedefleri ve eğitim kalitesi eyaletten eyalete değişebilir. Çokkültürlü eğitimin amacı ve içeriği her eyalette kendi ulusal koşullarına göre belirlenir. Ayrıca her eyaletin çok kültürlü eğitime duyarlılığı farklılık göstermektedir. Çok kültürlü eğitimin kalitesi ülkedeki demokrasi düzeyi ile doğru orantılıdır (Polat, 2009, 157).

2.1.12. Çokkültürlü Eğitimin Faydaları

Çeşitli sınıflar, okullar; böylece toplumu zenginleştirir. Çeşitlilik eyaletlere ve okullara birçok fayda sağlarken, aynı zamanda birçok zorluk da yaratır. Öğrenciler okula birçok klişe, yanlış anlama ve olumsuz tutumla gelebilirler. Bu duruma yönelik müfredat müdahalesi yapılmadan ve öğrencinin olumsuz tutumu düzeltilmeden, öğrenci yaşlandıkça durum daha da olumsuz hale gelecektir. Çok kültürlü bir müfredat uygulayan okulların önemli hedeflerinden biri, öğrencileri demokratik bir toplumda farklı ırk, etnik ve kültürel farklılıklara karşı olumlu tutumlara sahip aktif vatandaşlar olarak yetiştirmektir. (Banks, 2013, 124).

Çok kültürlü eğitim, günümüz toplumunda birçok soruna çözüm getirebilen bir sistemdir. Çünkü çok kültürlü bir eğitim sisteminde dil, din, ırk, cinsiyet, etnik köken, kültür ve sosyal sınıf temelli eşitsizlikler eşitlikçi bir eğitim sistemiyle giderilmeye çalışılır. İnsan haklarının araştırılması ve uygulanmasında da etkin bir rol oynar. İkincisi, çok kültürlü bir toplumda sosyal çatışmaların çözümünde ve farklı kültürel geçmişlere sahip insanların kaynaşmasında etkin bir rol oynar. Üçüncüsü, Türkiye gibi birçok farklı kültürün kaynaşmasıyla oluşan karma yapılu toplumlar ve ülkeler için daha sağlıklı ve kapsamlı kültürel bütünleşme fırsatları sağladığı için çok kültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya ve Aydın, 2013, 39).

Farklılıklar sosyal uyumu olumlu yönde etkiler. Farklılık olmadan birlik, kültürel baskıya ve karışıklığa yol açar. Öte yandan, birliği olmayan farklılıklar ulus-devletlerin parçalanmasına yol açar. Çok kültürlülüğün olumlu özellikleri de burada devreye giriyor. Çok kültürlü demokratik bir ulus-devletin çeşitlilik ve birlik unsurları çok hassas bir denge içindedir (Demir, 2012, 1455). Çok kültürlülük, bu unsurları bir arada tutan güçlü bir yapıştırıcı gibidir. Bu nedenle demokratik ulus-devletlerin çok kültürlü olması önemlidir (Şişman, 2008, 62).

Çok kültürlü eğitimin birçok sosyal ve bireysel faydası vardır. Çok kültürlü eğitim, toplumda farklı grupların bir arada yaşamasını sağlayarak gruplar arasındaki çatışma ve önyargıları önler. Farklı kültürlerin barış içinde bir arada yaşayabileceği bir yapı oluşturur. Demokrasi ve eşitlik kavramlarını kullanır. Ayrıca çeşitli entelektüel kaynakları değerlendirerek verimliliği artırır, insanların entelektüel ve ahlaki gelişimini sağlar. Problemleri çözmek için farklı bakış açıları kullandığı için problem çözme becerilerini geliştirir. Ortak hedefler oluşturarak bireyler arasında olumlu iletişimi kolaylaştırır. Aynı zamanda farklı kültürlerden gelen insanların bir araya gelmesine ve etkileşimde bulunmasına olanak sağlar. Bu etkileşim, ortaya çıkan yanlılığı azaltmaya çalışır. Dünyayı farklı bir perspektiften görerek hoşgörülü bir bakış açısı yaratır (Kaya ve Aydın, 2013, 44).

Çok kültürlü eğitimin faydaları savunulurken, çok kültürlü eğitimin olumsuz olduğu iddiaları da bulunmaktadır. Çok kültürlü eğitimin ülkeyi bölme riski taşıdığına inanılmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204). Çokkültürlülüğün birlik değil, farklılıklara karşı bölünme olduğunu savunanlar, çokkültürlülüğün toplumsal yapı içindeki farklı grupları ulusal bir bilinç etrafında bütünleştirmek yerine farklı

kategorilere ayırdığını öne sürerler. Bu statükoda toplum birleşemez ve yavaş yavaş bağımsız unsurlara bölünür. Üstelik birlik yerine ayrılığa yol açan, bireylerde ve toplumlarda “biz” ve “siz” ayrımına yol açan bir politikadır derler (Demir, 2012, 1455).

Çok kültürlü eğitim, her küme için ayrı örgün eğitim anlamına gelmez. Aldığımız eğitimde çok kültürlülüğe duyarlılık göstermek, öğrenenlerin farklı kültürel gruplara ait olabileceğini fark etmek ve öğrencilerinizin kültürünü dikkate alarak öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlamaktır (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 204).

2.1.13. Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri

Eğitimin çok kapsamlı bir okul reformu olduğunu söyleyen Nieto, okul müfredatı ve yaklaşımındaki üç önemli unsurun öğretmenler, öğrenciler ve veliler olduğunu söyledi. Ona göre çokkültürlü eğitim (Damgacı, 2013, 15);

1. Irkçılık karşıtı bir eğitimdir.
2. Temel eğitim.
3. Tüm öğrenciler için önemlidir.
4. Yayılmacıdır.
5. Sosyal adaleti gözetilen bir eğitimdir.
6. Bu bir süreçtir.
7. Eleştirel bir pedagojidir.

Leeman (2003) daha çok çokkültürlü eğitimin okul boyutuna odaklanmaktadır. Okul yönetiminin çok kültürlü eğitimin uygulanmasında en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtti.

2.1.14. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri

Çok kültürlü eğitimin uygulanması, öğrenme ortamının düzenlenmesini gerektirir ve ilkeleri öğrenme ortamına yansıtılmalıdır. Çok kültürlü eğitimin temel ilkeleri şunlardır (Demir, 2012, 1457);

“1.Önyargılar, ırkçılık ve her türlü ayrımcılığın bertaraf edilmesi.

2.Tüm öğrenciler için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması.

3.Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.

4.Farklı kültürlerin özelliklerinin, deneyimlerinin ve perspektiflerinin bir araya getirilmesi ile kültürel olarak farklı olan öğrencilerin öğrenilenler ile gerçek yaşam arasında bağlantılar kurması.

5.Hümanistik girişimlerde bulunarak farklı kültürleri anlamak ve değer vermek.

6.Sistemik değişimin bilimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.

7.Farklı kültürlerin bileşimin için bilimsel araştırma yapılması.

8.Ortak değerlerin her öğrenci tarafından öğrenilmesinin sağlanması.

9.Öğrencilerin önyargıları öğrenmelerinin sağlanması.

10.Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin bilincinde olunması.

11.İçerik ve sürecin, bilgi ve değerlerin, eylem ve yansıtmanın birlikte incelenmesi.

Çok kültürlü eğitimi savunan eğitimciler, dil, din, cinsiyet, kültür, sosyoekonomik durum, etnik köken, ırk ve cinsel yönelim ne olursa olsun, bir okul ve öğretim ortamının tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlaması gerektiğine inanırlar.

1980'de Michigan Eğitim Bakanlığı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk çok kültürlü eğitim bildirilerinden birini imzaladı. Bildirinin bir bölümünde (Banks, 2013, 132) şu ifade yer almaktadır;

"Ulusal Eğitim Kurulu'nun ilkelerinden biri, kültürleri, değerleri, inançları ve yaşam tarzları Etnik bileşime dayanan çoğulcu ve çok kültürlü bir toplumda yaşadığımız demokratik toplumumuzun etkili ve yaşayabilir bir parçası olarak tanınmaya çalışmaktır. Bu bağlamda, Eyalet Eğitim Kurulu, Michigan eğitim topluluğundaki bireylerin kişisel gelişim potansiyellerini en üst düzeye çıkaran kültürel deneyimler içinde öğrenme hakkını tanıır."

Banks (2013), okullarda çok kültürlü eğitimin uygulanmasını desteklemekte ve uygulanacak çok kültürlü eğitim ilkelerini belirlemeye çalışmaktadır. Banks'a göre çok kültürlü eğitimin ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir:

Müfredat, değiştirilebilir ve eylem odaklıdır.

Eğitim stratejileri yapıcı, kesinleştirilmiş, güçlendirici ve katılımcıdır.

Okul çalışanları etnik ve kültürel çeşitliliği yansıtır.

Aile katılımı, öğretim için kültürel bir bağlam ve öğrencinin kişisel ve kültürel bilgisi ile bir bağlantı oluşturur.

2.1.15. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks'a (2013) göre çok kültürlü eğitim karmaşık ve çok boyutludur. Bununla birlikte, genel olarak insanlar ve özel olarak öğretmenler, çok kültürlü eğitimi müfredata ırksal içerik eklemek olarak görüyorlar. Ayrıca bazıları bunu, fakir öğrencilerle diğerleri arasındaki uçurumu kapatmak için yaratılan bir eğilim olan önyargıyı azaltmak olarak görüyor.

Banks, bu hataları düzeltmek için çok kültürlü eğitimin boyutlarını kavramsallaştırdı. Eşit eğitim fırsatlarını savunan Banks'a göre çok kültürlü eğitimin boyutları şu şekildedir (Banks, 2013, 33-38):

a) İçerik Entegrasyonu: Öğretmenlerin konuları öğretirken kullandıkları temel fikirleri, ilkeleri ve teorileri, farklı kültürel ve sosyal gruplardan örnekler ve bilgilerle birlikte ele almalarını ifade eder.

b) Bilgiyi İnşa Süreci: Öğretmenler, öğrencilerin bir alandaki kültürel varsayımların, bakış açılarının ve önyargıların o alanda bilgi oluşturma sürecini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler öğrencilerini ırk, etnik köken, yaş, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarının bilgiyi nasıl etkilediği konusunda bilgilendirir.

c) Önyargıyı Azaltma: Çok kültürlü eğitimin bu boyutu, öğrencilerin pozitif ırksal, etnik ve kültürel tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek tutumları ve stratejileri öğretir. Olumlu tutumlar için eğitim ortamlarının ve materyallerinin nasıl düzenleneceğini ele alır.

d)Eşitlikçi Pedagoji: Öğretmenler, farklı ırk, kültür ve sınıf gruplarından öğrencilerle farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanır. Öğrencilerin ırksal ve kültürel geçmişlerine göre hazırlanmış öğretim materyallerinin geliştirilmesidir.

e)Güçlendirici Okul Yapısı ve Sosyal Yapı: Farklı ırk, etnik, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin eğitimin eşitliğini ve gücünü deneyimleyebilmeleri için okul kültürü ve kültürü oluşturma boyutudur.

2.1.16. Çokkültürlü Öğretmen

Eğitimin anlamı zaman içinde değişmiştir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin rolü de değişmektedir. Eskiden öğretmenlerden sürekli ve temelci eğitim yoluyla öğrencilere belirli davranışları aktarmaları ve öğrencilerin de bu davranışları aynen benimsemeleri beklenirdi. Günümüzde aşamalı dönüşüm eğitimi teorik eğitime karşıdır.Öğretmenler bilgiyi aktarmak yerine öğrencilerin bilgi edinmesini ve kendilerini tanımasını istemektedir. Bunun için eğitim ortamının hazırlanması gerekmektedir. Eski anlayışta bir sınıftaki tüm öğrenciler birbirine benzer kabul edilir, deneyim ve beklentileri ne olursa olsun öğretmen merkezli mesajlara tam anlamıyla açık olmaları gerekirdi. Yeni yaklaşımda, her öğrencinin deneyimi göz önünde bulundurularak her öğrencinin biricik olduğu kabul edilen, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı önerilmektedir. Bugünün öğretmenlerinin bu anlayış üzerinde eğitim almaları gerekiyor (Polat, 2009, 156).

Okulun temel işlevlerinden biri kültürleşmedir. Kültürleşme işlevini yerine getirirken öğrenci kültürel temaları öğrenir ve bu temaları öğrenciye benimsetmeye çalışır. Sürecin sonunda öğrenciler yaşadıkları toplumun değer ve kültürüne ait unsurlarla okuldan çıkarlar. Öğretmenler, öğrencilerin okuldaki sosyalleşme ve kültürleşme sürecinde önemli bir unsurdur. Bir öğretmenin tek görevi programla ilgili konuları açıklamakla sınırlı değildir. Öğretmenler rol modeldir. Öğretmenlerin kampüs içindeki ve dışındaki yaşamları, öğrenciler için rol model olarak hizmet eder. Başka bir deyişle, öğrenciler öğretmenlerden etkilenirler (Çelikkaya,2007, 28).

Çok kültürlü eğitimde kilit rol öğretmendir. Çünkü eğitim programlarını uygulayan, uygun yöntem ve teknolojileri seçerek öğrenme ortamlarını oluşturan ve öğrenmeyi değerlendiren öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Polat, 2009, 158).

Bu bağlamda kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörü, öğretmenlerin sahip olması gereken önemli niteliklerdendir. Farklı kültür ve yeteneklere sahip bireylerin demokratik hak ve özgürlüklerine sahip eğitim anlayışının bir gereği olarak insancıl anlayışa belirgin bir şekilde yansımaktadır. Modern toplumun eğitim ortamı üzerindeki etkisi (Demir, 2012, 1458).

Çalışma kapsamında çokkültürlü eğitimin bütüncül bir değerlendirmesi yapılırken çokkültürlü öğretmen kavramı üzerinde durulmaktadır.

Çok kültürlü bir eğitim sisteminde eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin temel kavramları ile tutarlı yeterliklere sahip olması gerektiği birçok çalışma göstermiştir. Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, 21. yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, hoşgörü-hoşgörü-çok kültürlülüğe ve öğretmenlerin farklı yaşam biçimlerine karşı esneklik, diğer vatandaşların eşit haklarına saygı ve güçlü bir ayrımcılığa karşı durmak , vb. Demokratik bir tutum sergileyin. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı dinlere, dillere, ırklara, cinsiyetlere, coğrafi bölgelere, deneyimlere, cinsel yönelimlere, beklentilere ve siyasi görüşlere sahip olabileceklerini anlamaları önemlidir. (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Bazı akademisyenler tarafından formüle edilen üç aşamalı öğretmen yetiştirme modelinde, çokkültürlülük birinci aşama müfredatına dahil edilmiştir. AB eğitim politikasında öğretmen yetiştirme programları, kültürel geçmişi, ırkı ve cinsiyeti ne olursa olsun her öğrenciyi geleceğe hazırlamak için öğretmen adaylarını mesleki eğitim verecek şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Polat ve Kılıç, 2013).

Rao (2005), çok kültürlü bir sınıf ortamı yaratmak için üç aşamalı bir "öğretmen eğitimi" modeli önermiştir. öğretmen eğitiminin son yılına uygulanabilecek modelde; kurs çapında çok kültürlü bir öğretmen yetiştirme kursunun öğretmen adaylarının kurs içinde uygulamalarını ve bir yıllık veya bir yıllık Dönem yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

2.2. Çokkültürlülük Uygulamaları

2.2.1. Dünya’da Çokkültürlülük Uygulamaları

Fransız Devrimi'nin ilan ettiği yeni siyasi görüşlerle, ırk, etnisite ve cinsiyete dayalı geleneksel tabakalaşmanın yerine yurttaşlık onuru adına dev bir adım atıldı. Ayrıca, insanlar arasında eşitliği sağlamayı hedefleyen bu evrensel vatandaşlığın, ulus-devletlerin olduğu yerlerde, ulus kavramının, aynı topraklara ait sayısız kültürel öğeyi, egemen öge doğrultusunda değiştirmeye ve dengelemeye dayandığı görülmüştür. Böylece, eşit muamele elde etmek için kültürün bazı unsurlarının zorla terk edilmesi, Fransız Devrimi'ndeki tüm bu olumlu fikirlerin zarar görmesine yol açtı. Ulus-devletin eşitliğine muhalefet de bu eşitlik faktörüne karşıdır (Aktay, 2001).

Dünyadaki sosyal yapılardan farklı olduklarını iddia eden insanların, farklılıklarını sürdürmek ve sürdürmek için kimliklerinin tanınmasını istemeleri çok kültürlülük konusunu gündeme getirmektedir. 1960'lar Amerikan toplumunda çeşitliliğin arttığını gördü ve insan ve azınlık hakları sorunları ile kadınların eşit hak ve fırsat talepleri arttıkça, bu gruplara karşı ırkçılık, baskı ve cinsiyetçilik gerçekleşti. Bir kavram olarak ortaya çıkmış ve 1970'lerde tartışılmaya başlanmıştır. 1980'ler ve 1990'larda çokkültürlülük bilimsel araştırmaların konusu olmaya başladı (Başbay ve Bektaş, 2009, 33).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimlerinin ilk yılındaki tüm Amerikalılar; Beyaz Amerikalılar, Afrikalı Amerikalılar, Latinler, Kızılderililer, vb. Ve iki grup arasında akademik başarı neredeyse eşitti; beyaz öğrencilerin akademik başarısı, diğer grupların sonraki eğitim başarılarını geride bıraktı. Beyaz öğrenciler dışındaki tüm öğrenci grupları için okul süresi ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki vardı. Yani sınıf ilerledikçe başarı oranları düşüyor.

Araştırmalar sonrasında bunun çeşitli sebepleri ortaya çıktı. En bariz sebeplerden birinin sosyal statü olduğuna inanılıyor. Araştırmalar, sosyal statü ve yaşam kalitesinin akademik başarı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve orta statüdeki öğrencilerin daha fazla eğitim fırsatı elde ettiğini gösteriyor. Ayrıca 1960'lı ve 1970'li yıllarda okul tatilleri ve özel günler, farklı millet ve kültürel grupların kültürel kimlikleri hakkında bilgi vermek ve etkinlikler yapmak için bir fırsat olarak kullanılmıştır. Ayrıca okullarda kulüp şeklinde etnik çalışma grupları

oluşturulmaktadır. Ancak bu çalışmalar ve dersler isteğe bağlı olduğundan, farklı etnik kökenden gelen öğrenciler kendi aralarında oluşan gruplarla sınırlıdır (Banks, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, beyazlar dışındaki farklı ırk ve kültür gruplarından öğrencilerin akademik performansı inkar edilemeyecek kadar düşüktür. Ancak bu durum öğretmenlerin çabalarıyla aktif olarak pekiştirilmekte ve düzeltilmektedir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımla, tüm öğrenciler mükemmel oldukları bireysel yeteneklere sahiptir. Farklı gruplardan öğrencilerin başarısındaki artış, öğretmenlerin bu bireysel yetenekleri keşfetmesi, onlara yönelimleri, saygıları ve bağlılıkları ortadadır (Gay, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri, kurucu ideallerinin yanı sıra farklı kültürleri yaşatma politikası uyguladığını iddia ediyor. Dünyanın her yerinden insanlar isterlerse kendi dillerini, kültürlerini ve dinlerini yaşama ve sergileme fırsatı buluyorlar. Ayrıca, diğer çoğu ulus-devletin aksine, Amerika Birleşik Devletleri'nde vatandaşlık kan bağı yerine toprak bağı ile tescil edilir. Yani Amerika Birleşik Devletleri'nde doğmuş olmak, bir kişiyi bu ülkenin vatandaşı yapmak ve Amerikan vatandaşlarının tüm haklarını kullanabilmesini sağlamak için yeterlidir. Bu, kültürel kökenlerin tanınması ve bir arada yaşamasına ilişkin bir dizi politikanın parçasıdır (Aktay, 2001).

Çokkültürlülük ilk olarak 1970'lerde Kanada'da etnik azınlıkların ve göçmenlerin kültürel, ırksal, sosyal ve politik ihtiyaçlarına dayalı bir siyasi proje olarak ortaya çıktı (Doytcheva, 2016, 12). Bu dönemin Başbakanı Pierre Trudeau çok kültürlülük teriminden sık sık söz etse de, Kanada bir süre iki kültürlülük ilkelerini sürdürdü. Çokkültürlülük, 1960'larda Avrupa'ya göç eden grupların kültürel ihtiyaçlarından doğmuştur (Damgacı, 2013, 9). Kanada'dan sonra kavram ABD ve Avustralya'da devreye girdi. 1980'lerden sonra ayrıntılarıyla ortaya çıkan çok kültürlülük diğer Avrupa ülkelerinde de uygulanmaya başlandı. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan yoğun göç hareketleri, etnik yapıyı çeşitlendirmiş ve buna zemin hazırlamıştır (Canatan, 2009, 83).

Kanada, farklılıklarını büyük ölçüde çözdüğünü iddia etmesiyle en ünlü ülkelerden biridir. Kanada bir "çok kültürlülük" politikası uygular ve sorunlara farklılaştırılmış çözümlere karşı çıkar. Bu politika ile ülke, tüm farklılıkların mümkün

olduğunu kabul eder ve bu farklılıkların toplumla bütünleşmesini teşvik etmeyi ve sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik konularda aktif katılım ve katılımlarını sağlamayı talep eder. Kanada'yı diğer ülkelerden ayıran bu "çok kültürlü üniter ülke" politikası sistematik bir çerçeveye oturtulmuştur (Özensel, 2012, 64).

Kanada, “eşitlik”, “takdir” ve özellikle “katılım” temelinde herkesi kapsayan bir politika uygulama arayışındadır. Kanada'nın ağırlıklı olarak “katılım” kavramını uyguladığı söylenebilir. Kanada, tüm vatandaşlarının farklılıklarını kendi değeri olarak görmekte ve ülke olarak kendini geliştirmek ve kendi kültürünü devam ettirebilmek için bu farklılıklara maddi ve manevi destek vermektedir. Pek çok farklılığın bir arada var olduğu Kanada'da, birliğin ana unsuru, tüm farklılıkların dahil edilmesi ve takdir edilmesidir. "Güçlerimiz farklılıklarımızdır; 169 ülke, 500 milliyet" olarak seçilen slogan da bu ifadeyi desteklemektedir. Aynı şekilde Kanada çok kültürlülüğünün en önemli unsurlarından biri de vatandaşlık meselesidir. Kanada hükümeti, vatandaşlarının “sosyal vatandaşlığına” atıfta bulunarak, ulusal vatandaşlığı ve kimliği tanımlamayan bir politika izlemektedir. Kanada çok kültürlülüğü, toplum vatandaşlarıyla çalışma sürecidir.

Avrupa'da çeşitliliğin en az üç kaynağı vardır. İlk kaynak, tarihi eski çağlara kadar uzanan yerli azınlıklardır. Genellikle etnik azınlıklar olarak adlandırılan bu grupların yansıttığı kültürel çeşitlilik, bir toprak üzerinde yaşayan kültürlerin bir ülke bünyesine katılmasıyla ortaya çıkar. Bu topluluklar genellikle kendilerini baskın kültürden ayırmak ve kendi kültürlerini korumak isterler. Avrupa çok kültürlülüğünün bir başka kaynağı da göçtür. Zamanla uluslararası göçmenlerden oluşan bu olgu, bu göçmenlerin evliliklerinde ve bölgeye yerleşmelerinde farklılaştırıcı bir unsur haline gelmiştir. Diğer bir faktör ise AB içinde serbest dolaşımın ardından gelen iç göçtür. Ayrıca, Avrupa'da dini çeşitlilik oldukça fazladır. Reformasyondan sonra Avrupa, din açısından oldukça çeşitliydi (Canatan, 2009, 82).

İmparatorluk tarihi gereği farklılaşma politikası güden İngiltere'nin çok kültürlü yapısı, imparatorluk çöktüğünde kolonilerden gelen insanlar tarafından oluşturulmuştur. İngiltere, demokratik mirası ve bireyi toplumdaki üstün tutması nedeniyle çok kültürlü politikaya karşı temkinlidir. 1800'lü yıllarda Sanayi Devrimi'nin kurduğu fabrikaların ihtiyaçlarını karşılamak için kolonilerden getirilen işçiler, İngiltere'nin çok kültürlü dokusunun en büyük kaynağıydı. Ayrıca, 2. Dünya

Savaşı'ndan sonra bağımsızlığını kazanan kolonilerde idari görevlerde bulunan İngiliz asıllı göçmenler, toplumsal yapıların çeşitliliğinde rol oynamışlardır. Bunun dışında İngiltere, özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra eski kolonileri olan Hindistan ve İngiltere'den iş bulmak amacıyla İngiltere'ye göçmen akını nedeniyle tarihte çeşitli dönemlerde göçmen alan bir ülkedir. Pakistan, göç oranlarında önemli bir artış yaşayan bir ülke. Bu, bugün İngiltere'nin çok kültürlü dokusunu şekillendirdi. Öte yandan, bir politika olarak çok kültürlülük, azınlıkların eğitim özgürlüğü çerçevesinde oluşturulmuştur. Kendi okullarını kurmak isteyen etnik azınlıklar, anadilde eğitim, kamusal alanda kültürel sembollerin kullanılması, dini günlerin kapatılması ve okullarda kara tarihin öğretilmesi İngiliz çokkültürlülük politikasının temel dayanaklarını oluşturmaktadır. İngiltere, diğer Batılı ülkelere önce "uyumlu ırk ilişkileri" fikri dahilinde bir politika uygulamıştır. 1976'da, ayrımcılıkla mücadele etmek için Bağımsız Irk Eşitliği Komisyonu kuruldu. Birleşik Krallık, azınlıkları hoşgörü değerleri üzerine kurulu çok ırklı bir toplumun parçası olarak görerek, yerli azınlıkların ayrıcalıklarını bir kategori olarak reddediyor. Göçmenlerin ve azınlıkların geleneksel örf ve adetlerini kamusal alanda yaşayabilmeleri için yasal tedbirler ortaya çıkmıştır. Örneğin, devlet şehirlerde cami ve cami inşa edilmesini, Birleşik Krallık'taki Müslüman azınlıkların ibadet etmeleri için ibadet yerleri sağlanmasını veya Polonya'daki azınlıklara kendi gazetelerini yayınlama fırsatı verilmesini desteklemektedir. Dil, bu yasal önlemlere bir örnektir. Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen, çokkültürlülüğe olan inanç 11 Eylül 2005 bombalamalarıyla sarsıldı (Yazıcı, 2013, 33).

Fransız çokkültürlülüğü geniş kitlelere ulaşamamakta ve olumsuz tutumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü Fransa'da kültürel farklılıkları kabul etmenin tarihsel değerlerle çeliştiği iddia ediliyor. Fransız milliyetçiliğinin belirleyici ilkesi "Ben Fransızım, Fransızım diyorum" dur, Fransa "gönüllü milliyetçiliği" uygulamış ve toplumsal bağlarını bu şekilde sürdürmeye çalışmıştır ve halen de devam etmektedir. Hiper kimlikler oluşturun (Çelik, 2008, 327). Sonuç olarak, çok kültürlülük genellikle ayrılıkçıların, cumhuriyetçi geleneklerden uzak insanların veya Anglosaksonların icadı olarak görülür. Fransa'da kültürel özgürlüğün, vatandaşlığın tanınması evrensel ve özgürleştirici bir fikirdir; laiklik ve devlet ile vatandaşlar arasındaki aracılardan reddi gibi tarihi Fransız değerleriyle çelişir. Ama çok kültürlülük fikri bir şekilde Fransa'da yerini buldu. 1990'ların başında araştırmacılar,

cumhuriyetçi pozisyonun hala geçerli olup olmadığını ve onu bir alternatif olarak kültürel demokrasiye bırakmanın uygun olup olmadığını incelemeye başladılar. Sömürgecilik sonrası Fransa'ya göçün ardından eski sömürgelerden birçok göçmen Fransa'ya geldi. Fransa henüz resmi olarak çok kültürlü bir politika uygulamamıştır. Cumhuriyetçi bir tavır içinde siyasi hayatta, toplumda ve okullarda laiklik kanunları gibi değer sistemleri vardır. Ancak, aktif bir ayrımcılık politikası uygulanmıştır. Ulus-devlet baskı yaparak seçici müdahale ilkesini benimser. ZEP (Öncelikli Eğitim Alanları) ve ZUS (Hassas Kentsel Alanlar) aracılığıyla bölgesel olumlu ayrımcılık uygulamalarını hayata geçirdi. Bölgesel olumlu ayrımcılık ve ırk ayrımcılığı ve yerel demokrasinin gelişimi aslında cumhuriyetçi ilkelere aykırı konumlardır. Ayrıca özel kimlikler Fransa'da devlet desteği almamaktadır (Doytcheva, 2016, 76-79). Vatandaşlık görevi, sosyal bağlar ve kültür gibi meşru siyasi ideallere hizmet eder.

Almanya'da kültürel farklılıklar kabul edilirken vatandaşlık pek teşvik edilmiyor. Bu nedenle, Alman kültüründeki farklılıkların kaynaşması pek teşvik edilmiyor. Çokkültürlülüğün gerçeklerine bakışı ABD'ninkine benzer, ancak ABD'den farklı olarak vatandaşlık bir kan bağıdır. Bu nedenle Almanya'da kan bağları sivil bağlardan çok daha önemlidir. Bu akrabalık ilkesi, Almanlara nerede yaşarlarsa yaşasınlar Alman vatandaşı olma hakkı verir. Öyle ki 3 kuşaktır Almanya'da yaşayan Türkler, kültürel olarak rahat ve hoşgörülü olmalarına rağmen çok zor şartlar altında vatandaşlık aldılar. Ancak vatandaşlık kazanmış olanlar dahi zaman zaman “yabancı” statüsünden kurtulamamaktadır. Türkler ve diğer göçmenler, Alman devletiyle sağlıklı bir ilişki sürdürebilmek için Alman kültürünü öğrenmeye zorlandılar ama asla kültürlerini terk edip Alman olmaya zorlanmadılar. Bu nedenle göçmen işçilerin çocukları Almanca öğrenmek için Alman okullarına gitmek zorunda kalıyor. Sonuç olarak, Alman kültürüne aşinadılar ve derinlemesine bir anlayış kazanırlar. Ancak vatandaşlık bağı ayrı bir unsur olarak kabul edilmektedir (Aktay, 2001).

Tarihsel olarak, Avrupa'daki en kapsamlı çok kültürlülük politikaları, çok kültürlülüğün tanınması ile ulusal bütünleşmeye yönelik bireysel yerine ortak bir taahhüdü birleştiren ülkelerde ortaya çıkmıştır. Korporatizm olarak tanımlanan bu model, Hollanda ulusal bütünleşme modelidir. Çok kültürlülük Hollanda'da savunulmaktadır ve aslında daha önce uygulanan dini ve kültürel çoğulculuğun devamıdır, her dini grubun kendi kurumlarını geliştirme hakkına sahip olduğu

yağmacı bir sistemdir. Dolayısıyla çokkültürlülük, göçmenlik konularına uyarlandığında Avrupa çokkültürlülüğünün en zengin örneğini sunar. Hollanda çok kültürlülüğünün temelleri, 1980'lerde ülkedeki göçmenlerin kültürel kimliklerini ve geleneklerini korumaları için "azınlık" politikası ile atılmıştır. Bu politikanın örnekleri arasında okullarda anadilde eğitim, devlet tarafından finanse edilen dini okullar, etnik derneklere destek ve geleneksel uygulamaları uygulamaya yönelik yasal çalışmalar sayılabilir (Doytcheva, 2016, 72-73).

Avustralya ve Yeni Zelanda, çok sayıda göçmen alan iki eyalettir. Sömürge döneminde, Avrupa'dan - özellikle İskoçya'dan - bölgeye bir "beyaz" göç dalgası yaşandı. Özellikle kolonilere yerleşen Avrupalılar uzun yıllar burada yaşamışlardır. Özellikle 1900'lerden sonra siyasi, ekonomik ve sosyal nedenlerle Güney Asya'dan ikinci bir göç dalgası yaşandı. Bir zamanlar bu bölgelerde yaşamış ve yaşamaya devam eden Aborjinler günümüzde hala azınlıkta olsalar da dil, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlar açısından söz sahibi olabilmek için birçok çaba sarf etmişlerdir. Son zamanlardaki yoğun göç olgusu ve yerli halkların ve diğer etnik grupların siyasi, dilsel ve kültürel talepleri, Avustralya ve Yeni Zelanda'daki çok kültürlülük hareketinin temel direkleridir. Yeni Zelanda'da etnik köken açısından iki kültür öne çıkıyor. Birincisi ülkenin asıl halkı olan Maoriler, ikincisi ise ayrı bir ırka sahip olan ve ülkenin beyazlarıyla evlenen Kafkas halkı. Maori talepleri nedeniyle Yeni Zelanda Anayasası'nın bazı maddelerinde değişiklik yapılması gerekmiştir. Anayasa değişikliklerinin etkilediği alanlardan biri de eğitimidir. 1980'lerde okullar ve üniversiteler, Māori dili üzerine araştırmalar yürüterek Māori kültürel çalışmalarını geliştirdiler. 1970'ler ve 1980'lerdeki bu gelişmeler ve güç mücadeleleri sonucunda Yeni Zelanda, iki kültürlülük anlayışından çok kültürlülüğe doğru uzaklaşmaya başlamıştır (Yanık, 2012).

Avustralya aynı zamanda çok kültürlü bir ülkedir ve çok sayıda göçmen almaktadır. Bir zamanlar İngiliz sömürgesi olan Avustralya'ya Avrupa'dan 1700'lerden beri göç var. Göçmen nüfus anakarada kalıp aile kurdukça nüfus arttı. Özellikle 1966'da beyaz göç politikasının terk edilmesiyle ülke, özellikle Güney Asya'dan büyük bir göçmen akınına uğramış ve toplumsal yapı daha uluslararası hale gelmiştir. yerli halkların ve daha sonra kıtanın yerlileri olan göçmenlerin kültür ve dile artan ihtiyacı, özellikle yerli halklar tanınmak için mücadele ederken asimilasyon politikalarındaki değişiklikler. Avustralya, 1970'lerde tek kültürlü ve asimilasyoncu

politikalarını terk ederek çok kültürlülüğü benimsedi. Aborjin halkı, özellikle Aborijin halkı, kültürlerini sürdürmek için aktif olarak ayrımcılığa uğruyor. Toplumda kendi kültürlerini tanıtmak için harekete geçtiklerinden ve çok kültürlü uygulamaları eğitim alanına dahil ettiklerinden emin olun. Yerli tarih, kültür ve dil kimliği dersleri üniversite müfredatına entegre edilmiştir. Özetlemek gerekirse, 1980'lerden beri Avustralya hükümeti ırksal ve kültürel çeşitliliği bir politika olarak benimsemiştir (Yanık, 2012).

2.2.2. Dünya’da Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

20. yüzyılın ikinci yarısında Afrika ve Asya ülkelerinden sürekli göç alan İngiltere de yapısal olarak çok kültürlü bir toplum olarak kabul edilmeye başlandı. Yurttaşlık eğitiminin formel uygulaması daha uzun sürmüştü, ancak zamanla asimilasyon ve standartlaştırılmış eğitim politikaları bir kenara bırakılmış ve çokkültürlülük eğitim programında yerini bulmuştur. Vatandaşlık eğitimi 2000 yılında tanıtıldı ancak 2002 yılında 6-7-8. sınıflar için zorunlu hale geldi. Okullarda çok kültürlü eğitimi tamamlayan dayanışma ve aktif katılıma dayalı yurttaşlık eğitiminin demokratikleşme sürecine yardımcı olacağına inanılırken, farklı çıkar gruplarının ırkçı söylemlere verdiği destek demokratikleşme sürecini istikrarsızlaştırdı. İngiltere orta öğretim kurumlarında 2007 yılında başlatılan 'Kimlik ve Farklılık: Birleşik Krallık'ta Birlikte Yaşamak' adlı bir program şu anda uygulanmaktadır. Demokratik farkındalığı ve birlikte yaşamayı teşvik etmek için çocuklara farklı kültürler ve kimlikler ile ulusal ve yerel kültürler ve kimlikler öğretilir. Ayrıca toplumsal uyum ve huzurlu yaşam kavramlarını içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılır (Özdemir ve Bingöl, 2009).

2.2.3. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

Çokkültürlü eğitim kavramının olumsuz etkisinin Türkiye’de yaygın olarak kabul gördüğü görülmektedir. Çok kültürlü eğitime ilişkin en önemli önyargı veya farkındalık eksikliği, onu yalnızca ırksal meselelerle ilgili bir mesele olarak görmektir. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana izlenen kültür politikasına bakıldığında, temel amacının ulus-devletin inşası ve devamlılığı olduğu görülmektedir (Üstel, 2011).

Bu durum ister istemez tek kültürlü bir anlayışı beraberinde getirmekte ve kültürel çeşitliliğe kapalı bir ortam doğmaktadır. Çin Cumhuriyeti'nin çok kültürlü görünümünü yansıtan iki önemli gösterge, Türk tarihi teorisi ve güneş dili teorisi çalışmasıdır. Çok kültürlü eğitim uygulamalarının yekpare ulusal yapıları baltaladığı ileri sürülmüştür. Bu tür endişeler, kusurlu bir şekilde dengelenmiş ülkelerde haklı olabilir. Milletimizin siyasi, sosyal, ekonomik ve sosyal dengelerinin kurulduğunu düşünmek, milletimizin kuruluşundan bu yana inşa ettiği güçlü yapıları göz ardı etmek anlamına gelen çok kültürlü eğitim uygulamasıyla bölünebilir.

Bekerman (2004), İsrail gibi kozmopolit bir ülkede bile çok kültürlü eğitim uygulamalarının olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir. Türkiye, farklı etnik kökenlerden (örneğin Türkler, Kürtler, Araplar, Raz, Çerkezler) insanların bir arada yaşadığı bir kültür mozaiğidir. En önemli kültür unsuru olan anadil Türkçe'nin yanı sıra Kürtçe, Raz ve Rumca gibi diller de konuşulmakta ve aynı dini inanç çeşitliliği bilinmektedir. Bu açılardan bakıldığında çok kültürlü eğitimin öneminin ortaya çıktığı Türkiye, aslında geçmişten günümüze şark kültürü unsurlarının barış içinde bir arada yaşadığı bir ülkedir (Keskin, 2014).

Eğitime çok kültürlü bir yaklaşım, etkileşimli diyalog yoluyla ve ilgili tüm taraflara fayda sağlayarak, Türkiye'nin küreselleşme sürecinin birçok disiplinlerarası yönünde kültürlerarası sentezin devam etmesini sağlayacaktır. Türkiye, AB uyum yasaları çerçevesinde Anadolu'da yaşayan farklı grupların dil, kültür ve din özelliklerini eğitim alanında dikkate almak zorundadır (Coşkun, 2006).

Bunun en somut örneği, yıllarca süren iç savaş sonucu ülkemizde mülteci durumuna düşen Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik planlama ve uygulamadır. Türkiye'de çok kültürlü çalışmalar 4 alanda yürütülmektedir. Politika, sosyoloji, eğitim ve psikoloji çerçevesinde planlanan ve DPT (2006) tarafından önerilen Kültürel Çeşitlilik Evrensel Beyannamesi'nin uygulanmasına yönelik eylem planında, (1) kültürel çeşitliliğin olumlu değerine ilişkin farkındalığın eğitim yoluyla desteklenmesi ve Müfredat ve bu amaçla öğretmen yetiştirme, eğitimi geliştirme. (2) Gerektiğinde, kültürel olarak uygun iletişim yöntemlerini ve sağlıklı bilgi aktarımını uygulamak amacıyla geleneksel pedagojiyi eğitim sürecine entegre etmenin önemini vurgulayın. (Demir, 2012).

2.2.4. KKTC’de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

KKTC'de çok kültürlü eğitim üzerine yapılan araştırmalar, çok kültürlü eğitimde hala yaygın bir kalıp yargı yapısının olduğunu göstermektedir. Örneğin Beidoğlu, Batman ve Köklü'nün (2019) Girne ilçesinden dokuz sınıf öğretmeni üzerinde yaptıkları nitel çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bilgilerinin sınırlı ve yetersiz olduğunu belirtmişler ve buradan "dilsel çeşitlilik"i anlamışlardır. Bu sonuç, çok kültürlü eğitim dilsel çeşitlilik veya iki dillilik gibi sınırlı bir kalıp yargıdır.

Çağrı, Külcü ve Gürşimşek (2018) çok kültürlü eğitime geçiş için önemli bir başlangıç noktası olan bu konuda KKTC'de herhangi bir verinin olmadığını vurgulamıştır. Araştırmacılar, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algılarına İlişkin Bir Araştırma Araştırması” adını verdikleri araştırma, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünü, hayatlarında en uzun zaman geçirdikleri lise türünü, Üniversite eğitimlerinin yeterliliğine ilişkin algıları ve ilerideki sınıflarında kültürel çeşitlilikten kaynaklanan sorunlarla baş etme yeteneklerine ilişkin algıları, çokkültürlülük algı puanlarında farklılıklara yol açmıştır.

Çiçek (2018) "Okul öncesi kurumlarda Türkçe konuşmayan 3-6 yaş arası çocukların karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri" başlıklı araştırmasında: KKTC okul öncesi kurumlarında donanım, eğitim ve öğretim programları, öğretmen yeterliliklerini ve aile bakış açılarını geliştirmelidir. çok kültürlü eğitim üzerine Çok kültürlü eğitim ortamlarında ortaya çıkan iletişim sorunlarında en önemli etken, göçmen çocuklarla ortak bir dilde buluşamamaktır.

KKTC'nin demografisi, yukarıda gösterildiği gibi birçok farklı kültürden insanı içermektedir. Öte yandan, KKTC'de yapılan araştırmalar, eğitim paydaşlarının çok kültürlülüğü kalıp yargılar düzeyinde görmeleri ve toplumsal sınıflar arasındaki eğitim eşişsizliklerinin, özellikle de alt toplumsal kesimden gelen kadınların rolü olmak üzere, yukarıya doğru toplumsal hareketliliği engellediği sorunuyla hâlâ mücadele ettiğimizi göstermektedir. çağdaş toplumsal cinsiyet rolleri dersleri. Farklı cinsiyet ve cinsel yönelimlere sahip insanların yeterince maruz bırakılmaması,

yeterince kabul görmemesi, doğal dünyanın vahşice tüketilmesine katkıda bulunması çok kültürlülüğün ortaya çıkması için iyi bir nedendir.

2.3. Eğitim Politikaları

2.3.1. Eğitim Politikası: Tanımı ve Özellikleri

Türkiye'de eğitim politikası kavramının içeriği, anlamı, boyutları ve eğitim politikasının süreci açıklanıp detaylı bir şekilde incelenmeden önce, eğitim politikasının kavramsal olarak hangi bağlamda ortaya çıktığı ve üstlendiği sonuçların incelenmesi önemlidir. Zira Batı dillerinden Türkçeye çevrilen "politika" kelimesi çoğu zaman tek başına kullanılmakta olup, İngilizce'deki "policy" ve "politics" gibi kavramların karşılığıdır. Bu nedenle "eğitim politikası" kavramı, Batı dillerinde "eğitim politikası" ve "eğitim politikası" kavramlarının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu durumun çoğu zaman kavramların karıştırılmasına ve yanlış anlaşılmasına yol açtığı söylenebilir. Bu durumun çoğu zaman kavramların karıştırılmasına ve yanlış anlaşılmasına yol açtığı söylenebilir. Bu durum Türkçeye özgü değildir. Aynı şekilde, İspanyolca'daki "lapolitica" kavramının kendisi de "politika" ve "politika" kavramlarını karşılamalıdır. Türkçede olduğu gibi İspanyolcada da siyasi kavramlar yerleştirildikleri bağlama göre anlam kazanırlar (Levinson, Cade, Padawer ve Elvir, 2002).

Politika sürecinde bir gündem belirlenir, uygulama seçenekleri seçilir, sonuçlar değerlendirilir ve ilk hedefler yeniden düzenlenir (Colebatch, 2002). Aynı zamanda "politika" kavramının, kamu bürokrasisi içindeki karar alma sürecini ve devletin karar verme konularını yazılı sözleşmelere çevirmesini kapsadığından da söz edilebilir. Habermas'a (1986) göre düşünen siyaset, "araçsal olarak rasyonel" bir süreçtir. Buna bağlı olarak, "politika" kavramının önerdiği karar alma süreci uzun vadeli ve kalıcıdır ve mevcut duruma göre yeniden yapılandırılması ulusal idari düzeyin çabalarını gerektirmektedir. Günlük yaşam üzerindeki etkisi doğrudan gözlemlenebilir. Politika bilimi, devlet düzeyinde karar verme süreci ve bunun nihai ürün üzerindeki etkisi ve sonraki benzer süreçlerle ilgilenir. Siyaset tamamen teknik ve dolayısıyla tarafsız olmasına rağmen, kaçınılmaz olarak siyasi görüşleri içerir (Moutsios, 2010).

Öte yandan "politika" kavramı Türkçe'ye "politika" ve sınırlı sayıda da olsa bazı kaynaklarda "politics" veya "politik" olarak çevrilmiştir. Esasen Roma şehir devletleri olan güç ve güç mücadelelerini ve gücü daha iyi anlamak ve iddia etmek için "yönetim eylemlerini" ifade etmek için kullanıldı. Politika, politikacıların, parlamentoların, partilerin veya yasa koyucuların ve kural koyucuların eylemleri olarak görülür. Politika, devletler, şehir devletleri, toplumlar, halklar ve hükümetler arasındaki ilişkiyi yöneten felsefeler ve şeyleri yapma biçimleriyle ilgilidir. Politika ayrıca, baskı gruplarının, iktidardakilerle pazarlık yapmadan, lobcilik yapmadan veya yönetim kararları vermeden önce politika yapımcılar tarafından yönetimi/yönetimi olarak anlaşılır (Moutsios, 2010). Politika, ürünleri kimin daha etkili ve daha iyi satabileceğiyle ilgili bir oyundur. Yürütme yetkisini ele geçirme girişimini ifade eder. Daha basitleştirilmiş bir biçimde, aynı zamanda politika kışkırtma, entrika çevirme, kamu algısını manipüle etme veya medya aracılığıyla bilgi kanalize etme ile ilgili çıkarımlarla da yüklenir. Değişkendir, geçicidir, kişiye ve duruma göre değişebilir. Günlük yaşam üzerindeki etkisi doğrudan gözlemlenemeyebilir. Aslında, daha derin anlamı göz önüne alındığında, siyaset, mevcut veya yeni politikaları eleştirme, yansıtma ve değerlendirmeyi amaçlayan toplumsal eyleme sivil katılımı ilgilidir (Moutsios, 2010).

Hannah Arendt, "Bu Siyaset mi?" başlıklı yazısında, siyasetin bireysel özgürlüğü güvence altına almak ve özgürlüğün yalnızca siyasal alanda var olmasını sağlamak olduğunu vurgulamaktadır (Moutsios, 2010). Politika bilinçli, eleştirel ve bazen de irrasyonel bir eylem haline gelebilir. Bu davranış toplumun kurumsallığı ile doğrudan ilgilidir. Diğer bir deyişle siyaset, toplumsal kurumları, yasaları, programları ve yöntemleri sorgulama eylemidir.

Öte yandan politika kavramı, amaçları, hedefleri, araçları ve uygulamaları açısından çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel tanımları incelerken, iki başlık altında toplanabilirler: hükümet eylemine odaklananlar ve sosyal karar almaya odaklananlar. Devlet davranışının tanımına odaklanmanın davranışsal siyasetin ilkelerine daha uygun bir bakış açısı sağladığı söylenebilir. Bu tür bir bakış açısı, genel bir politika teorisine, sayısal bilgilerin istatistiksel analizine odaklanarak politikayı tanımlamaya çalışır (Shively, 2005). En yaygın kabul gören tanıma göre, Dye (2011) siyaseti, devletin yapmayı ya da yapmamayı tercih ettiği şeyler olarak tanımlar. Böylece siyaset toplumsal davranış düzenler, bürokrasileri düzenler ve

fırsatları dağıtır. Aynı zamanda politika, hükümet faaliyetlerinin nedenlerini ve sonuçlarını tanımlamayı ve açıklamayı içerir (Dye, 2011). Öte yandan, politika araştırmasının öncülerinden biri olarak kabul edilen Laswell, siyaseti bir hedefler, değerler ve uygulamalar programı olarak tanımlamıştır (Huang, 2002 aktaran Laswell ve Kaplan, 1970, s.71). (2003) siyaseti, resmi karar verme süreci ile devletin resmi olmayan uygulamalarının bir bileşimi olarak yorumlamaktadır. Cochran, Meyer, Carr ve Cayer'e (2009) göre politika, hükümetin tüm eylemlerini ve bu eylemleri şekillendiren ve belirleyen niyetleri içerir. Aynı şekilde, Wilson (2006) belirli konularda hükümetin eylemlerini, hedeflerini ve açıklamalarını ve bu hedefleri gerçekleştirmek için attıkları veya atamadıkları adımları ve ilgili konulardaki açıklamalarını vurgular.

Öte yandan, toplumsal karar almaya odaklanan tanımlar, öncelikle toplumsal fikir birliğini ve amaç birliğini yansıtır. Bu tanımlar, bazı konularda rakamlara dayanmayan, ayrıntılarla ilgilenen, siyasetin tarihsel ve felsefi yönüne vurgu yapan yorumlayıcı siyaset temelinde geliştirilmiştir. Böyle bir tanımda, politika karar vermekten ayrılmıştır. Easton'a göre siyaset, toplumdaki değerlerin dağılımını içerir. Easton, politikayı yöneticilerin bakış açısından tanımlamayı seçti. Ona göre karar vericiler, sistemin üyeleri tarafından bu tür sorunların sorumlusu olarak görülen kişilerdir ve kararları, rollerinin sınırları içinde hareket ettikleri sürece diğerlerinin çoğu için bağlayıcıdır. Dolayısıyla politikalar, yöneticilerin toplumsal mutabakatla aldıkları bağlayıcı kararlar olarak yorumlanabilir. Önceki tanımlarla tutarlı olarak, Anderson (2006) politikayı, bir sorunu veya sorunu ele almak için belirli bir grup veya birey tarafından gerçekleştirilen amaçlı ve nispeten tutarlı eylemler dizisi olarak tanımlar. Gerçekte yapılandan çok gerçekte yapılan odaklanan bu tanım, politikayı "karar"dan ayırır. Karar verme, bir sorunu çözmek için seçenekler arasından en uygun olanı seçmek, politika ise tutarlı ve amaçlı eylemlerle ilgilidir. Bu tanımda siyasetin zamana yayılma özelliği taşıdığı söylenebilir. Bu iki tanım birleştirildiğinde, belirli bir sosyal sorunu ortadan kaldırmak için politika yapımcılar tarafından amaçlı ve tutarlı bir dizi eylemi sürdürmek için bir politika tanımında kullanılabilir. Parr'a göre siyaset, sosyal sorunları anlamak için bir disiplin biçimidir (Dye, 2011).

Diğer disiplinler gibi siyaset bilimi de kendisini tanımlamak ve açıklamak için birçok yeni kavram ve model ortaya çıkarmıştır. Ancak, bu kavramların veya modellerin hiçbirinin tek başına politikayı en iyi şekilde açıklaması beklenemez. Her

kavram veya model, siyaset biliminin farklı bir alanına odaklanır (Dye, 2011). Anderson (2006) politika varsayımlarını ve bazı temel kavramları şu şekilde açıklamıştır;

Amaçlılık; bir politika, belirli bir hedefe ulaşmak için önerilen belirli eylemlerin bir hipotezidir. Tutarlılık; siyaset, ani ve bölücü eylemlerden ziyade birbirini tamamlayan bir dizi eylemi içerir. Taleplere cevap vermek; siyaset, belirli toplumsal ihtiyaçlara cevap olarak ortaya çıkar. Politika ihtiyaçları, toplumdaki diğer politika aktörleri tarafından belirlenebilir. Bu nedenle, politikaya karar vermek yalnızca gücün kullanılmasını gerektirmez, aynı zamanda toplumsal ihtiyaçların şekillenmesini etkileyebilmek önemli güç alanlarını gerektirir. Bu temel varsayımlarla ilgili bazı temel kavramların tanımlanmasının da önemli olduğu düşünülmüştür.

Politika uygulaması, politika kararlarının uygulanmasını ifade eder. Politika çıktıları ise uygulanan politikaların sosyal sonuçlarını ifade etmektedir. Politika uygulamasını ölçmek mümkün olsa da, politika sonuçlarını ölçmek neredeyse imkansızdır (Anderson, 2006). Maddi politika, politika yapıcılarının ne yapacağıyla ilgilidir. Ana politikalar, güçlü ve zayıf yönler, faydalar ve maliyetlerle ilgilidir. Süreç odaklı politika ise, politikanın gerekliliklerinin kim tarafından veya nasıl karşılanacağı sorularına cevap aramaktadır.

Bu bağlamda Yıldız ve Sobacı (2013), toplumsal sorunları çözme ve insanların ihtiyaçlarına cevap verme arzusunun, birçok resmi ve gayri resmi aktörün dahil olmak istediği politikaların ardındaki sebep olduğunu öne sürmektedir. Yukarıdaki tanımları ve bunların özelliklerini göz önünde bulundurarak, hükümetin eylemine ve toplumsal karar almaya odaklanan; Siyaset, hedeflerle tutarlı olacak, tüm unsurları kapsayacak, planlı, uzun vadeli ve sürdürülebilir AS'yi içeren bir karar alma süreci olarak tanımlanabilir. ve toplum tarafından tanımlanan hedefler, sosyal sorunları ele alır ve gereksinimleri ve ihtiyaçları kapsayıcı bir şekilde karşılar.

Etimolojik olarak "politika" ve "siyaset" kavramları Türkçe'de aynı kelime ile ifade edilir ve birbirleriyle ilişkili olmalarına rağmen oldukça farklı anlamlara sahiptirler. Türkçede "eğitim politikası" kavramı bu açıdan değerlendirildiğinde, bu kavramın orijinal dilinde iki farklı kavramla karşılaştığı söylenebilir. Bunlardan biri "eğitim politikası", diğeri ise "eğitim politikası"dır.

Eğitim Politikası: Vatandaşların (aileler, öğrenciler, akademisyenler ve öğretmenler) eğitimnin amacını, içeriğini ve öğretim yöntemlerini sorgulamasını, konuyla ilgili düşüncelerini yansıtmalarını ve hatta gerekirse eylemlerini değiştirmesini kapsar (Moutsios, 2010).

Eğitimle ilgili karar verme veya karar verme süreçlerinde yaşanan güç ve iktidar mücadeleleri ve politika yapıcılarını veya toplumun tercihlerini yönlendirme çabalarıyla ilgilidir. Eğitim politikaları kişiye ve duruma göre değişiklik gösterebilir. Eğitim politikasının günlük yaşam üzerindeki etkisi net olarak gözlemlenemeyebilir (Monchinski, 2007).

Eğitim kaçınılmaz olarak politik bir alandır ve bu özelliğinden dolayı sıklıkla politik olarak tartışılan bir alandır (Kincheloe & Berry, 2004). Ghannām'a (1970) göre, eğitim politikası/politikası/politikası, bireylerin veya bir toplumun eğitim tercihlerinin tartışma, müzakere, güç kullanımı veya ikna gibi birçok farklı yöntemden etkilenebilmesi anlamına gelir. Eğitim politikası, ayrı ayrı tartışılması ve çalışılması gereken ayrı bir alandır. Bu nedenle bu çalışmanın ana konusunu oluşturmadığı için eğitim politikası ile eğitim politikası arasındaki farkı tartışmak yeterlidir.

Eğitim politikası, farklı bakış açılarından farklı şekillerde kavramsallaştırılmaktadır. Codd (1995), eğitim politikasını "eğitim kurumlarının veya uygulamalarının doğasını korumak veya değiştirmek için güç kullanımını içeren bir dizi siyasi karar" olarak tanımlar. Öte yandan Özga (2000) eğitim politikasının sadece devlet ya da devlet ve resmi ilişkiler ağı ya da okulların işleyişi, öğretmenler ve yasa ve yönetmeliklerle sınırlı kalmaması gerektiğini ve eğitim politikası kavramının anlaşılması gerektiğini savunmaktadır. politik, sosyal ve ekonomik bağlamında. Eğitim politikası kavramının merkezinde, eğitim kurumlarını ve uygulamalarını korumaya veya değiştirmeye yönelik bir dizi amaçlı ve ayrıntılı eylem yer alır. (Clarke, Gewirtz & McLaughlin, 2000).

Eğitim politikası, uzmanlık gerektiren, amaca yönelik, katmanlı bir karar verme süreci olarak görüldüğünde, süreç aynı zamanda eğitim içeriği ve hedefleri hakkında gizli politik varsayımları da içerir. Modernite bağlamında, eğitim politikasının oluşturulması, özellikle bürokratik yönler olmak üzere devletin temel faaliyet alanlarından biri haline gelmiştir. Aslında modern ulus-devletlerin temel

işleyiş mekanizması olan bürokrasi, eğitim politikalarının oluşturulması, uygulanması ve denetimi için temel bağlam haline gelmiştir. Yirminci yüzyılda, Weber'in bahsettiği bürokratik etkinin genişlemesi, eğitim politikası oluşturmanın merkezi olmaya başladı (Moutsios, 2010).

2.3.2. Eğitim Politikasının Felsefi Temeli

Eğitim politikasının felsefi temellerini ve varsayımlarını anlamak için öncelikle kavramın kapsadığı alanın sınırlarının çizilmesi gerekir. Eğitim politikasının farklı yönleri, karmaşık ve iç içe geçmiş faktörler tarafından belirlenir ve şekillendirilir. Bu etkenlerden kuşkusuz en öne çıkanı eğitim politikasının felsefi temelidir. Ancak en büyük etkinin sadece eğitim politikasının felsefi arka planından geldiğini söylemek zordur (Clarke, Gewirtz & McLaughlin, 2000). Eğitim politikasının her yönü, farklı biçim ve düzeylerde de olsa felsefi bir bileşene sahiptir. Doğrudan felsefi söyleme atıfta bulunmasa da, tüm eğitim politikalarının felsefeyle ilgili varsayımları, kavramları, inançları, değerleri ve ilişkileri vardır (McLaughlin, 2000). Eğitim politikası ile felsefe arasındaki ilişki sadece içerik düzeyinde değildir. Genel olarak, felsefi unsurlar her düzeydeki eğitim politikasında görülebilir.

Felsefe genellikle entelektüel ve kültürel iklimi etkiler ve dolaylı olarak katkıda bulunur ve eğitim politikası için doğrudan bir temel sağlar. Örneğin sekülerizm, çoğulculuk ve rölativizm gibi kavramların tümü felsefi öncüllere ve varsayımlara dayanmaktadır (McLaughlin, 2000). Etkili, meşru ve tutarlı bir eğitim politikası formüle etmek için felsefi ve bilgiye dayalı analiz, tartışma, araştırma ve deneyim esastır. Felsefe temelli kaynakların eğitim politikası alanına aktarılmasına yönelik bu yansıma ve eleştirinin sonuçlarının oldukça geniş kapsamlı olacağı öngörülebilir (McLaughlin, 2000).

Eğitim politikalarını felsefi açıdan değerlendirirken "içerik" ile "uygulama" arasında bir fark vardır. Bu farklılıkları ifade etmenin bir yolu, eğitim politikasını farklı göreceli düzlemlere yerleştirmektir. Örneğin "genellik" ve "özellik" noktaları arasında bir düzlem oluşturulabilir. Düzlemin bir ucunda eğitim sisteminin yapısı veya eğitim vizyonu gibi genel politika konuları yer alırken, diğer ucunda öğretilecek ders konularının yöntemleri ve içeriği gibi spesifik politika konuları olabilir. Oluşturulabilecek başka bir düzlem boyutu, "derinlik" ile "yüzeysel" arasında bir yerde olabilir. Uçakların derinlikleri anlaşılır felsefi varsayımlar içeriyor. Örneğin, eğitimle

ilgili politikalar Şu anda çeşitli değerlerdir. Düzlemin diğer ucunda, felsefi düşünceye veya düşünmeye daha az yer var. Tüm bu farklı görelı boyutlar bir arada değerlendirildiğinde, "evrensel"ın sadece eğitim politikasının "derinliği" ile, "tikel"ın ise sadece eğitim politikasının "yüzeyselliği" ile ilgili olduğu yanılığına düşmemek gerekir. Bazı genel politikalar felsefi düşünce için derin bir alan sağlayamaz, ancak belirli politikalar felsefi düşünce için zengin ve derin bir alan sağlayabilir (McLaughlin, 2000).

McLaughlin (2000), eğitim politikası ve felsefe arasındaki ilişkiyi açıklamak için "olasılık", "gerilim" ve "görev" kavramlarını kullanır. Bu nedenle olasılıklar, eğitim politikası ve felsefesinin farklı biçimleri ve seviyeleri arasındaki bir ilişkiler ağına işaret etmektedir. Biçimsel olarak olasılık, eğitimsel kararların felsefeye ne kadar yakından bağlı olduğunu gösterir. Örneğin, eğitim politikasının felsefi yönleri üniversitelerde, seminerlerde veya konferanslarda tartışılabilir, ancak bu tartışmalarda eğitim politikasının felsefi arka planına ilişkin tartışmalar, eğitim politikasının formüle edildiği bağlam ve atmosferden çok uzaktır. Öte yandan, düzlemin orta noktasında eğitim politikası oluşturma ve felsefe bir araya gelir. Örneğin, eğitim programlarının tasarımında hem pratik hem de felsefi varsayımlar kullanılır. Diğer uğta ise, eğitimsel karar verme odak noktasıdır ve felsefe sadece eğitimsel karar verme için bir araçtır. Gerginlikler, eğitim politikası ile felsefe arasındaki çatışma alanlarına işaret ediyor. Sonuç olarak, eğitim politikaları ve felsefeleri aynı hedefleri, değerleri ve öncelikleri paylaşmamaktadır. Eğitim politikası gerçekten sorunları çözmekle ilgili olsa da, felsefe gerçeğin veya iyinin doğasının açıklamasını arayarak tam tersini yapar. Eğitim politikası, felsefeye aykırı olan teoriden ziyade pratik kaygıları ve eylemleri içerir. Gerilimin bir tarafı "belirleme" yani eğitim politikası, diğer tarafı ise "tartışma" ve "yorum" yani felsefedir. Misyon ise eğitim politikası ve felsefesinde bilgi üretenlere bu ilişkinin farkında olmalarını ve göz ardı etmeden öğrenmeye devam etmelerini söyler.

2.3.3. Politikanın Uygulanması

1990'lı yıllardan itibaren eğitim politikasının uygulanmasında bütünüŐik modeller ön plana çıkmıştır (Goggin vd., 1990; Matland, 1995). Bu nedenle eğitim politikası uygulama sürecinde katılımcılar arasındaki ilişki, siyasi arka plan ve

çatışmalar tüm süreci etkileyen önemli değişkenler olarak görülmeye başlanmıştır (DeGroff ve Cargo, 2009).

Eğitim politikasının merkezileştirilmesi, beklendiği kadar fazla etkiye sahip olmasalar da genellikle yerel beklentileri ve öncelikleri belirler. Yerel düzeydeki bürokratlar doğrudan okullarda ve sınıflarda bulunduğundan, onlar tarafından alınan politika kararları, yasal gözetim ihtiyacına rağmen kilit bir rol oynayacaktır (Weatherly ve Lipsky, 1977'den aktaran Odden, 1991). Bu bağlamda McLaughlin (1991), yerel eğitimcilerin (özellikle öğretmenlerin) resmi ve gayri resmi ağlarının eğitim politikasının uygulama aşamasını büyük ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Burada vurgu, eğitim politikası uygulamasının şekillendirilmesi ve gerektiğinde yeniden yapılandırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, yerel düzeydeki eğitimcilerin eğitim politikasının uygulanmasında düzeltici veya düzenleyici bir rolü olduğu varsayılabilir (Werts ve Brewer, 2015).

Aynı zamanda her yerel eğitim yöneticisinin eğitim politikalarının uygulanmasında kendi tarzını ortaya koyması da önemli bir parametre haline gelmiştir. Bunun nedeni, her yerde eğitim yöneticilerinin farklı geçmişlere, deneyimlere, kültürel normlara ve değerlere sahip olmasıdır. Bu konudaki deneysel araştırmalar, yerel eğitim yöneticilerinin zihinsel planlamaları ile ilçelerin ve okulların eğitim politikası uygulama başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta ve eğitim politikası uygulamasındaki olası farklılıkları göstermektedir. (Coburn, 2006; Rutledge, 2010; Sipple ve Killeen, 2004; Spillane ve diğerleri, 2002).

Ayrıca okul yöneticilerinin zihinsel şemalarını nasıl oluşturduklarını veya dünyayı nasıl gördüklerini (Agnostopolous ve Rutledge, 2007; Spillane ve Hunt, 2010; Werts, 2012) ve bu gerçeklerle nasıl ilişkilendirdiklerini anlamak, politikayı nasıl eğittiklerini anlamak için de önemlidir. • Başvuru süreci önemlidir. O'Laughlin ve Lindle'ye (2015) göre, okul yöneticilerinin eğitim politikasına ilişkin açıklamalarının yerel düzeyde mikro politikayı temsil ettiği düşünülmelidir.

Yerelden kopuk eğitim politikaları uygulamada çıkabilecek sorunları artırmaktadır. Eğitim politikası merkezi olarak formüle edilir ve uygulama için yerel bürokratlara devredilirse, bu, yerel bürokratların yol boyunca eğitim politikası kararlarını değiştirmelerine ve bunları benzersiz yerel ihtiyaçlara ve önceliklere göre uyarlamalarına yol açabilir. aynı yöntem. Başka bir deyişle, eğitim politikası kararları

ne kadar yüksek olursa, yerel uygulayıcılar/eğitimciler bu kararları uygularken beklentilere, düzenlemelere ve kurallara o kadar az uyacaklardır (Odden, 1991).

2.3.4. Politikanın Değerlendirilmesi

Eğitim politikası sürecinin döngüsel doğası göz önüne alındığında, birinci döngünün son aşaması, planlanan, formüle edilen ve uygulanan eğitim politikası kararlarının amaçlanan hedeflere ulaşip ulaşmadığını ve eğitim politikasının iyileştirmeye ihtiyacı olup olmadığını değerlendirme aşamasıdır. Eğitim politikası değerlendirmesi “politika tasarımı, uygulaması ve sonuçlarının sistematik olarak değerlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (aktaran Hall, 2011, Kaptı, 2011, s. 38).

Daha önce de belirtildiği gibi, eğitim politikası tüm toplumu, ekonomiyi, sosyal dinamikleri ve statikleri, teknolojik gelişmeleri vb. Eğitim politikası sürecini ve bu sürecin ürünleri sayılabilecek eğitim politikası çıktılarını kontrol etmek teorik olarak mümkün görünse de, birçok alanı içermesi ve karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle uygulamada neredeyse imkansızdır. Bu nedenle eğitim politikasının değerlendirilmesi çok önemli görülmektedir. Eğitim politikasının değerlendirilmesini önemli kılan üç önemli faktör vardır. Birincisi, eğitim politikasının ilk aşaması olan eğitim politikasının sorun aşamalarını belirleyerek başlamak, her aşamanın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemek ve eksikliklerin giderilmesine olanak tanımaktır. Eğitim politikası değerlendirmesini önemli kılan bir diğer faktör de, ulusal kurumların ve ilgili politika aktörlerinin politika sürecinde rol oynamaya devam etmesine izin veren hesap verebilirlik mekanizmalarında şeffaflık ilkesidir. Son olarak, ilgili eğitim politikalarının uygulanması için tahsis edilen mali kaynakların ne kadar verimli kullanıldığının belirlenmesine yardımcı olur. Bu faktör, ulusal kaynakların sınırlı olması ve tüm eğitim politikası oluşturmanın ekonomik bir işlev gerektirmesi gerçeğiyle vurgulanmaktadır (Gasper, 2006).

Nitel ve nicel araştırma yöntemleri, eğitim politikası değerlendirmesi için tek başına veya birlikte kullanılabilir. Bu sayede eğitim politikası süreci hakkında tahminler ve çıkarımlarda bulunulabilmektedir. Bu aşamanın sonucunda, politika sürecinde yer alan tüm aktörlerin politika sürecindeki rol ve konumlarını gözden geçirmeleri, yeni stratejiler geliştirmeleri ve değerlendirme sonuçlarına göre düzenleyici eğitim politikasının değerlendirilmesine aktif olarak katılmaları sağlanacaktır. (Boya, 2011).

Eğitim politikası doğrusal olarak ele alındığında, eğitim politikasının son bir adım olarak değerlendirilmesi, zamanlamasına, işlevine ve amacına göre farklı türde varsayımları içerir. Bu, eğitim politikası sürecinin son aşaması gibi görünse de, eğitim politikası değerlendirmesi, sonraki adımların atılmasında ve döngüsel eğitim politikasının yeniden şekillendirilmesinde kritik bir başlangıç aşamasıdır.

2.3.5. Eğitim Politikası Oluşturma Süreci

Daha önce de belirtildiği gibi, eğitim politikası süreci, her aşamada birçok aktoru, bağlamı ve değişkeni içeren karmaşık bir süreçtir. Eğitim politikası oluşturmanın bu karmaşıklığına ek olarak, toplumu da yönetsel anlayışa dayalı olarak kavrarlar. Bu yönüyle siyaset “devlet otoritesinin somutlaşması” olarak ifade edilebilir (şaylan, 2008, s.12). Bu nedenle, eğitim yöneticileri de dahil olmak üzere politika aktörlerinin eğitim politikası sürecinde rol alanlarını belirlemek için politika geliştirme süreci gözden geerilmelidir. Bu bağlamda eğitim politikasının biçimsel varlığından söz edebilmek için ilgili eğitim politikası kararlarının formüle edilmesi yani yasal metinlere dökülmesi gerekmektedir. Demokratik yöneticinin hakim olduğu toplumlarda yöneticim üç kola ayrılır. Onlar yasama, yürütme ve yargıdır. Sözü edilen yürütme erkleri ayrılığı aslında toplumda karar alma sürecinin nasıl gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu idari yapıda yasama, politikaları tasarlar, formüle eder ve yasal metinlere dönüştürürken, yürütme, yürütme gücünü elinde bulunduran egemen devletin siyasi goruşlerine dayanarak ilgili politika kararlarının uygulanmasını şekillendirir. Bu idari yapı içinde yargının konumu ve işlevleri çok daha karmaşıktır. Yargı, politika tasarımı, formülasyonu, formüle edilmesi ve uygulanmasının yasal önemini sürekli olarak inceleyerek politika sürecini şekillendirir. Gerçekte, her büyük güç diğer büyük güçlerin süreçte ne yaptığını kontrol eder. Boyule bir üçlü yapı, politika sürecinin tek yönde gelişmesini engelleyebilir ve politika sürecinin istikrarını sağlayabilir. Bu idari yapı içinde farklı şekillerde bölünmüş gücün kaynağı halktır. Devletin işlevsel yonu, yönetilen çoğunluğun eğitim gereksinimleriyle ilgilenen örgütlü bir topluluk olarak toplum, devletin eğitim politikası sürecindeki yerini oluşturur.

Milli eğitim politikası sürecinde onu diğer teşkilatlı topluluklardan ayıran en önemli fark, yasama, yürütme ve denetleme erklerine sahip olması, yani yargı erklerine sahip olması, toplumun eğitim ihtiyaçlarını temsil etmesi ve aynı zamanda

hizmet süresi ve Hizmetler Hükümler. Öte yandan, hizmetler ve yönetmelik, kamu hizmetleri olarak devletin eğitimle ilgili hizmetlerini kapsar. Bu hizmetler ulusal tüzel kişiler veya özel kuruluşlar tarafından sağlanabilir. Hizmetlerin kapsamının ve düzenlemenin temel belirleyicisi, eğitimle ilgili hizmetlerin ve düzenlemelerin kamu kaynaklarının kullanılması yoluyla sağlanmasıdır (Biçer ve Yılmaz, 2009). Devletin eğitim politikası alanında karar alma süreci anayasal sistem içinde üç aşamada incelenip değerlendirilebilir. Bu nedenle, birinci aşama, bir eğitim politikası olarak temsil ilkesine dayalı olarak, toplumun örgütlü kesimlerini temsil eden STK'lar ve medya dahil olmak üzere toplum ve aktörler tarafından ortaklaşa belirlenen sosyal ihtiyaçların belirlenmesinden oluşmaktadır.

2.3.6. Eğitim Politikası Alanında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Eğitim politikası süreci, her toplumun yönetim anlayışı, sosyal yapısı, ekonomik özellikleri ve politik ortamı ile ilgili benzersiz bağlamlar oluşturur. Bu eşsiz bağlama ek olarak, eğitim politikası süreci teoriye, siyasi gruplara ve politika ağlarına, eğitim politikası analizine vb. yansır. Bu bölümde eğitim politikası sürecine ilişkin teorik, kavramsal ve ampirik araştırmaların Türkiye dışında sunulması ve farklı ulusal idari yapıları sergilemek için farklı ülkelere çalışma örneklerine yer verilmesi konusunda genel benzerlikler olduğu söylenebilir.

Eğitim politikası alanındaki ufuk açıcı çalışmalardan biri Campbell ve Mazzoni'nin (1976) Ohio Üniversitesi'ndeki Eğitim Yönetişimi Projesi için "Devlet Okullarında Ulusal Politika Oluşturma: Karşılaştırmalı Bir Analiz" başlıklı raporuydu. Bu kapsamlı çalışmada belirlenen eyaletlerde eğitimle ilgili karar verme süreçlerine ilişkin on iki farklı vaka çalışması yapılmıştır. Campbell ve Mazzoni (1976), eğitim politikası sürecini ve bu süreçte yer alan politika aktörlerinin rollerini analizlerinde politik sistemler teorisinin varsayımlarını kullandılar. Böylece, eğitim politikası süreci ve çıktılarının çevresel etkilere açık bir yapı arz ettiğini varsaymaktadırlar. Aynı zamanda eğitim politikası sürecinde baskı gruplarının ve lobiciliğin etkisi tespit edilmiştir. Campbell ve Mazzoni'ye (1976) göre, eğitim politikası süreci kırılğan bir temel üzerine kuruludur ve baskı grupları ile lobicilik önemli bir rol oynayabilir.

Marshall, Mitchell ve Wirt'in (1985) "Influence, Power, and Policy Making" başlıklı çalışması, altı ABD eyaletinde eğitim politikası yapımında yer alan aktörlere ve bu aktörler arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Nitel bir yaklaşıma dayalı bu çalışmada, eğitim politikasının geliştirilmesinde yer alan gruplar ve bu grupların eğitim politikası üzerindeki etkisi incelenmektedir. Daha önce yapılmış benzer çalışmaları inceleyerek, araştırmacılar eğitim politikası üzerinde etkisi olacağına inandıkları öncelikli aktörleri ve grupları belirlediler. Daha sonra katılımcılardan aktörleri etkilerine göre sıralamaları istendi. Araştırma sonucunda aktörlerin her eyalette eğitim politikasını farklı şekillerde ve düzeylerde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sıralamaya dayanarak, araştırmacılar eğitim politikası aktörlerini beş kategoriye ayırdı. Bu kategoriler; İçerdekiler Yakın Çember, Uzak Çember, Sabit Olmayan Aktörler, Unutulmuş Aktörlerdir. Bu kategorilere göre, eğitim politikasını etkileyen politika aktörleri (araştırmacılar tarafından içeriden öğrenenler olarak anılır), yerel düzeyde eğitim bürokratları, öğretmen sendikaları ve örgütleri, siyasi yöneticiler ve okul yöneticilerini içerir. Sözde çevrelerde Danıştay üyeleri, Danıştay'ın tamamı, eğitim baskı grupları, okul-aile birlikleri var. Uzak çevrelerde, yürütme birlikleri ve politika yapıcılar var.

Kalıcı olmayan aktörler, eğitim amacı olmayan gruplardır. Unutulan aktörler arasında mahkemeler, eğitim araştırma merkezleri ve düşünce kuruluşları ve eğitim materyali üreticileri yer alır. Bu kategorilere dayalı olarak, eğitim politikası aktörlerinin etkisi eyaletten eyalete değişebilir.

Silver'in (1990) "Eğitim, Değişim ve Politika Süreci" adlı kitabı, eğitimsel değişim fikrine "tarihsel politika analizi" çerçevesinde nasıl yaklaşılabileceğini tartışır. Bu çalışmada, mevcut eğitim politikası uygulamaları ve eğitim olguları ile bu uygulamalardan kaynaklanabileceği öne sürülebilecek toplumsal değişimler, tarihsel yöntem ve araçlar kullanılarak tespit edilmeye çalışılmaktadır. Kitap, eğitim politikasının oluşturulması ve uygulanmasındaki değişiklikleri ve bu değişikliklerin getirebileceği sorunların nasıl çözülebileceğini ayrıntılı olarak tartışmaktadır. Silver (1990), eğitim politikası sürecinin sonuçlarının ABD ve Birleşik Krallık'ta yüksek öğretim, mesleki eğitim ve dezavantajlı gruplardaki değişiklikler üzerindeki etkisini tartışır. Bu araştırma, eğitim politikası süreçlerini analiz etmek ve anlamak için tarihsel yöntemlerin kullanılması açısından ufuk açıcı olarak kabul edilebilir.

Odden'in (1991) "Eğitim Politikası Uygulaması" adlı kitabı, süreç teorisine göre ortaya çıkan eğitim politikası uygulamasının teorik çerçevelerini, uygulamalarını, değişikliklerini ve modlarını ele alan ufuk açıcı bir çalışmadır. yönetmek. Bu bağlamda Odden (1991), önce eğitim politikası uygulamasındaki değişiklikleri ele alır, ardından bu bağlamda farklı uygulama örneklerini analiz eder ve 1990'larda eğitim politikası uygulamasında ortaya çıkan zorlukları değerlendirir. Eğitim politikası uygulamaları, yeniden dağıtımcı eğitim programlarının gelişimi, federal hükümet ve eyalet programları arasındaki ilişki, federal eğitim politikasının yerel eğitim politikası üzerindeki kümülatif etkisi, eğitim programlarının kalitesi, alternatif eğitim, politika araçlarına ilişkin yasama perspektifleri hakkında çeşitli yazarlar tarafından yazılan bölümlerde tartışılmıştır. eğitim politikası reformu, okulların yeniden yapılandırılması, eğitim politikası geliştirme ve uygulama. Bu bağlamda eğitim politikasının uygulama aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Cizek'in (2009) "The Handbook of Education Policy" adlı çalışmasında, eğitim politikası alanında çalışan birçok araştırmacı, temelde eğitim reformunun yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde eleştirel bir yansımaları tartışan görüşlere katkıda bulunmuştur. Araştırma aslında eğitim politikasındaki birçok tartışmalı alana değiniyor. Örneğin toplumun hangi kesimlerinin eğitim reformundan doğrudan yararlandığı, eğitim politikası sürecinde hesap verebilirliğin rolü, eğitimin teknoloji tarafından kuşatılması, eğitimin finansmanında yeni oyuncuların rolleri ve beklentileri ve eğitim analizleri politika örneklerini tartışır. Bu kitapta sadece eğitim politikası sürecinin ne olduğu değil, aynı zamanda politika yapıcılardan eğitim politikası sürecine ilişkin eleştirel bir bakış açısı kazanma ve ailelere yönelik eğitim politikasındaki tüm aktörler tarafından eğitim reformunun gerçekçi bir şekilde yansıtılması konusunda görüşlerini dile getirme fırsatı sunulmaktadır. hatta öğrenciler.. Kitap, öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim reformu örneklerini sunsa da, diğer toplumların kendi eğitim reformları hakkında sonuçlar çıkarmasına izin verdiği için önemli kabul ediliyor.

Mellizo-Soto (2000), "Fransa'da Eğitim Politikası ve Eşitlik: Sosyalist Yıllar" başlıklı makalesinde, Fransız Sosyalist hükümeti dönemindeki "eşitlikçi" eğitim politikalarını düzenli olarak incelemektedir. Bu nedenle Melizzo-Soto, bu dönemde eğitim politikasını tanımlarken ve ele alırken, eğitim sisteminin eğitim politikası sürecinin örgütsel yapısını, büyüklüğünü ve mali büyüklüğünü temel göstergeler

olarak kabul eder. Araştırmalara göre, dar gelirli ailelerden gelen çocukların eğitim olanaklarını artırmak için eğitim sisteminin yapısının değiştirilmesi fikri sosyalist eğitim politikalarına dayanmaktadır. Sosyalist eğitim politikalarının uygulanması sonucunda eğitim kurumu yapısı süreklilik ilkesini üst düzeyde tutma eğiliminde olduğundan küçük değişiklikler bile uzun zaman almaktadır.

Welsh ve Frost'un (2000) 'Orta öğretimin yeniden düzenlenmesini anlamak: politik bir oyun yaklaşımı' başlıklı çalışmasında, İngiltere'de küçük bir kasabada orta öğretimin daha yerel düzeyde yeniden düzenlenmesinde izlenen politika süreci incelenmiştir. Bu çalışmada 6 farklı okulda görev yapan müdürler ve bir eğitim bölge müdürü politika katılımcısı olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada, oyun-kuramsal bağlamda politika aktörleri olarak görülen okul müdürleri ve eğitim bölgesi yöneticilerinin, politika değişikliklerine tepki olarak konumlarını nasıl yeniden konumlandıkları belirlenmektedir. Politika değiştirme oyununun kurgusunda, politika oyuncularının mesleki ve kişisel çıkarları için verdikleri mücadele ve bu mücadele sırasında gerçekleşen etkileşim biçimleri ve seviyeleri dört aşama olarak belirlenmiştir. Bu etkileşimin analizinde, kurmaca oyunlardan birinin etnografik yorumu sunulmaktadır. Çalışmanın sonuçları, ulusal ve yerel düzeyde siyasi yapıların ürettiği güce erişimin, eğitim alanında politika oyunlarının faydalarını sağlamada en önemli faktörlerden biri haline geldiğini göstermektedir. Ayrıca, güç, farklı biçim ve seviyelerdeki politika aktörleri arasında dağıtılır. Eğitim yapısının yeniden inşası sürecinde meydana gelen değişiklikler, politika oyunu oyuncularının güç kazanmak için politika sürecine katılma olasılıklarını da değiştirmiştir.

Bonal'ın (2000) "Çağdaş İspanyol Eğitim Politikasında Çıkar Grupları ve Devlet" başlıklı çalışması, İspanyol eğitim politikasının siyasi, idari, ekonomik ve sosyal bağlamında baskı gruplarının rolünü analiz etmekte ve tanımlamaktadır. Araştırmacılar, eğitim politikası alanında ortaya çıkan stres alanlarını daha iyi anlamak için tarihsel ve yapısal bileşenlerden yararlanıyor. Böylece araştırmacılar, hem bu kurumların eğitim politikası arenasında var olma biçimlerini hem de bu gruplar arasındaki farklılıkları açıkladıkları varsayımıyla karşıt konumlar olarak, eğitim politikası sürecinde kamu ve özel eğitim kurumları arasındaki tarihsel ikiliği eğitimsel olarak yansıtır.

Taylor (2002), In/forming Education Policy başlıklı makalesinde, Kanada'da mesleki eğitim alanında eğitim politikası üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve eleştirel bir görüşe göre, 1996 tarihli "Framework for Enhancing Business Involvement" başlıklı raporu incelemektedir. eğitim politikası yaklaşımı. Taylor'a göre, yukarıdaki çalışma önemlidir, çünkü mesleki eğitimin geniş kapsamlı alanında, eğitim politikası bağlamı, eğitim politikası süreçleri üzerindeki etkisi, ideolojik varsayımları ve bunların sonuçları açısından eleştirel bir şekilde ele alınması gereken ilk rapordur. . Bu çalışmanın en önemli varsayımlarından biri, eğitim politikalarını belirleyenlerin misyonunun okul ve iş arasındaki bağı güçlendirmek olduğudur. Taylor'a (2002) göre, yeni beşeri sermaye söylemi, "bilgi ekonomisi"nin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yüksek kaliteli yetenekleri hedeflemektedir. Araştırma, kamu yönetimi uygulamalarının yeni döneminde, politika sürecindeki konuların ortaya çıkarılması, eğitim politikası sonuçlarının uygulanmasında hesap verebilirlik ve çok paydaşlı toplumsal ilginin artırılmasının eğitim politikası sürecinde büyük önem taşıdığı sonucuna varmaktadır. Ayrıca eğitim politikası belgelerinin tamamına yakını işbirliği ve bütünlüğü vurgularken, mesleki eğitim alanını ve mesleki eğitim politikasındaki çatışmaların sonuçlarını da içermektedir.

Morris ve Scott'ın (2003) "Hong Kong'da Eğitim Reformu ve Politika Uygulaması" başlıklı çalışması, Hong Kong'da eğitim reformunu uygulamanın zorluklarını ve deneyimlerini incelemekte ve bunları eğitim politikası bağlamında analiz etmektedir. Araştırmacılar, Hong Kong'un eğitim politikası uygulamasının arka planını 1997 civarında iki farklı dönemde tartıştılar. Sömürge yönetimi ve ardından Çin Halk Cumhuriyeti'nin egemenliğine geçiş, eğitim politikası ve uygulaması açısından önemli bir atılım dönemi idi. Çalışmanın sonuçlarına göre, 1997 yılına kadar bölgenin yönetiminden sorumlu olan sömürge yönetimi, özellikle yatırım yapacağı reform sürecini aksatmamak için öğretmenler ve baskı grupları ile ilişkilerini sürdürmeyi gerekli görmüştür. Morris ve Scott'a (2003) göre, sömürge dönemindeki eğitim politikaları ve uygulamaları çoğunlukla sembolikti ve retorik düzeyin ötesine geçemedi. Araştırmacılara göre, Hong Kong'un eğitim politikası sürecindeki ve eğitim reformundaki temel değişiklikler 1997'den sonra hızlandı, ancak erken aşamalarda değişime, atalete ve kinizme karşı direnç süreci önemli ölçüde yavaşlattı. Ayrıca, ortaya çıkan yönetim yaklaşımları, yetkinliklerin eğitim politikasında kullanılmasını ve uzun vadeli karar almada koordinasyonu

sağlayamamaktadır. Bu çalışmada, eğitim politikasının oluştuğu yönetsel ortam ile eğitim politikası ve eğitim reformu arasındaki ilişki incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın Hong Kong'daki idari ortamın bölgedeki eğitim politikasını tutarsız hale getirdiği sonucuna ulaştığı söylenebilir.

Fataar'ın (2006) "Yeniden Ayarlanmış Bir Politik Alanda Politika Ağları: Güney Afrika'da Okul Müfredatı Politikası ve Siyaseti Örneği" başlıklı makalesinde, Güney Afrika'daki eğitim politikası sürecinde oluşan ağların tasarımı incelenerek analiz edilmeye çalışılmıştır. eğitim programlarını işlemek ve uygulamak. Eğitim politikası sürecinde oluşan ağların tespit edilmesi, araştırmacıların temel amacı olan yürütme gücünü anlamak için bir araç olarak kabul edilmiştir (Fataar, 2006). Çalışma, "politika ağlarının" varsayımları ve terminolojisi üzerine inşa edilmiştir. Çalışma kapsamında eğitim programlarının tasarlanmasında ve eğitim programı politikalarının uygulanmasında kilit noktalar üzerinde çalışan eğitim politikası aktörleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda post-liberal yapısal yeniden yapılanma bağlamında eğitim politikası alanında somutlaşan yönetsel iktidar alanı tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim programlarına ilişkin eğitim politikası sürecinin en belirgin çıktılarından biri, doğrudan yürütme yetkisini kullanmayan, baskı grupları ve idari alana ait aktörlerin oluşturduğu ağların politika çıktılarını belirlemesidir. Fataar (2006), eğitim politikası sürecinde oluşturulan politika ağının işlevinin gelişimsel alan içinde ele alınması gerektiği bulgularından bir sonuç çıkarmaktadır. Ağların en karakteristik özelliği, iç yönetsel dinamiklere dayalı olmaları ve politika sürecindeki yerlerinin olmasıdır. Eğitim politikası sürecinde ağ oluşturma süreci bilgi, araştırma ve yönetsel etki gibi stratejik kaynakları da içermektedir.

Shiroma'nın (2014) "Ağlar Eylemde: Brezilya Eğitim Politikasında Yeni Oyuncular ve Uygulamalar" başlıklı çalışmasında, eğitimle ilgili karar verme sürecinde ve eğitim politikası araştırmalarında bir politika analiz aracı olarak politika ağlarının rolü incelenmektedir. Diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında, bu çalışmada öne çıkan nokta, araştırmacıların sosyal ağ analizini, eğitim politikası oluşturma sürecinde oluşan sosyal ağların ve rollerinin analizine dahil etmeleridir. Çalışma, 2005-2011 yılları arasında yayınlanan belgeleri inceleyerek Brezilya'da eğitim politikası alanında oluşturulan ağlara, özelliklerine ve eğitim politikası sürecindeki rollerine odaklanmaktadır. Bir araştırmacının ağındaki kuruluşlar ve aktörler arasındaki ilişkileri analiz ederken, Callon tarafından önerilen dört kategoriye

kullanır: metin, teknik üretim, insanlar ve para. Aynı zamanda araştırmacılar, eğitim politikası oluşturma sürecindeki güç mücadelesini analiz etmek için Gramsci'nin önerdiği kavramsal çerçeveyi kullanırlar. Çalışma, eğitim politikası sürecinde ne kadar geniş bir ağ oluşturulursa oluşturulsun devletin bunun yerini alamayacağı sonucuna varmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da devletin eğitim politikası sürecinde stratejik bir bağlantı noktası olduğudur.

Meo'nun (2015) "Something Old, Something New. Buenos Aires Şehrinde Politika Aktörleri ve Denekler Olarak Eğitimde İçerme ve Müdürler" başlıklı çalışması, okul yöneticilerini politika aktörleri ve politika aktörleri olarak Ball'un bakış açısıyla analiz ediyor Eğitim alanındaki konuların farklı rolleri " Arjantin'de kaynaştırma" politikası. Araştırmaya göre, "kaynaştırma" eğitimi, son yirmi yıldır Arjantin eğitim sisteminde en öncelikli eğitim politikası alanlarından biri olmuştur. Bizim bağlamımızda kaynaştırma eğitimi, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin yaşadığı geçiş sürecini ifade eder. Bu çalışmada zorunlu eğitim kapsamına alınan iki okul örnek olay olarak seçilmiş ve bu okulların kaynaştırma politikalarında müdürlerin rolü incelenmiştir. Bulgular, politika aktörleri olarak müdürlerin kaynaştırma politikalarını etkili bir şekilde yorumladığını ve bunları okullarının öznel ortamına uyarladığını göstermektedir. Bunu yaparken okul müdürlerinin kaynaştırma politikalarına her zaman uymayan yeni formlar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu durum, politikaların yorumlanmasında ve uygulanmasında politika aktörleri olarak okul müdürlerinin gücünü göstermektedir. Okul yöneticileri ise politikanın ana gövdesi olarak Foucault'nun yöntemini takip etmekte ve "seçim ve homojenleştirme" ve "kapsayıcılık ve bireyselleştirme" söylemlerine göre inceleme yapmaktadır. Bu kavramlar, politika konuları olarak okul müdürlerinin hayal gücü, düşünme ve eylemlerinin sınırlarını belirlemektedir.

Koyama'nın (2015) "When It Comes: Disguising the Promise of Education Policy" adlı araştırması, ABD'nin tüm eyaletlerinde federal eğitim politikası olarak uygulanan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) yasasının bir politika analizini sunar. Genel olarak NCLB, özellikle sığınmacıların ve göçmenlerin çocukları olmak üzere düşük başarı gösteren okulları geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okulları kapsayan eğitim politikalarının uygulanmasını ifade eder. Bu çalışmanın verileri etnografik yöntemlerle toplanmıştır ve araştırmacılar ilgili eğitim politikalarının uygulanmasına bizzat katılmıştır.

Çalışma, eğitim politikası alanında etnografik yöntemlerin kullanıldığı az sayıdaki çalışmadan biridir. Araştırmacılar, NCLB eğitim politikası uygulama ilkelerini analiz ederken, birleşik bir analiz yaklaşımıyla politika aktörlerini, politika uygulayıcılarını ve politika araçlarını analiz ettiler. Koyama'ya (2015) göre, NCLB politikaları gözlemlenen okulların her birinde farklı şekilde uygulanmıştır. Özellikle mülteci ailelerin çocuklarının gittiği okullarda NCLB eğitim politikasına farklı yaklaşımlar gözlemlendi. Mültecilerin okullaştırılmasına ilişkin politikaların uygulanmasında ortaya çıkan fikirlerin etkilenmesi ve meşrulaştırılması sürecinde ortaya çıkan çatışma ve anlaşmazlık alanları, eğitim politikasının sentezci bir yaklaşımla analizi yoluyla belirlenmektedir. Çalışma alanındaki kurumların birçoğunun ve bu kurumlar tarafından hizmet verilen sığınmacıların sadece kendi yerel dillerini konuşabildikleri ve örgün eğitimlerinin kesintiye uğramasının sonucu belirleyen değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Ball'un (2016) "Following Policy: Networks, Internet Ethnography, and Education Policy Mobility" başlıklı makalesinin temel amacı, uluslararası ve ulusötesi eğitim politikası alanlarının ortaya çıkışı, bu politika alanları arasındaki ilişki ve bu alanlarda eğitim politikasında yapılan değişikliklerdir. politika alanları ve bu politika. İlkenin etki alanları arasında aktarılmasına izin veren ilişkiler ağını incelemek olarak tanımlandı. Ball (2016), araştırmasını ulus-devlet eğitim politikasının ulusötesi bir bakış açısıyla nasıl şekillendiğini belirleme girişimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, bu çalışmayı öneren en önemli faktörler, eğitim politikası alanında hükümetin önerdiği çözümlerin, kullanılan kaynakların, politika aktörlerinin gündeminin, bağlantılarının, söylemlerinin ve etki alanlarının yeniden düşünülmesi ihtiyacı ve ihtiyaç olarak sıralanmıştır. Ball'a (2016) göre, artık eğitim politikasının sınırlarını tartışırken coğrafi senaryolarımızın ötesini düşünmemiz gerekiyor. Bu nedenle çalışmada eğitim politikası ağları ve hareketlilik ile ilgili varsayımlar tartışılmaktadır. Bulgular, esnek, kendi kendini düzenleyen ve yatay yeni idari yapıların ve alanların eğitim politikası alanını kaçınılmaz olarak yeniden tanımladığı sonucuna götürmektedir. Buna bağlı olarak, bu gruplar arasında yeni siyasi alt gruplar ve ağlar oluşmakta ve bu ağların yapısı, yeni eğitim politikası alanındaki konum ve işlevlerini sürekli olarak değiştirmektedir. Yeni idari bölgelerin oluşturduğu ağ artık eğitim politikasını tek bir yerle sınırlamaz, eğitim politikasına yerelliğin ötesinde bir anlam verir.

2.3.7. Eğitim Politikası Alanında Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de eğitim politikası sürecine ilişkin ampirik, kuramsal ve kavramsal çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmanın doğrudan bir kamu politikası alanı olarak eğitim politikası sürecini ele aldığı görülmektedir. Robins'e (2009) göre, özellikle eğitim politikası üzerine sınırlı miktarda araştırma "önemli politika alanlarının anlaşılmamasına neden olur" (s. 289). Eğitim politikası bağlamında incelendiğinde, Türkiye’de yapılan araştırmaları üç ayrı kategoriye ayırmak mümkündür. Birinci grup, bir kamu politikası alanı olarak doğrudan eğitim politikasını ve sürecini kapsayan ampirik ve kavramsal çalışmalar, ikinci grup ise eğitim politikası alanının daha felsefi, nihayetinde politika olarak değerlendirildiği kavramsal tartışmalardan oluşan çalışmalardır. tarihsel olarak belli bir zamanda ve o zamandadır. Araştırma, eğitimle ilgili kararları inceliyor.

Eğitim politikasını bir kamu politikası alanı olarak ele alan ikinci çalışma ise Aypay'ın (2015) Eğitim Politikası adlı kitabıdır. Söz konusu araştırma ampirik verilere dayanmadığı için eğitim politikası alanı kavramsal ve kuramsal olarak tanımlanmıştır. Aypay (2015), kitabın mikro düzeyde eğitim politikasını formüle etme, izleme ve değerlendirme konusunda eğitim yöneticileri ve öğretmenler için ufuk açıcı bir çalışma olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim Politikası başlıklı bir çalışmada, öncelikle eğitimi ve siyaset bilimini etkileyen felsefi bakış açıları sunulmaktadır. Eğitim politikası daha sonra bir kamu politikası alanı olarak ele alınmakta ve politika aktörleri, teori, politika araçları, temel eğitim politikası kavramları, eğitim politikasının eleştirel değerlendirmesi ve uluslararası aktörlerin eğitim politikası sürecine etkisi tartışılmaktadır. Bu kitabın en dikkate değer özelliklerinden biri, eğitim politikası uygulayıcılarının deneyimlerini içermesidir. Bu kitapta eğitim politikası süreci rasyonel politika modeli ışığında ele alınmakta ve incelenmektedir. Ayrıca Türkiye’de eğitim politikası alanını düzenleyen yasal metinlere yer verilmiştir.

Gümüş'ün (2015) editörlüğünü yaptığı "Türkiye’de Eğitim Politikası" adlı kitap, Türkiye’deki eğitim politikasını "siyasi bir kurgu olarak" inceliyor. Eğitim politikası alanında çoklu bakış açıları ortaya koymaya çalışan bu çalışma, eğitim politikasının tarihçesi ve planlanması, farklı dönemlerin dinamikleri ve bu dinamiklerin eğitim politikasına yansımaları, alanlar ve alanları ele alan dört

bölümden oluşmaktadır. eğitim politikasının uygulanması ve eğitim politikasının temel sorunları. Döngüsel dinamikler bölümünde, küreselleşme, ekonomik geçiş ve toplumsal değişim bağlamında eğitim politikasının gelişimi ele alınmaktadır.

İkinci kategoride eğitim siyasetini ve siyaset bilimi alanını felsefi bir bakış açısıyla inceleyen çok fazla araştırma olmadığı söylenemez. Bu çalışmaların en önemli ortak özelliği, Türkiye'deki eğitim politikasına düşünsel bir temel oluşturması ve yazarlarının doğrudan eğitimci ya da siyaset bilimcisi olmaktan ziyade çoğunlukla felsefe ve sosyoloji alanında araştırmacılar olmasıdır. Ziya Gökalp (1992) "Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri", İsmail Kaplan (2005) "Milli Eğitim İdeolojisi ve Türkiye'de Siyasal Sosyalleşmeye Etkisi", Semiha Ayverdi (2014) "Milli Eğitim" bu çalışmaların başlıca örnekleridir. . Kültürel Sorunlar ve Eğitim Vakamız", Nurettin Topçu (2015) "Türkiye'nin Eğitim Vakası" olarak sıralanabilir. Bu çalışmalar doğrudan eğitim politikası ve eğitim politikası süreci ile ilgili olmadığı için bu çalışmada sadece isimlerine yer verilmiştir.

Belirli bir dönemde eğitimle ilgili karar vermeyi tarihsel bir bakış açısıyla inceleyen çalışmaların oldukça fazla olduğu söylenebilir. 2016 yılı itibari ile lisansüstü tezlerin taranmasına imkan veren YÖK veri tabanı tarandığında, tarihsel bir süreç içerisinde belirli bir zaman diliminde eğitim kararlarını inceleyen, başlığında veya anahtar kelimesinde "eğitim politikası" bulunan toplam 69 adet lisansüstü tez görülmektedir. perspektif. Lisansüstü eğitimin yanı sıra kitap incelemesinden de söz edilebilir ve kitap inceleme ağırlıklı olarak tarihsel bir perspektiften teorik içeriklidir.

Örneğin, Kafadar'ın (1997) "Türk Eğitim Düşüncesinin Batılılaşması" adlı kitabı, Osmanlı eğitim düşüncesindeki Batılılaşma anlayışını yansıtarak, Türkiye'nin özellikle Fransız Devrimi sonrasındaki mevcut sosyolojik yapısını incelemektedir. Bu kategoride değerlendirin. Gündüz'ün (2016) "Maarifteneğitime" adlı kitabı da benzer şekilde Osmanlı İmparatorluğu'nun sonlarından (cumhuriyet dönemi dahil) Türkiye'deki modernleşme hareketinin eğitime ilişkin ana tartışma konularını ve fikirleri nasıl yansıttığını inceliyor. Yiğit (1998) "İnönü Döneminde Eğitim ve Kültür Politikaları" başlıklı çalışmasında, özellikle 1938'den 1950'de Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar devam eden kültür politikalarının eğitim politikası alanını nasıl şekillendirdiği ve eğitim politikası alanının kültürel değişimi nasıl etkilediği üzerinde

durmaktadır. yapılar... Örnek sayısı artırılabilirse de bunlar bu çalışmanın kapsamı dışında kaldığı için yeterlidir.

2.3.8. KKTC’de Eğitim Politikaları ve Şura Kararları

Her toplumun bir eğitim felsefesi vardır. Bu felsefe, o toplumun geçmişten gelen birikimlerini süzgeçten geçirip iyi ve geliştirilebilir olanı korurken, köhnemiş ve işlevselliğini kaybetmiş olanları ayıklayan dinamik bir süreç sağlamalıdır. Böyle bir sağlama gerçekleşmediğinde eğitim felsefesinin sorgulanması kaçınılmazdır. Çünkü bir toplumun eğitim felsefesi, en temelde geleceğe yönelik “nasıl bir toplum meydana getirmeliyiz?” sorusuna yanıt veren bir kurguyu içerir (Sarpten, 2020, 284)

Politikaların bu kurgunun ürünü olduğu söylenebilir. Ne var ki eğitim politikalarını, diğer politikalardan farklı kılan önemli bir yan vardır. Eğitim , diğer tüm alanların gelişim temelini oluşturduğundan eğitim politikaları da diğer alanlardaki politikaların zeminini oluşturma gerekliliği taşımaktadır. Öte yandan en zor şey, eğitim politikalarını belirlemek ve onları sürdürmektir. Bireyi ve sonuçta toplumu eğitmek ve geliştirmek başlı başına temel bir hedef ve aynı zamanda büyük bir zorluktur.

Şura kararları, Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi için politika geliştirme süreçlerindeki yerinin ne olduğu açık değildir. Şuraların oluşumu ve çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenleyen Milli Eğitim Şura Tüzüğü’nün amaç yan başlıklı üçüncü maddesindeki “... Bakana ve Bakanlar Kurulu’na kamuoyunu yansıtıcı ve yol gösterici tavsiyelerde bulunmak...” ifadesi şura kararlarının “tavsiye nitelikli” olduğunu anlatmaktadır. Buna karşın şuralarda alınan kimi kararların eğitim sistemi içerisindeki uygulamalarını da görmek mümkündür. Örneğin, 1975’teki 1. Şurada alınan Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi’nin Türkiye Eğitim Sistemi ile uyumlu olması kararları 1986 Milli Eğitim Yasası’nda yer almıştır. Benzer şekilde 1995’teki 3. Şura Kararları arasında yer alan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma Merkezi kurulması 2004 yılında gerçekleştirilen 4. Şurada tartışılan ortaöğretim kademesinde öğretimin 6 yıldan 7 yıla çıkarılması kararları eğitim sistemi içerisinde uygulamaya girmiş kararlardır. Şura kararlarının eğitim politikasına etkisinin en güncel örneği ise 2014 yılında gerçekleştirilen 5. Şurada alınan kararlar doğrultusunda Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi’nin hayata geçirilmesidir. Ancak ne var ki şuralarda alınan tüm kararların eğitim politikalarına yansıdığını söylemek mümkün değildir. Bu anlamdaki en çarpıcı örnek yine 5. Milli Eğitim Şurası kararları verilebilir. Şurada 400 üzerinde

karar alınmış olmasına karşın bunların sadece %2'si uygulanmak üzere mevzuat haline getirilmiştir (Sarpen, 2020, 285)

Öte yandan tüm şura kararlarının uygulanabilir ya da eğitimin kalitesini artırabilir nitelikte olduğunu söylemek de mümkün değildir. Birçok şura kararının gtemenni niteliği taşımasından öte eğitim bilimi ilkeleriyle örtüşmeyen unsurlar da içerdiği söylenebilir. Kimi şura kararlarının, baskın olan katılımcı grupların ihtiyaçlarına yönelik olması ya da çalışma komitelerinde tartışmalar sonucu üretilen kararların Şura Genel Kurulu'nda ideolojik veya siyasi kaygılar içeren önerilerle değiştirilmesi kararların uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şura kararlarının eğitimden sorumlu bakanlık tarafından bir eylem planına dönüştürülmesiyle ilişkilendirmek bir seçenek olabilir. Bir diğer seçenek de şuraların, şura gündeminin stratejik eğitim planının unsurları ile örtüşmesi sağlanacak şekilde oluşturulmasıdır. Böylelikle şura kararları ile birlikte stratejik eğitim planının da şekillenmesi sağlanabilir.

Bu tartışmalar şura kararlarının eğitim politikası geliştirme süreçlerinde önemli bir yönetim örneği olarak şekillenmesini sağlayabilir. Ancak bunun için atılması gereken adımlar vardır:

1. Şura kararlarının alınmasında kanıt temelli tartışmaların yapılması desteklenmelidir.
2. Katılımcıların eğitimin farklı boyutlarını temsil etmesi, kararlarda sayısal üstünlük değil nitelikli katılımın esas alınması sağlanmalıdır.
3. Katılımcıların şura gündemi ve çalışma gruplarının konuları hakkında daha detaylı ve yeterli bir süre önce bilgilendirilmelidir.
4. Kararların oy çokluğu ile alınıyor olması, azınlıkta kalan görüşlerin dikkate alınmasına ve raporlanmasına engel olmamalıdır.

Şuraların var olan aksaklıklarının bütünüyle giderilmesi için eğitim politikalarının toplumun tüm kesimlerinin görüş ve önerilerini içermesi gerekliliği dikkate alınarak tüm yönleriyle yeniden ele alınması düşünülmelidir. Eğitim politikalarının geliştirilmesinde tavsiye nitelikli olsa da toplumun tüm kesimlerinin görüşüne başvurulması önemli bir olgudur. Bu olgunun çağın özelliklerini de dikkate

alacak bir yaklaşımla eğitim politikalarının geliştirilme süreçlerindeki yerinin ne olduğu açıklık kazanmalıdır (Sarpten, 2020, ss.286-287)

KKTC'deki eğitim politikalarının eksik yönlerinden ilk göze çarpan, politikalar istikrar olmamasıdır denebilir. Eğitimde sistemsel değişim ve dönüşümün bir türlü yerine getirilememesinin en baştaki nedeninin politika istikrarsızlığı olduğu söylenebilir. Bu istikrarsızlık, Kıbrıs Türk eğitimi her geçen gün daha da derinleşen bir dizi karmaşık sorunla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu sorunların ortaya çıkış noktaları bakıldığında ise plansız uygulamalar ve bürokratik aksamalar, ekonomik kaynakların verimli kullanılmaması, çağdaş eğitim ve yönetim kuramlarını sisteme entegre edememe, eğitim bilimi ilkeleri yerine siyasi kaygılarla karar alma ve vizyonsuzluk olduğu görülmektedir. Bütün bunlar da istikrarlı bir eğitim yoksunluğunun göstergesi olarak söylenebilir.

Öte yandan makul bir istikrar süresini içerse bile hükümetlerin uygulamaya koydukları eğitim politikalarının her zaman gelişimi sağladığını söylemek mümkün değildir. Geleceğe yönelik vizyon içermeyen eğitim politikaları hem ülkenin eğitim sistemini hem de toplumsal gelişmeyi olumsuz etkilemektedir. 1986-1987 öğretim yılında altı yıl olan ilkokul kademesindeki eğitimin beş yıla düşürülmesi Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi adına bunun en çarpıcı örneği olmuştur. (Sarpten, 2020, 289)

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin tarihsel gelişimine baktığımızda iki farklı ideolojideki hükümetlerin eğitim politikalarında iki farklı argüman görülmektedir. Bunlardan biri "Türkiye ile uyumluluk", diğeri ise "kültürel değerlerin aktarımı" olarak özetlenebilir. Bu iki ideolojinin sürekli çatışması da Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'ndeki politik istikrarsızlığın bir sebebi olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma etiğine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni ve Yaklaşımı

Bu araştırmada “KKTC devlet okullarındaki çokkültürlü eğitim politikalarının paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesi” konusuna değinilmiştir. Bu amaçla araştırmada, Nitel Araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin tercih edildiği, olguların natürel ortamda gerçekçi ve tümsel bir şekilde belirtilmesine yönelik bir sürecin izlendiği bir araştırma modelidir. Başka bir deyişle nitel araştırma, sosyal olguları kendi çevrelerinde incelemeye ve anlamaya odaklanan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 19).

Çalışmada “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularına yanıt aranmakta, araştırmacının idaresini sağlayamadığı durumu enine boyuna irdelemesine imkan sağlamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Araştırmada, veri toplama amacıyla “Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. Nitel yöntemlerde en sık kullanılan teknik “Görüşme”dir. Görüşme, insanların perspektiflerini, yaşanmışlıklarını, duygularını ve düşüncelerini saptamakta kullanılan çok güçlü bir yöntemdir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2000). Görüşme, bir konuda bilgi almak amacıyla bir ya da birkaç kişiyle yapılan karşılıklı konuşmaya olduğu söylenebilir. Görüşme bir konu ya da bir görüş üzerine detaylı araştırmaya olanak sağlar. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, 161).

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırma sürecinde önemli olan ortaya konulan sonuç değil de sürecin akışı daha önemlidir. Bu sebeple nitel araştırmaların ne ifade ettiği çok önemlidir (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Görüşme tekniği kendi içinde üçe ayrılır diyebiliriz. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular bellidir ve bu suallere yanıt aranır (Karasar, 1998). Yarı yapılandırılmış görüşmeler daha standart ve esnek olduğu için yazmaya ve doldurmaya dayalı ve belirli bir konuda detaylı bilgi almaya yardım etmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) sebebiyle araştırmacıların daha çok tercih etmesine olanak sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne çok kurallı, ne de çok esnektir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, KKTC'nin 2020-2021 öğretim senesinde, öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri, devlet okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının saptanmasında amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede; Olasılık ve seçkisiz olmayan bir örnekleme modelidir. Yapılan araştırmanın hedefine uygun olarak döküman bakımından kaliteli durumların tercih edilerek enine boyuna araştırma yapılmasını mümkün kılar. Araştırmayı yapan kişi, araştırma sorusuna cevap vermek sebebiyle en uygun ve kaliteli örnekleme tercih etmede aktif bir biçimde davranır (Marshall, 1996). Buna göre araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme modeli ile seçilen, öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri, devlet okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Katılımcılardan K1, K2, K3 olarak isimlendirilenler öğretim üyesi, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 ve K13 olarak isimlendirilenler okul yöneticisi, K14, K15, K16, K17, K18....K31 olarak isimlendirilenler ise öğretmenlerdir. Katılımcılar 23 kadın ve 8 erkekten oluşmaktadır. Katılımcıların 3 tanesi öğretim üyesi, 10 tanesi okul yöneticisi ve 18 tanesi de öğretmendir. 31 katılımcının ortalama yaşı 40 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Görevi	Eğitim Durumu	Yaşadığı Yer
K 1	Kadın	55 ve üzeri	Öğretim üyesi	Doktora	Girne
K 2	Erkek	25-34	Öğretim üyesi	Doktora	Lefkoşa
K 3	Kadın	45-54	Öğretim üyesi	Doktora	Lefkoşa
K 4	Erkek	45-54	Yönetici	Lisans	Güzelyurt
K 5	Erkek	45-54	Yönetici	Lisans	Girne
K 6	Kadın	45-54	Yönetici	Lisans	Girne

K 7	Kadın	45-54	Yönetici	Lisans	Girne
K 8	Kadın	45-54	Yönetici	Lisans	Girne
K 9	Kadın	35-44	Yönetici	Yüksek Lisans	Girne
K 10	Erkek	35-44	Yönetici	Lisans	İskele
K 11	Kadın	45-54	Yönetici	Lisans	Güzelyurt
K 12	Kadın	45-54	Yönetici	Yüksek Lisans	Girne
K 13	Kadın	45-54	Yönetici	Lisans	Girne
K 14	Erkek	25-34	Öğretmen	Lisans	Güzelyurt
K 15	Kadın	25-34	Öğretmen	Yüksek Lisans	Lefkoşa
K 16	Kadın	25-34	Öğretmen	Lisans	Lefkoşa
K 17	Kadın	35-44	Öğretmen	Lisans	Girne
K 18	Kadın	25-34	Öğretmen	Lisans	Girne
K 19	Kadın	25-34	Öğretmen	Yüksek Lisans	Girne
K 20	Kadın	35-44	Öğretmen	Lisans	Lefkoşa
K 21	Kadın	25-34	Öğretmen	Yüksek Lisans	Lefkoşa
K 22	Erkek	25-34	Öğretmen	Lisans	Lefkoşa
K 23	Kadın	25-34	Öğretmen	Lisans	Girne
K 24	Kadın	35-44	Öğretmen	Lisans	Girne
K 25	Kadın	25-34	Öğretmen	Lisans	Lefkoşa
K 26	Kadın	25-34	Öğretmen	Lisans	Güzelyurt
K 27	Erkek	35-44	Öğretmen	Yüksek Lisans	Mağusa
K 28	Erkek	35-44	Öğretmen	Yüksek Lisans	Mağusa
K 29	Kadın	35-44	Öğretmen	Yüksek Lisans	Girne
K 30	Kadın	25-34	Öğretmen	Lisans	Mağusa
K 31	Kadın	35-44	Öğretmen	Yüksek	Girne

3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda üç veri toplama yöntemi vardır (Ergün, 2005). Bunlar: bireysel görüşme-görüşme, grup görüşmesi ve gözlemdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme/mülakat tekniği kullanılmıştır. Üç tür veri toplama yöntemi vardır:

1. Kompakt: Kompakt bir görüşmede sorular önceden belirlenir ve herkese aynı sorular sorulur.

2. Yarı yapılandırılmış: Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bazı açık uçlu sorular vardır. Görüşmeyi yapan kişi ve görüşü sağlayan kişi bazı konuları derinlemesine inceleyebilir.

3. Yapılandırılmamış görüşme: Yapılandırılmamış görüşmenin soruları ücretsizdir. Dilediğiniz konuları inceleyebilirsiniz. Verilen cevaplar öğretici durumdadır (Punch, 2005).

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında nitel araştırma yöntemlerine göre yarı yapılandırılmış görüşme soruları tahmin edilmiştir. Soruların çok boyutlu, açık, açık uçlu ve yönlendirici olmamasına dikkat ediniz. Literatür taranarak ve belgeler incelenerek dokuz adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Mülakatta daha net ve anlaşılır bilgi elde etmek için ek soru ve alt soruların istişaresine dikkat edilmelidir. Eğitim paydaşlarına aşağdaki soruların sorulması uygun görölmüştür.

1. Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre çokkültürlülük kavramı hangi öğeleri içermektedir?
3. Çokkültürlülük kavramı sizde hangi duyguları uyandırıyor? Bu kavram size hangi duyguları hissettiriyor?
4. Çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Size göre çokkültürlü eğitimin amaçları neler olmalıdır?
6. KKTC'de çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. KKTC'de çokkültürlü eğitimin önünde gördüğünüz engeller nelerdir? Bu engellerin kaldırılması için neler yapılmalıdır?
8. Ülkemizde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikaları var mı?
- a. Varsa bu politikalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?

b. Yoksa ülkemizin çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyaç duyduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

9. Sizce çokkültürlü eğitim politikalarının, eğitim programı dahilinde uygulanması durumunda en büyük getirisinin ne olduğuna yönelik görüşleriniz nelerdir?

Bu araştırmada verilerin özgünlüğü korunarak katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yöneticilerin resmi görevlerine ilişkin görüşlerdeki değişkenliği ve çeşitliliği yansıtabilmek için çalışmanın akışına uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

“KKTC devlet okullarındaki çokkültürlü eğitim politikalarının paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesi” maksadıyla dokuz açık uçlu sorudan hazırlanan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilerek, araştırmayı yapan kişilerce hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formuna yönelik uzmanların fikirleri baz alınarak gereken yerler değiştirilerek görüşme formu uygulanmaya hazırlanmıştır. Görüşme formu, kişisel bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Creswell (2007) nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkelerden söz etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada bu etik ilkelere uyum doğrultusunda görüşmeden önce araştırmaya katılan kişilere araştırmının hedefi anlatılmış ve görüşmeye katılıp katılmamakta özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri ve katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı konuları tekrar anlatılmıştır. Bununla birlikte katılımcılara araştırma bulguları raporlanırken isimlerinin gizleneceği ve talep etmeleri halinde araştırma sonuçlarının ulaştırılacağı belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Her bir görüşme yaklaşık 25-40 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler, 2020-2021 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinle ve katılımcının uygun gördüğü yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze, telefon ve canlı bağlantı şeklinde gerçekleştirilen görüşmeler, ses kayıt cihazıyla,

katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeye katılamayanlara görüşme formu e-posta ile gönderilmiştir. Toplanan veriler, her görüşme sonrasında elektronik ortama aktarılmıştır. Görüşmelerde kaydı alınan bilgiler, yazılı döküman haline getirilmiştir. Ardından yazılı döküman haline getirilen veriler görüşmecilere okutularak, kayıtların doğru ve tam olduğunun tasdik edilmesi ve böylece bilgilerin güvenilirliği olduğu doğrulanmıştır. Görüşmeler, araştırmacıların oluşturduğu Görüşme Formu'na (Ek-I) göre yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %80'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizi betimsel analizi benimsemiştir ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecektir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre konular, katılımcıların bakış açılarının ve deneyimlerinin özetlendiği ve yorumlandığı "betimsel analiz" ile elde edilen verilerden türetilmiştir. Elde edilen sonuçları düzenli ve açıklanmış bir biçimde okuyucuya sunarak betimleyin. Araştırmacıların yayınlayacağı incelemeler arasında, ortaya çıkan temaları birbirine bağlama, bunları anlama ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunma süreci yer alıyor.

Çalışma sırasında elde edilen verilerin analizinde öncelikle görüşme kayıtları Word programına kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Türk dili ve edebiyatı uzmanlarının yorumları ve düzeltmeleri dikkate alınarak verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Kodlama analizi birimleri olarak kelimeler ve kelime öbekleri seçilmiştir. Kodlama yapılırken öncelikle görüşme metni baştan sona açık kodlama kullanılarak kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara göre kategoriler oluşturulur. Araştırma konularına kategoriler aracılığıyla ulaşılır.

3.7. Araştırmanın Etiği

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olabilmesi için uygulama süresince bilim ve araştırma etiği dikkate alınmıştır. Katılımcıların düşünceleri yeri geldikçe alıntılarla yansıtılmıştır.

Araştırmacı literatür analizi bölümünde etkin bir rol üstlenerek içeriği yansız bir biçimde teze yansıtmıştır. Buna ek olarak, yazılı görüş formunu uygularken yönlendirici olmaktan kaçınmıştır. Verileri analiz ederken doğrudan alıntılar gerçekleştirerek çıkarılan temaları kanıtlamaya çalışmıştır. Son olarak, tartışma bölümünde yorumlarını yaparken önceki tez ve makalelere gönderimde bulunarak nesnel bir tavır takınmaya çalışmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum kısmında katılımcıların, araştırma konusu olan “çokkültürlülük eğitim politikaları” hakkında görüşlerini ve görüşme sorularına yönelik açıkladıkları konular detaylı olarak tablolar halinde kümelendirilmiş ve betimsel olarak incelenmeye çalışılmıştır.

4.1 Katılımcılara Göre Çokkültürlülüğün Tanımı

Katılan akademisyenlerin çokkültürlülük tanımını incelemeye çalışın. Katılımcıların “Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar tablolarda gösterilmeye çalışılmıştır. Birinci soru kapsamındaki çokkültürlülük tanımının bir noktasında diğer sorulara verilen yanıtlarla örtüşmektedir. Tekrardan kaçınılmaya çalışılsa da derinlemesine yaklaşım izlenerek nitel araştırma betimlemesinde bazı kavramsal tartışmalar daha geniş bir perspektifle tekrarlanır. Katılımcıların çoğu görüşlerini dile getirmiş, ancak çokkültürlülüğün tanımına olumsuz bakmamışlardır.

Katılımcılar genel olarak çok kültürlülüğü, birden fazla ırka mensup, farklı inançlara, farklı yaşam ve düşünce biçimlerine mensup bireylerin bir arada yaşaması olarak yorumlamışlardır. Eşitlik, hoşgörü ve saygının birlikte yaşamak için gerekli olduğunu ve bunun sonucunda etkileşim yoluyla yeni bir kültürün oluştuğunu söylüyorlar.

Katılımcı 1 farklı kültürlerin adaletli ve eşitlikçi bir biçimde bir arada yaşayabilmesini sağlayan bir sistem ya da felsefe olarak tanımlamıştır.

Katılımcı 6 çokkültürlülüğü “*dil, din, ırk ve kültür*” olarak tanımlamıştır.

Katılımcı 28 “*teknoloji ile beraber gelişen ve giderek küçülen dünyada birbirine yaklaşan farklı insan çevrelerinin yarattığı bütün*” olarak tanımlamıştır.

Katılımcı 31 “*Farklı bir kültürün egemenliği olan toplumlarda sosyalleşen bireylerin bir arada geçici ve/veya daimi bulunmasıdır.*” şeklinde tanımlamıştır.

Aşağıdaki tabloda katılımcıların çokkültürlülük tanımını yaparken özellikle vurguladıkları kavramlar gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.1**Katılımcıların Çokkültürlülük Tanımlarında Yaptıkları Vurgular**

Tanım	Katılımcılar
Bir arada yaşama	Katılımcı 6 hariç tüm katılımcılar
Farklı kültür	Katılımcı 6 hariç tüm katılımcılar
Kültür alışverişi	Katılımcı 5 ve Katılımcı 16
Adalet	Katılımcı 1 ve Katılımcı 21
Eşitlik	Katılımcı 1
Hoşgörü	Katılımcı 2 ve Katılımcı 21

Katılımcı 1 farklı kültürü din, dil, etnik köken, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf olarak tanımlamıştır.

4.2 Katılımcılara göre çokkültürlülük kavramının içerdiği öğeler

Katılımcılar, çoklu yaşam tarzları, davranış kalıpları, çoklu ırklar, çoklu diller, çoklu inanç sistemleri, ortak kültürel miras, ortak gelenekler, farklılıklar arasında eşitlik, bireyin sahip olduğu kültürlere ait olma anlayışı dahil olmak üzere çokkültürlülüğün unsurları ve boyutları hakkında bilgilendirilmelidir. anlamamak ve gerektiğinde saygı duymak. performans olarak sayılır.

Çok kültürlülüğün unsurları üzerine katılımcılar farklılık ve çeşitlilik hakkında konuştular, çeşitlilikler arasındaki ortaklığı, karşılıklı anlayışı ve saygıyı vurguladılar.

Tablo 4.2**Katılımcılara göre çokkültürlülük kavramının içerdiği öğeler**

Öğeler	Katılımcılar
Din	K1, K3, K5, K6, K13, K15, K19, K20, K22, K24, K25
Dil	K1, K3, K5, K6, K7, K12, K13, K15, K17, K18, K19, K22, K24, K25, K27
İrk	K1, K3, K15, K20, K22, K24, K25
Sosyal sınıf	K1, K3, K18
Cinsiyet	K1, K3, K13, K20
Cinsel yönelim	K1
Sosyal sınıf	K1, K13
Engellilik	K1
Saygı	K2, K9, K10, K18, K21, K23, K28
Farklılık	K2, K19, K23, K24, K25, K29, K30
Anlayış	K2, K10, K19
Değerler	K2
Kültürler	K3, K15, K17, K22, K23, K24, K26
Birlikte yaşam	K4, K7, K14, K25, K28
Eğitim düzeyi	K5, K13, K20, K26

Aile	K5, K7
Yemek kültürü	K5, K26, K30
Medeni ilişkiler	K5
İnsan	K6, K7, K17, K21, K22, K24
Siyasi düşünce	K7
Kültür alışverişi	K6, K8, K11, K23, K29
Demokrasi	K9, K31
İnsan hakları	K9
Heterojen yapı	K11
Küreselleşme	K11
Göç	K12
Etnik köken	K1, K12, K13, K16, K18, K21, K27
Sevgi	K21
Barış	K18, K21
Empati	K19, K21, K31

Katılımcılar çokkültürlülük kavramının içerdiği öğeler sorusuna en çok “dil” kavramı cevabını vermişlerdir. İkinci sırada ise “din” kavramı yer almıştır.

İrk, saygı, farklılık, kültürler ve etnik köken kavramları ise çok tercih edilen cevaplar arasındadır.

Cinsel yönelim, engellilik, sevgi, göç, küreselleşme, heterojen yapı, insan hakları, siyasi düşünce, medeni ilişkiler, değerler kavramlarına ise birer katılımcı değinmiştir.

4.3 Katılımcılara Göre Çokkültürlülük Kavramının Katılımcıya Hissettirdiği Duygular

Katılımcılar, üçüncü soru olan “çokkültürlülük kavramı sizde hangi duyguları uyandırıyor, bu kavram size ne hissettiriyor?” sorusuna verdikleri cevaplarda genellikle olumlu ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcılar çokkültürlülük kavramının kendilerinde uyandırdığı duyguları, “umut, hoşgörü, zorlanma, adalet, empati, inanç, mutluluk, nezaket, toplumsal barış, saygı duyma, değer verme, kültürel zenginlik, kültür alışverişi, karmaşıklık, endişe, heyecan, merak, dayanışma, kültür çatışması, yetersizlik, sevgi ” konularını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan bazıları çokkültürlülüğün çağrıştırdığı “endişe” duygusundan bahsetmiş ve endişenin sebebi olarak da kendi kültürümüzün yok olmasından bahsetmiştir. Var olan kültürümüzün unutulmasının tedirginlik yarattığını açıkça belirtmiştir.

Katılımcı 4 doğru entegrasyon politikaları sonucu topluma zenginlik katacağını düşünerek kendisinde uyandırdığı duyguyu zenginlik olarak tanımlamıştır.

Katılımcı 5 ise kültür alışverişi çağrışımını farklı ülkeleri tanıma ve onların kültürleriyle tanışma olarak tanımlamıştır.

Katılımcı 6 kültür alışverişini “kişilerin kültürlerini o anda yaşadıkları ülkeye aktarmak ve ülkelerin kültüründen, dilinden ve dininden edinilecek paylaşım ve öğrenim olarak tanımlamış ve insanların birbirlerinden etkileşimi olarak değerlendirmiştir.

Katılımcı 7 karmaşıklık duygusunu hissettiğini söylüyor. Düşünce ve yaşamsal değerleri birbirinden farklı bireylerin aynı yerde yaşam sürmeleriyle içine düşülen durumu da karmaşıklık olarak tanımlıyor.

Katılımcı 15 yetersizlik duygusunu hissettiğini söylüyor. Bunun sebebinin de gerek dil gerekse kültür kavramlarında eksiklik ve anlaşmazlık meydana gelmesi olduğunu belirtiyor.

Katılımcı 16 heyecan duygusunu hissettiğini söylüyor. Zenginlik ve farklılıkların uyumunun ve kimi zaman ise karmaşanın içindeki bütünlüğün onu heyecanlandırıldığını açıklıyor.

Katılımcı 17 değişik kültürlerin kaynaşmasından dolayı heyecan duyduğunu belirtiyor.

Katılımcı 18 hissettiği barış, güven, sevgi ve saygı duygularının olduğunu söylemiştir. Modernleşmiş, çağdaş bir yapıya kavuşmuş her toplumun aslında tek kültürlülükten uzaklaşıp pek çok kültürü kendi içinde barındırması gerekir. Böyle bir toplumun da kendinde bu duyguları hissettirdiğini belirtmiştir.

Tablo 4.3

Katılımcılara Göre Çokkültürlülük Kavramının Katılımcıya Hissettirdiği Duygular

Hissettirdiği Duygular	Katılımcılar
Umut	K1
Hoşgörü	K1,K3,K11,K22
Zorlanma	K1,K13
Adalet	K1
Empati	K2,K3,K10,K21,K25,K31
İnanç	K2
Mutluluk	K2,K8
Nezaket	K2,K22,K31

Toplumsal barış	K3,K18
Saygı duyma	K3,K18,K21,K24,K25,K31
Değer verme	K3
Kültürel zenginlik	K3,K4,K5,K9,K12,K13,K14,K16,K19,K23 K25,K29
Kültür alışverişi	K5,K6,K8,K17,K19,K23,K25,K28,K30
Karmaşıklık	K7,K15,K16,K20
Endişe	K9,K20,K25,K30
Heyecan	K16,K17,K22
Merak	K10,K27
Dayanışma	K11,K13
Kültür çatışması	K13,K26
Yetersizlik	K15
Sevgi	K18,K21

Tabloya bakıldığı zaman bazı katılımcılar zıt duyguları bir arada hissetmektedir.

Katılımcıların çoğunda kültürel zenginlik ve kültür alışverişi kavramları çağrışım yapmıştır.

4.4 Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Düşünceleri

“Çok kültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen genel yanıtları değerlendirdiğimizde, katılımcıların çoğunluğunun çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu düşündüklerini açıklayabiliriz.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime değindikleri ifadeler ayrıntılı olarak bu bölümde incelenecektir.

Katılımcı 1, “Çeşitliliğin kaçınılmaz olduğu günümüzde, çokkültürlülük eğitim politikalarının içerisinde yer alması gereken bir anlayış ve uygulama olmalıdır. Eğitim programlarının içerisinde konuların farklı bakış açılarıyla irdelenmesine olanak verilmeli ve toplumun dönüşümüne hizmet edilmelidir. Farklılıklara yönelik farkındalığın ve kabulün sağlanmasına olanak verecek değerler eğitimi, hoşgörü eğitimi ve insan hakları gibi konularda yaşantıların paylaşılabilceği ortamlar oluşturulmalıdır.” şeklinde yanıtlamıştır.

Katılımcı 2, “Olmalı. Birden fazla kültürün öğrenci ile tanıştırılması, farklı kültürlere olan saygı belirtke tablosunda bulunması gereken hedefler olmalı. (duyuşsal alan) hedeflerinde barınmalıdırlar.” şeklinde yanıtlamıştır.

Katılımcı 3, “Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, sosyal statü ve kültürel özelliklerine bakmadan bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlamaktır. Bir bakıma öğrencilerin farklılıklarını anlamayı ve saygı duymayı öğrenme sürecidir.” demiştir.

Katılımcı 5 ve 21, çok kültürlü eğitimin farklı kültürlerden gelen insanların diğer kültürlere saygı duyması ve onu kendi kültürü ile kabul etmesi gerektiğini söylemiştir. Eğitimin ve eğitim kurumlarının bu farklı kültürlerden gelen insanların kendi kültürlerini değiştirme baskısı yapmadan, ona saygı duyarak yaşadığı ülkenin kültürünü de tanıyıp öğrenmesine fırsat vermesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcı 6 ortak dilde eğitim yapılması gerektiğini sebebinin ise farklı ülkeden gelen öğrencilere zorlayıcı dayatıcı ve bir o kadar da verilen eğitime ters düşen uygulama yapılmaması gerektiğini söylemiştir.

Katılımcı 7, çok kültürlü eğitimin insanlar arası iletişimi kolaylaştırdığını. Birbirinin hakkına saygılı bireyler yetişeceğini ve böylelikle dünyanın daha yaşanılır bir yer olacağını dile getirmiştir.

Katılımcı 9, “Ülkemizde çok kültürlü eğitim planlaması yok. Öğrenciler kendi kültürleri ile diğer kültürler arasında sıkışmış durumda. Arkadaşlarından etkilenmektedirler. Bu arada da ders programlarında yer alan Kıbrıs kültürünü öğrenmeye çalışıyorlar. Kıbrıs kültürünün yaygın, somut ve özendirici etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu çocukların birçoğu gelecekte burada yaşayacak. Ama bunun yanında kendi kültürlerini tanıtıcı fırsatlar da verilmeli.” şeklinde yanıtlamıştır.

Katılımcı 10, çokkültürlü eğitimin Türkçe ve İngilizce olarak yapılması gerektiğini söylemiştir. Bizim ülkemizde bu alanda yeterli eğitime sahip öğretmen sayısının sınırlı olduğunu düşünmektedir. Bunun artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcı 12, 18 ve 28, çokkültürlü eğitimin ülkemizde yeni bir kavram olduğunu, ülkemizde bu konuda çalışmalar olduğunu ancak henüz uygulamada olmayan bir eğitim politikası olduğu görüşünü savunmuştur.

Katılımcı 13, devletin ilgili biriminin alt yapıyı hazırlaması gerektiğini, eğitim süreci içinde bulunan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu durumdan en fazla verimin hedeflenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcı 15, “*Sınıf ortamında birçok kültürü ortak noktada birleştirmek bir öğretmen olarak zor oluyor. Bizler saygı duymayı bilirken bunları çocuklardan beklemek ve onlara öğretmek özellikle küçük yaşlarda zor geliyor. Özellikle başka yerden göç edip başka bir kültür ve ortama adapte olmaya çalışan çocuklar kendilerini psikolojik bir durum içinde buluyor ve onları sınıf ortamında rahat ettirmek, çocuklar tarafından kabul edilmelerini sağlamak, hoşgörülü davranmak bizlerin görevleri arasında yer almalıdır.*” şeklinde konuşmuştur.

Katılımcı 20, çokkültürlü eğitimin saygıyı öğrenme ve değişime açık olma olduğunu savunmuştur.

Katılımcı 22 ve 25, çokkültürlü eğitimin çok dinamik ve yeni şeyler öğrenmeye çok açık bir eğitim biçimi olduğunu söylemiştir. Bu eğitim sayesinde kalıplaşmış inançlardan , gelenek göreneklerden uzak konuların öğrenileceğini söylemiştir .Farklı kültürden insanlarla vakit geçirirken ister istemez yeni bir dilin de öğrenilebileceğini dile getirmiştir .

Katılımcı 27, çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir sorusuna, *“Evet çokkültürlü yapı içinde diğer kültürel yapılara da saygı duyarak eğitim imkanı herkese eşit oranda verilmelidir ancak mevcut ülkenin özellikle kendi anadili ve kültürü dejenere edilmeden bu yapılmalıdır. Diğer küllürlere ya da dillere saygı duymak başka bir şeydir, mevcut ülkenin anadilinde eğitimine devam etmesi farklı bir şeydir. Tabiki Hristiyan ya da Yahudi bir çocuğa Müslüman bir ülkede Müslümanlığı anlatan din dersinin zoraki öncelikle geldiği ülkenin dili zorunlu tutulmalı, o dili iyice öğrenmesi devlet eliyle yapılmalı, kültürü tanınması için eğitimlerden geçirilmeli, sonrasında çocukları eğitimlerine, anne babalar da o toplumun içinde çalışmaya devam edebilsinler.”* şeklinde cevap vermiştir.

Çokkültürlü eğitime olumsuz cevap veren katılımcı 30 bunun sebebini, bizim ülkemizde çokkültürlü eğitimin çok zor yapılabileceğini, çünkü bizim ülkemizde hali hazırda bir eğitim politikamız olmadığını savunmuştur.

Katılımcı 31, çokkültürlü eğitimin zenginlik olduğunu ancak özkültürün dejenere edilme endişesi olduğunu belirtmiştir.

Konuya olumlu bakan katılımcıların sundukları bilgilere baktığımızda çokkültürlü eğitimin önceliğinin “ortak paydada buluşma, saygı, empati ve hoşgörü” temelinde çokkültürlü yaşamın öğrenilmesi şeklinde açıklamıştır.

Birçok katılımcı çokkültürlülük eğitiminin eğitim sistemine dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Katılımcıların genel kanısı, birçok milletten insanın bir arada yaşaması gerektiği günümüzde, çokkültürlüğün eğitim politikalarının ve eğitim sistemlerinin içine dahil edilmesi gereken bir kavram olduğu, farklılıkların saygı ve kabul gördüğü yönünde değişimin sağlanabilmesi açısından eğitim ortamlarının yaratılması gerektiğidir diyebiliriz.

Çokkültürlü eğitim hakkındaki olumsuz düşüncelerde ise ülkemizdeki eğitim politikalarının ve eğitim sisteminin yetersiz olduğu kanısı görülmüştür. Ülkemizde eğitim planlaması olmadığı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Bu plansızlığın üzerine çokkültürlü eğitim verilmesinin imkansız olduğu görüşü sunulmuştur.

4.5 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları Hakkındaki Görüşler

Çokkültürlü eğitimin amaçları sorusu, araştırmaların en temel noktalarından biridir ve derinlemesine tartışılacaktır. Kişisel ve toplumsal gelişimi temsil eden katılımcıların verdiği cevaplar da tavsiye bölümünde kullanılacaktır.

Katılımcılar “Size göre çokkültürlü eğitimin amaçları neler olmalıdır?” sorusuna çoğunlukla farklılıklara saygı farklılıkları kabullenme olduğunu söylemiştir. Değişik kültürleri tanıma aynı zamanda kendi kültürümüzü tanıtmaya ve kültürümüzün yok olmasına imkan vermeme olduğunu savunmuşlardır.

Katılımcı 1, çokkültürlü eğitimin amaçlarının, kritik düşünme becerisini geliştirerek ve olaylar ile olgular üzerinde çoklu bakış açısını eğitim sistemi içine entegre ederek kabul, adalet eşitlikçilik ve kültürel mirası devam ettirme gibi düşünceleri toplumda geliştirmek olduğunu söylemiştir.

Katılımcı 2, 3, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 22, 24 ve 30 öğrencilere çeşitli kültürel ve dilsel kazanımlar sağlama ve bunun bir zenginlik olduğunu fark ettirme, farklılıkların doğal ve normal olduğunu gösterme, çokkültürlülüğe karşı önyargıyı azaltma, farklılıkları kabullenme ve saygı gösterme olarak belirtmiştir. Bu kazanımları sağlayarak aynı zamanda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin en iyi şekilde eğitimden yararlanmalarını gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı 8, 9, 15, 17 ve 21 aynı zamanda kendi kültürümüzü korumanın ve kültürümüzü tanıtmaya da amaçlar arasında olduğunu bildirmiştir.

Katılımcı 4 ve 14 ülkeye yabancı olan öğrencileri ötekileştirmeden eğitim sisteminin içine entegre etmek olduğunu savunmuştur.

Katılımcı 6, 12 ve 26 dil konusunu ortak noktaya çekerek yaşanan ülkenin dilini öğretmek eğitime başlama olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcı 10 ve 15 bireyin yeni geldiği çevreye veya topluma uygun şekilde adapte ederek mutlu bir şekilde yaşamını sürdürmesi olduğunu çokkültürlü eğitimin amacı olarak belirtmiştir.

Katılımcı 11, 27 ve 31 öğrencilerin kendi dil, din, ırk, ve kültürlerine müdahale etmeden huzurlu bir ortamda eğitim almalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 18, ülkemizde yaşayan ve bu kültüre ait olmayan kişilerin kültürlerini de göz önüne alarak kendi kültürümüzle harmanlayıp dilimizi öğreten bir eğitim verilmesinin amaç olduğunu söylemiştir. Ayrıca eğitimin artık barış dilini kullanarak, saygı ve sevgi çerçevesinde bir eğitim verilmesinin amaç olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcı 19, 20, 28 ve 29 karşılıklı kültür alışverişinin amaç olması gerektiğini söylemiştir.

Katılımcı 23, çokkültürlü eğitimin amaçları arasında farklı kültürleri benimseyip geliştirmek olarak açıklamıştır.

Katılımcı 25, her kültürden çocuğa ulaşabilecek, öğrenirken kendilerinin de parçası olduğunu hissedecekleri ders içerikleriyle çeşitliliği kucaklayan bir eğitim programının oluşturulmasını çokkültürlü eğitimin amacı olarak açıklamıştır.

4.6 Katılımcıların KKTC’de Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Düşünceleri

Katılımcılar "Kuzey İrlanda Cumhuriyeti'ndeki çok kültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna farklı cevaplar verdiler. Katılımcıların çoğu çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu ancak KKTC'de uygulanmadığını hissetti. Birkaç katılımcı, çok kültürlü eğitimin KKTC'de gerekli olduğunu ve uygulanması gerektiğini açıkladı. Birçok katılımcı, günümüzde çokkültürlü eğitimin konuşulduğunu ancak somut bir adım atılmadığını belirtti. Bazı katılımcılar, günümüz koşullarının çok kültürlü eğitim için uygun olmadığını hatta henüz bir eğitim politikasının bile olmadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar çokkültürlü eğitime neden ihtiyaç duyulduğunu da açıklamışlardır.

Katılımcı 1, 1974 (savaş) sonrası Türkiye’den gerçekleştirilen nüfus aktarımı, son yıllarda çalışma gibi sebeplerle gerçekleşen göçler, üniversitelerin sayısındaki artış

nedeniyle artan yabancı öğrenci sayısı, kadın hareketlerinin daha görünür hale gelmesi, cinsel yönelim konusundaki hareket ve engelli bireylerin hakları gibi konularda yaşanan hareketliliğin çokkültürlü eğitimin gerekli olduğunun göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ancak KKTC’de çokkültürlü eğitim konusunun özellikle okullarda bulunan ve Türkçe bilmeyen öğrenci sayılarının artmasıyla gündem olduğunu belirtmiştir. Bu sınırlı bakış açısıyla çokkültürlü eğitim anlayışına ulaşmanın mümkün olmadığını açıklamıştır.

Katılımcı 3, KKTC’de son yıllarda çokkültürlülikle ilgili artış yaşanmakla birlikte gözle görülür bir çalışma yapılmadığını belirtmiştir. Çokkültürlü eğitimde öncelikle öğrencileri istenen amaç ve hedeflere ulaştırmak için stratejik bazı planlar yapılmalıdır şeklinde konuşmuştur. Eğitim politikalarının izlenmesi gerektiği ve bu doğrultuda öğretmenlerin örgütlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı 21, KKTC’de ilköğretim ve orta eğitimde çokkültürlü eğitime ihtiyaç olduğu halde çokkültürlü eğitimin çok zayıf olduğunu belirtmiştir. Ancak yüksek öğretimin ise bu konuda iyi durumda olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 23, KKTC’de çokkültürlü eğitime birçok örnek olduğunu yazmıştır. Ancak örneklerin neler olduğunu belirtmek istememiştir.

Katılımcı 26, KKTC’deki çokkültürlü eğitim hakkında öğretmenlerin altyapısının olmadığını söylemiştir. Tamamen öğretmenlerin kendi çabalarıyla çocukların eğitim gördüğünü ve çocuklar için herhangi bir adaptasyon süreci olmadan kendi gruplarıyla eğitim görmeye başladığını bildirmiştir.

Katılımcı 30, çocukların eğitim hakkının eşit olması gerektiğini ve çokkültürlü eğitim ile çocukların paylaşımlarının artacağını belirtmiştir.

Katılımcı 31, müfredata alternatif olmamak ve özkültürü tehdit ederek hiyerarşik bir yapı oluşturmamak koşulu ile KKTC’de çokkültürlü eğitimi olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 2, 8, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25 ve 29, KKTC’ye son yıllarda birçok ülkeden gerek göçmen gerekse kısa süreli çalışma amaçlı ya da eğitim görme amacıyla gelen insanların varlığından bahsetmiştir. Çalışma

amacıyla gelen insanların çocuklarının KKTC'deki eğitim sistemi içine hiçbir hazırlık yapılmaksızın dahil edildiğini, çocukların dışlanmadan ve kabul görerek eğitim almaları gerektiğinden ayrıca bu öğrencilerin psikolojilerinin ve adaptasyon süreçlerinin de dikkate alınması gerektiğinden söz etmiştir. Sınıf ortamında bir öğretmenin birçok kültürü ortak noktada birleştirmesinin zor olduğunu söylemiştir. Bu konuda devlet tarafından yapılan herhangi bir sistematik çalışmanın söz konusu olmadığını savunmuşlardır. Sonuç olarak ülkemizde herhangi bir çokkültürlü eğitimin olmadığını dile getirmiştir. Katılımcı 11, bu düşüncelerin yanı sıra öğretmenlerin de bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim kursu ile bilinçlendirilmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcı 22, ayrıca ülkemize başka ülkelerden gelen yabancı kişilerin kendi geleneklerini sergileme fırsatı verilmediğini savunmuştur.

Katılımcı 28, toplum geneline yayılmış bir saygının söz konusu olduğunu ancak eğitimsel anlamda çokkültürlü eğitimin varlığından söz edemeyeceğimizi belirtmiştir.

4.7 Katılımcıların KKTC'de Çokkültürlü Eğitimin Önünde Görmüş Oldukları Engeller

Araştırmadaki katılımcıların " KKTC'de çokkültürlü eğitimin önünde engel var mıdır? Varsa nelerdir?" sorusuna katılımcıların 30 tanesi KKTC'de çokkültürlü eğitimin önünde engellerin var olduğunu belirtmiştir.

Eğitim programlarındaki eksiklikleri engel olarak belirten katılımcılar da mevcuttur. Eğitim alanındaki kişilerin de bu konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını bildiren katılımcılar da vardır. Bazı katılımcılar ise eğitim kurumlarındaki farklı kültürlerden gelen öğrenciler için uyum programlarının bulunmayışını engel olarak söylemişlerdir. Bazı katılımcılar ise sürekli değişen hükümet ve eğitim bakanları tarafından konunun ciddiye alınmaması ile plansızlığı engel olarak belirtmişlerdir.

1 Katılımcı ise çokkültürlü eğitim politikalarının önünde bir engel olmadığını düşünmektedir.

Tablo 4.7 KKTC’de Çokkültürlü Eğitimin Önünde Görülen Engeller

Engellerin Kaynakları	Katılımcılar
Bu yönde bir eğitim politikasının olmaması	K1, K12, K18, K28, K3, K8, K15, K22, K24, K25, K27
Yasa yapıcı ve eğitim çalışanlarındaki bilgi yetersizliği	K1, K18, K21, K8, K11, K16, K25, K27
Eğitim programlarındaki eksiklikler	K1
Eğitim kurumlarına farklı kültürlerden gelen öğrenciler için uyum programlarının bulunmaması	K1, K7, K26, K29, K3, K6, K15, K19
Farklı kültürlere olan önyargı	K2, K23, K20, K25, K27
Sürekli değişen hükümet ve eğitim bakanları tarafından konunun ciddiye alınmaması	K12, K18, K21, K28, K30, K16
Plansızlık	K17

4.7.1 Katılımcıların Bu Engellerin Kaldırılmasına Yönelik Önerileri

Bu bölümde katılımcıların KKTC’de çokkültürlü eğitimin önünde gördükleri engelleri kaldırabilmek amacıyla neler yapılabileceği hakkındaki önerilerine yer verilmiştir. 9 katılımcı ülkemizde çokkültürlü eğitim programlarının ivedilikle hazırlanması ve uygulamaya konması gerektiğini savunmuştur. Katılımcılardan 7 tanesi eğitimcilere ve özellikle öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim kurslarının verimli

olacağını düşünmektedir. Katılımcılardan 3'ü yabancı öğrencilere yönelik uyum programlarının geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. 2 katılımcı ortak dilde eğitim verilmesi gerektiğini düşünmüştür. Yine 2 katılımcı yabancı öğrencilere Türkçe öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. 1 katılımcı başka ülkelerden gelen yabancı çocuklara verilecek psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin olması gerektiğini vurgulamıştır. 1 katılımcı da öğretmenlere yönelik ihtiyaca göre yabancı dil eğitiminin verilmesi gerektiğini söylemiştir.

Tablo 4.7.1 Katılımcıların Engelleri Kaldırmaya Yönelik Önerileri

Öneriler	Katılımcılar
Eğitimcilere verilecek hizmet içi eğitim kursları	K3, K11, K16, K20, K4, K10, K14
Başka ülkelerden gelen yabancı çocuklara okullarda verilecek psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri	K3
Çokkültürlü eğitim programlarının ivedilikle oluşturulması	K3, K8, K15, K17, K16, E22, K24, K25, K13
Ortak dilde eğitim verilmesi	K6, K19
Yabancı öğrencilerin katılabileceği uyum programlarının geliştirilmesi	K27, K5, K9,
Öğretmenlere yönelik dil kurslarının düzenlenmesi	K27
Yabancı öğrencilere Türkçe öğretilmesi	K27, K19

4.8 Katılımcıların “Ülkemizde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikaları var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar

“Ülkemizde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikaları var mı?” sorusunu, katılımcı 16, 19, 20 ve 28 “Bu konuda bilgim yoktur.” şeklinde yanıtlamışlardır.

Katılımcı 2, Avrupa birliğinin bu konu ile ilgili bazı girişimlerinin bulunduğunu belirtmiş, Lefkoşa'nın güneyinde iki toplumdaki öğrencilerin faydalanabileceği “home for cooperation” yerleşkesinin çokkültürlülüğü benimsetecek bir yapı olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Ancak Türk yönetiminde bu konu ile ilgili yapıcı bir politikanın olmadığını savunmuştur.

Katılımcı 31, yalnızca çokkültürlü eğitim politikasının olmaması gerektiğini ancak, milli eğitim politikaları ile uyumlu bir şekilde üniversite öncesi kurumlarda uygulanması gerektiğini savunmuştur. Üniversite öncesi eğitim kurumlarının çokkültürlü eğitim yöntemlerini bireyleri milli kültüre yabancılaştırmadan uygulaması gerektiğini söylemiştir. Bu noktada da özel okulların gerekli hassasiyeti ve özeni göstermediğini ve bu konuda endişeleri olduğunu belirtmiştir.

Geriye kalan tüm katılımcılar ülkemizde uygulanan herhangi bir çokkültürlü eğitim politikasının olmadığını savunmuştur.

Katılımcı 18, bu konuda bazı çalışmalar yapıldığını ancak yine de yetersiz kaldığını açıklamıştır.

Katılımcı 9, uygulanan çokkültürlü eğitim politikası olmadığına ek olarak yasalarımızda sadece “Herkesin eğitim hakkı vardır.” şeklinde çok genel bir ifade olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 7, ülkemizde çokkültürlü eğitim politikalarının olmadığı gibi herhangi bir eğitim politikasının da olmadığını savunmuştur.

Katılımcı 5, uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikası olmadığını, yalnızca bireysel olarak okul yöneticilerinin uygulamaya çalıştığı tanıtım etkinlikleri ve aktiviteler olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 1, çokkültürlü eğitim politikalarının var olmadığını söyleyerek, tek yapılanın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe dilini öğretmek üzere öğretmenlere yönelik kurs düzenlemek olduğunu söylemiştir.

4.8.1 Katılımcıların “Ülkemizin çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz ve sebebini açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar

Katılımcı 31 dışındaki tüm katılımcılar ülkemizde çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyaç olduğunu savunmuştur.

Katılımcı 1, sebep olarak çokkültürlü eğitim politikalarının insanların eğitim haklarına ulaşmalarına, kimliklerini korurken bütünün içinde değer bulmalarına, çatışmaları engelleyebilmeye ve hoşgörüyü yükseltmeye, toplumun çokkültürlü dönüşümünü sağlamasına imkan verebileceğini söylemiştir.

Katılımcı 2, çokkültürlü eğitim politikaları sayesinde demokratik bir topluma sahip olabileceğimizi ve empati ile karşılıklı saygının gelişebileceğini belirtmiştir.

Katılımcı 3, son yıllarda artan çokkültürlü yapının, çokkültürlü eğitim politikalarının uygulanmasını gerekli kıldığını belirtmiştir. Ancak son yıllarda KKTC’de yapılan çalışmalarda çokkültürlülüğe dair yanlış bir algının var olduğunu düşünmektedir. Çokkültürlülüğün yalnızca dil farkı zannedildiğini ve öğretmenler ile yöneticilerin bu konu ile ilgili çok sınırlı bilgiye sahip olduğunu söylemiştir. Hem çağdaşlaşmak hem de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına eğitim programlarının çokkültürlü eğitim politikaları doğrultusunda oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Böylelikle her ülkenin kendine ait kültürel değerlerinin var olduğu kabul edilebilir şekilde konuşmuştur.

Katılımcı 4 ve 14, çokkültürlü eğitim politikalarının gerekliliğini çocukların topluma entegrasyonu, toplum normlarının minimal düzeyde öğrencilere aktarılması ve

toplumun değişen demografik yapısının birbirine uyumsuzluğunun sağlanması şeklinde açıklamıştır.

Katılımcı 15, kesinlikle çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu, sebebinin ise özellikle küçük yaşı grubundaki yabancı çocukların psikolojik baskı hissettiğini, bu farkın ileride zorbalığa yol açabileceği olduğunu söylemiştir.

Katılımcı 18, artık tek tip insan yetiştirme inancından uzaklaşıp, dünyaya, barışa, çağdaşığa açık insanlar yetiştirilmesi gerektiğini ve ülkemizde başka kültürlerden bu denli çok insan varken onların kültürlerini de hesaba katan bir eğitimi vermemenin insanlık dışı olabileceğini, bundan dolayı da çokkültürlü eğitim politikalarının uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı 25, çokkültürlü eğitim politikalarına neden ihtiyaç duyulduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Bu konuda yaptırımların olmasıyla eğitim daha verimli hale gelecek, öğrenciler kendilerini buraya ait hissederek buldukları kültürle kendi kültürleri arasında daha rahat bağ kuracaklardır. Burayla bağ kurabilen öğrenci, öğrenmeye daha istekli, kendi kültürüne de saygı duyarak eğitim-öğretim hayatına devam edecektir.”

Katılımcı 27, diğer kültürleri anlayabilmenin ve onlarla bir arada yaşayabilmenin ancak devlet politikalarıyla mümkün olabileceğini savunmuştur.

Katılımcı 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29 ve 30 çokkültürlü eğitim politikalarının gerekliliğini, ülkemize farklı ülkelerden gelen çok sayıda insan ve çok sayıda öğrencinin varlığı olarak açıklamışlardır. Ancak çokkültürlü eğitim politikaları sayesinde farklı dil, din ve kültüre ait insanlara saygı gösterilebileceğini ve o insanların da bu ülkede huzurlu ve güvenli yaşayabileceklerini söylemişlerdir.

4.9 Katılımcıların Çokkültürlü Eğitim Politikalarının, Eğitim Programı Dahilinde Uygulanması Durumunda En Büyük Getirisinin Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri

Katılımcılar, çokkültürlü eğitim politikalarının eğitim programı dahilinde uygulanması durumunda getirilerinin genelde olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri ayrıntılı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

Katılımcı 1: Kritik düşünme ve toplumun çokkültürlü yapıya dönüşümü.

Katılımcı 2: Toplumlar arası kaynaşma. İnsanlar mutlu olabilme yolunda az da olsa katkı sağlayabilecek ve uzun vadede demokrasinin oluşturulmasına yardımcı bir etken.

Katılımcı 3: Farklı kültürlerin öğrenilmesi ve milletin zenginleşmesi, ülkede yaşanan bireysel veya toplumsal sorunlarda çözüm önerileri üretmenin kolaylaşması, ayrımcılığın, ırkçılığın ve dinciliğin azalması, yaşanan ülkeye, topluma, çevreye, eğitim kurumlarına karşı aidiyet duygusunun gelişmesi, eğitime verimliliğin artması.

Katılımcı 4: Entegrasyonun engellenmesi ve farklı kültürdeki kişilerin dışlanması durumunda ortaya çıkabilecek ve toplum tarafından şok etkisi olabilecek olayların önüne geçilmesi.

Katılımcı 5: Yabancı çocukların kendi kültürlerine saygı duyulmasını ve tanıtılmasını sağlama, onların daberaber eğitim gördüğü arkadaşlarının kültürlerine saygı duymayı sağlama. Ayrıca yaşadığı ülkenin kültürünü de daha kolay benimsemesine ve ortak yaşanan ülkede bu farklılıkları tanıma ve birlikte yaşama kültürüne katkı sağlama.

Katılımcı 6: Kişilerin kendilerini ifade etmesini sağlama, kültür alışverişini artırma, dostluğun ve sevginin ayrıca eğitimde başarının çoğalmasını sağlama.

Katılımcı 7: Tüm dünyayı kucaklayan, insana insan değer verilmesini sağlayan bir nesilin yetişmesini sağlama

Katılımcı 8: Ülkemizde bulunan insanların kültürümüzü tanımaları ve kültür alışverişini için adımlar atılması, ülkenin kültürüne sahip çıkmasını sağlama.

Katılımcı 9: Kültür kavramının anlaşılması, kültürlerarası saygı ve hoşgörünün gelişmesi, farklı kültürleri öğrenerek kendini geliştirmeyi sağlama, okulda uyum sorunlarının azalması, kendi kültürümüzün daha iyi anlaşılması, yabancı öğrencilerde özgüven kazanımını sağlama.

Katılımcı 10: Öğrencilerin küçük yaştan itibaren daha iyi ve kapsayıcı bir eğitilmeye şansına sahip olması ve bunun sonucu olarak hayattaki başarılarının ve mutluluklarının artması. Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili daha eğitilmiş ve verimli olmaları ve öğrencilere iyi eğitim sunabilmeleri, bunların sonucu olarak daha başarılı ve mutlu bir toplumun inşasının sağlanması.

Katılımcı 11: Ülkede huzurlu bir toplum hayatının olmasını sağlama, kişilerin dünya görüşlerinin değişmesi, içimizdeki farklı kültürlerin farkına varma. Sonuç olarak da insanların insanca yaşamasına, eğitim almasına imkan sağlamak.

Katılımcı 12: Ekonomik sebeplerden adada bulunan ailelerin çocukları dışlanmadan ayrımcılığa maruz kalmadan sosyal uyum içinde eğitim alabilmeleri

Katılımcı 13: Farklılıklar arasındaki olası çatışma en aza indirgenebilir. Öğrenmede fırsat eşitliği dengesi oluşur. Eğitim sürecindeki bireyler daha doyumsuz ve mutlu hale gelir.

Katılımcı 14: Sistemik bir şekilde uzun vadede entegrasyon olmaması ve farklı kültürdeki kişilerin dışlanması durumunda ortaya çıkabilecek ve toplum tarafından şok etkisi olabilecek olayların önüne geçilir.

Katılımcı 15: Çocukların farklı ülkelerde nasıl davrandıklarını nasıl konuştuklarını kültürlerini inanç ve değerlerini öğrenmek onlar için bir artı olacaktır. Saygıyı, hoşgörüyü öğreneceklerdir. Bireysel farklılıklara saygılı olmayı öğrenecekler ve öğretmenler için nasıl davranmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Sınıf ortamındaki karışıklık aza indirilecektir. Sınıflarda eşitlik ilkesi uygulanmış olacaktır.

Katılımcı 16: Kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlerin azalacağını, insanların birbirlerinin farklılıklarına saygı gösterdiği için iletişim becerilerinin artıp uyum problemlerinin azalması.

Katılımcı 17: Farklı kültürden gelen çocukların okula uyum süreci çok daha kolay olacaktır. Çocuklar kendi kültürleri dışındaki yaşamları tanıma fırsatı bulacaklardır.

Katılımcı 18: Dünyada daha huzur, barış ve iyi insan yetiştirme olacaktır.

Katılımcı 19: Eğitimin kalitesinin artması.

Katılımcı 20: Ötekileştirmeyi ortadan kaldırır.

Katılımcı 21: Toplumda saygı ve anlayış artar farklı kültürlerden gelen bireyler Kıbrıs Türk toplumuna daha çabuk adapte olur böylece toplumda huzur ve barış sağlanır.

Katılımcı 22: Arkadaşlık ilişkileri ve ülkeler arası yakınlaşmalar artacaktır. Tüm dünya ile kucaklaşma şansı doğacaktır.

Katılımcı 23: Farklı kültürdeki bireylerin toplum içerisinde kabul görmesine olanak sağlayacaktır.

Katılımcı 24: 1-)Tüm öğrencilerin okullarını benimseyip, yabancılık çekmeden; istekli bir şekilde okula gidip eğitim almalarını sağlayacaktır.

2-)Birbirlerinin farklılıklarına saygı duymayı, birbirlerine karşı hoşgörülü olmayı küçük yaşta öğrenerek büyümeleri sağlanacaktır.

3-) Bu anlayışla eğitim gören öğrencilerden oluşan toplumlarda zenginlik, huzur, bütünlük ve başarı olacağını düşünüyorum.

Katılımcı 25: Bunun en büyük getirisi söz konusu farklı kültürden gelen çocukları kazanmaktır. Günümüz şartlarında bu çocuklar, kendi kültürlerinden uzak bir ortamda, kendi kültürlerinin bahsinin geçmediği bir ortamda eğitim almaktadırlar. Kimisi bulunduğu ortama kolay uyum sağlarkenken, birçoğu kendini uzak, ayrı hissetmektedir. Bu da kendini o sınıfa ait hissetmeme, derse katılmaya istek göstermeme ve arkadaşlarıyla kaynaşamama gibi sorunlara sebep olmaktadır. Çokkültürlü eğitimin etkin şekilde yapılması bu durumu daha olumlu bir hale getirecektir. Böylelikle sınıf ortamı, hem akademik hem de sosyal yönden daha iyi bir duruma gelecektir.

Katılımcı 26: Yabancı öğrenciler sınıfa daha iyi adapte olacak ve öğretmen üzerindeki yük hafifleyecektir. Diğer öğrenciler yabancı öğrencilerden farklı kültürler ve diller öğrenebilecekler.

Katılımcı 27: 1-Eğitimin sekteye uğramadan daha nitelikli yapılabilmesinin önü açılacak,

2-Sosyal entegrasyonun kolaylaşması ve böylece yabancılar adına sosyal ötelenmenin önüne geçilmesi sağlanacak.

3-Ve son olarak akademik başarının artmasının gözlemlenebilmesi.

Katılımcı 28: Kültürler arası etkileşim ve uyum ile birlikte farklı kültürlerin farklı bakış açıları bir araya gelebilir bu sayede etkili iş birlikleri oluşması.

Katılımcı 29: Eğitim seviyesinde ,başarı da ve öğrenciler arasındaki iletişimde ilerleme kaydedilmesi.

Katılımcı 30: Ön yargının ortadan kalkması, ırkçılığın azalması, herkesin birbirine saygı duyacağı bir toplum yetiştirmek.

Katılımcı 31: Milli eğitim ve kültürü yok saymayarak toplumuna, tarihine ve geleceğine, milli kimlik ve kültürüne sahip çıkan bireylerin çokkültürlülük ile dünyayı daha iyi anlamsı ve küreselleşen dünya ile birlikte özkültüründen kopmadan düşünmesi.

Yorumlarda da ayrıntılı olarak görüldüğü üzere, en büyük getirisinin ırkçılığın ortadan kalkması, farklı kültürlerle saygı, ön yargının ortadan kalkması olarak belirtilmiştir. Bunun dışında yabancı çocukların okula uyumlarında rahatlıktan bahsedilmiştir. Öğretmenlerin de konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları sonucunda eğitimin kalitesinin artması ve yönlendirmeyi daha doğru yapabilmek olarak anlatılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırmaya katılan eğitimciler çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve KKTC’de çokkültürlü eğitim ile ilgili ile ilgili genel olarak ortak görüşler bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitimciler genel olarak çokkültürlü eğitime daha olumlu bakmaktadır. KKTC’de çokkültürlü eğitim ile ilgili ise olumsuz yaklaşımlar da ifade edilmektedir.

Katılımcılar, çokkültürlülüğün farklı kültürlerden, farklı sosyal sınıflardan ve farklı yaşam tarzlarından insanların eşit haklara sahip, barış içinde bir arada yaşamalarının normal bir yapısı olduğuna inanıyorlardı. Çokkültürlülük kavramının çağrışımlarının dayanışma, çeşitlilik, normal sosyal yapılar, zenginlik, eşitlik, kültürel değerler, nezaket, etkileşim, süreklilik, hoşgörü, saygı, hoşgörü, yeni bir kültürün temelleri ve yargılayıcı olmayan kültür olduğunu belirtmişlerdir.

Çok kültürlülüğün unsurlarının, kültür unsurları gibi dil, din, gelenek ve yaşam tarzı gibi unsurları içerdiğini açıkladı. Katılımcılar, küreselleşen dünyada çok kültürlü eğitime ihtiyaç duyulduğunu, evde ve dünyada yaşanan sorunların çok kültürlülük bilincinin eksikliğinden kaynaklandığını açıkladılar. Çok kültürlü eğitimin, tekdüze olmayan bireyleri geliştiren, aidiyet duygusunu besleyen, bireyleri birleştiren ve kültürel sürekliliği sağlayan bir etkinlik olduğunu açıklarlar. Çokkültürlü eğitimin birincil görevi ve öncülü “idari ve kamusal önyargıları ortadan kaldırmak”tır.

Katılımcılara göre çokkültürlü eğitimin amaçları, farklılıkların kabulü ve saygı, barış içinde birlikte yaşama, kültür ve farkındalığın geliştirilmesi, kişisel kendini gerçekleştirme, milletin kalkınmasına katkı, kültürü tanıtmaya, yaşamı güçlendirme, katkıda bulunma şeklindedir. insanlığa ve medeniyete, önyargı ve ötekileştirmenin ortadan kaldırılmasına, ulusal ve evrensel değerlerin benimsenmesine katkı sağlayacağını söyledikleri bütünleşmeye, farklı kültürlerin ortak yönlerine ve adil bir toplumun oluşmasına vurgu yaptılar.

Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin okul öncesi, ilköğretim ve yükseköğretim kademelerinde başlaması gerektiğini açıklamışlardır. Çok sayıda katılımcı çok

kültürlü eğitimin öğrencilerin gelişim ve ihtiyaçlarına göre verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar bir beceri olarak empatinin eleştirel düşünmeyi geliştirme için önemli olduğunu vurguladılar.

Katılımcılar, bugün Kuzey İrlanda Cumhuriyeti'nde çok kültürlü eğitimin konuşulmaya başlandığını ancak henüz somut adımlar atılmadığını söylediler. Katılımcılar, KKTC'nin çok kültürlü eğitim konusunda engellerle karşılaştığını belirtmişlerdir. Ulusal politikaların çok kültürlü eğitime uygun olmadığını ve mevcut eğitim programlarının yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Toplumdaki bireyler ve gruplar arasındaki önyargıları ve bölünmeleri bir başka engel olarak görürler. Ayrıca konuyla ilgili akademik ortamda yeterli ve sağlıklı araştırma yapılmaması ve çok kültürlü eğitim kavramının uzman olmayan kişiler tarafından ele alınmasının da engeller arasında olduğunu açıklamaktadırlar.

5.2 Öneriler

KKTC'nin çokkültürlü eğitim politikasının değerlendirilmesine yönelik bu çalışma, paydaş girdilerine dayalı olarak önemli sonuçlar vermiştir. Özellikle KKTC ve Kıbrıs coğrafyasının farklı göç kalıplarına göre göçmen alması çok kültürlü bir toplumsal yapıyı zorunlu kılmaktadır. Çok kültürlü eğitim, çok kültürlü bir toplumsal yapının temelidir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1) Erken çocukluk döneminden başlayarak çokkültürlü eğitimin hedefine ulaşabilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir.

2) Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda bilgi, beceri ve olumlu algılara sahip olmaları için Eğitim Fakültelerinde ve tüm eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerekmektedir.

3) KKTC'de eğitim bağlamında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilimsel çalışma ve veri bulunmadığı gerçeğinden hareketle bu konularda gerçekleştirilecek bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

4) KKTC'de uygulanacak olan genelde eğitim politikalarının özelde ise çokkültürlü eğitim politikalarının oluşturulması ve bu politikalar doğrultusunda oluşturulacak eğitim programlarının oluşturulup uygulamaya konması gerekmektedir.

5)Eğitim Fakültelerinde ğretmen adaylarının çokkültürlü ortamları deneyimleyebileceği fırsatlar ve eğitim etkinlikleri hazırlanmalıdır.

6)Yabancı ğrencilerin katılacağı uyum programları hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. ve İmamoğlu Akman, G., 2017. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumunun Sosyal Zekâ Algısına Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(5),412-428.
- Bağlı, M . & Özensel, E., (2005). Çokkültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yapıları. Konya: Çizgi Yayınları.
- Banks, J. A., 2013. Çokkültürlü Eğitime Giriş, (Çev. Aydın, H.). Ankara, Anı Yayınları.
- Baumann, G. (2006). Çokkültürlülük Bilmecesi, çev. Işıl Demirakın. Ankara: Dost Kitabevi.
- Beidoğlu, M., Köklü, S. Ve Batman, K. A. (2019). Classroom teachers' Perceptions of Multicultural Education in North Cyprus. 49th Annual Meeting ISEP: Educational Planning That Works: Challenges and Ideas from Around the Globe, Lisbon, Portugal.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34,27-40.
- Çiçek, Ş. A. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Doytcheva, M. (2016). Çokkültürlülük. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Ergil, D. (2010). Barışı Anlamak: Dilde, Hayatta, Kültürde. İstanbul: Timaş Yayınları
- Evkuran, M. (2014). Migration, Cultural Interaction and Multiculturalism in Global World. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), s. 8-20.
- Gezer, M., Şahin İ., 2017. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yem ile İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi* 22(38), 173 138, DOI: 10.17295/ataunidcd.323139.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Kastoryano, R. (2000). Alman Birliğini Yeniden Tanımlamak: Milliyetten Vatandaşlığa. *Vatandaşlık ve Etnik Çatışma*. Güralp H. (Ed). Metis Yayınları: İstanbul.
- Kaya. İ. ve Aydın. H.(2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Keskin, Y. & Yaman E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2),933-960.
- Kymlicka, W. (2015). Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. İstanbul: Ayrıntı.
- Noddings, N. (2016). Eğitim Felsefesi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1).
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. (Çev. B. Tanrı Seven) Ankara: Phoenix.
- Peköz, Ç., Külcü, B. ve Gürşimşek, I. A., (2018). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2018 özel sayı, ss. 118-134.
- Polat , İ. ve Kılıç, E, (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYU Journal Of Education Faculty*, 10(1),352- 372.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, C. (2014). Tanınma Politikası. Çokkültürcülük Tanınma Politikası. ss. 46-93. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tural, N. & Karakütük, K. (1991). Eğitim Politikası. *Eğitim ve Bilim*, cilt 15, sayı 82, ss. 16-24.
- Yanık, C. (2012). Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye’de Çokkültürlülük Eleştirel Bir Bakış. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Bursa:Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

EK-1: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcılar,

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalında yürütmekte olduğum doktora tez çalışmamda aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar doğrultusunda araştırmama katkı koymayı planlamaktayım. Araştırmamda doğru sonuçlara ulaşabilmek için sizlerin samimi ve doğru cevaplarına ihtiyacım vardır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırmamda kullanılacak ve kişisel bilgileriniz bende saklı kalacaktır. Çalışmama verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Necla Kırac
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yakın Doğu Üniversitesi
Tel: 0533 876 07 85
E-mail: izbulnecla@hotmail.com

1.BÖLÜM-KİŞİSEL BİLGİLER

a. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

b. Yaş

21-24 ()

25-34 ()

35-44 ()

45- 54 ()

55 ve üzeri ()

c. Mezun olduğunuz okul ve bölümünüz:

.....

d. Eğitim Durumunuz:

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Diğer () :.....

e. Göreviniz:.....

f. Kıdeminiz:

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16-20 yıl ()

20 yıl ve üzeri ()

g. Yaşadığınız yer:.....

2. BÖLÜM-SORULAR

1. Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre çokkültürlülük kavramı hangi öğeleri içermektedir?
3. Çokkültürlülük kavramı sizde hangi duyguları uyandırıyor? Bu kavram size hangi duyguları hissettiriyor?
4. Çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Size göre çokkültürlü eğitimin amaçları neler olmalıdır?
6. KKTC'de çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. KKTC'de çokkültürlü eğitimin önünde gördüğünüz engeller nelerdir? Bu engellerin kaldırılması için neler yapılmalıdır?
8. Ülkemizde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim politikaları var mı?
 - a. Varsa bu politikalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Yoksa ülkemizin çokkültürlü eğitim politikalarına ihtiyaç duyduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
9. Sizce çokkültürlü eğitim politikalarının, eğitim programı dahilinde uygulanması durumunda en büyük getirisinin ne olduğuna yönelik görüşleriniz nelerdir?

EK-2: Etik Kurulu Onayı

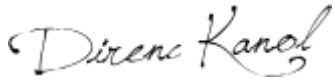
23.02.2021

Sayın Necla Kırac

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/603 proje numaralı ve **“KKTC Devlet Okullarındaki Çok Kùltürlü Eğitim Politikalarının Paydaşların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur.Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Tez-31.05

ORIGINALITY REPORT

13%

SIMILARITY INDEX

12%

INTERNET SOURCES

2%

PUBLICATIONS

%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

acikbilim.yok.gov.tr

Internet Source

8%

2

iksadyayinevi.com

Internet Source

1%

3

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

Internet Source

1%

4

www.mdpi.com

Internet Source

<1%

5

dergipark.gov.tr

Internet Source

<1%

6

www.havadiskibris.com

Internet Source

<1%

7

www.yeniduzen.com

Internet Source

<1%

8

www.researchgate.net

Internet Source

<1%

9

www.keg.aku.edu.tr

Internet Source

<1%