

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA VATANDAŞLIK
EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ**

**Seyfettin ARSLAN
(Doktora Tezi)**

İstanbul – 2014

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA VATANDAŞLIK
EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ**

**Seyfettin ARSLAN
(Doktora Tezi)**

**Danışmanlar
Doç. Dr. Hamza AKENGİN
Prof. Dr. Halil EKŞİ**

İstanbul – 2014

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir. © 2014

ONAY

Seyfettin ARSLAN tarafından hazırlanan “Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 22 Mayıs 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı		İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Hamza AKENGİN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ	

ÖZGEÇMİŞ

- 1998** Midyat Lisesi
- 2006** Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2008** Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü
Sosyal Bilgiler Öğretimi Anabilim Dalı
- 2014** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim
Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

E-Posta : seyfettin.arslan@marmara.edu.

Web Sitesi

Telefon (İsteğe Bağlı)

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimini çeşitli boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin algıları ve farkındalıkları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yaklaşık iki yıl süren araştırmanın ortaya çıkıp sonuçlanmasında maddi ve manevi anlamda desteklerini ve katkılarını sunan ailem, saygıdeğer hocalarım, değerli meslek arkadaşlarım ve adını aşağıda zikredemediğim birçok güzel insanın emeği vardır. İlk başta doktora çalışmamın konu başlığı dahil araştırma süreci boyunca akademik katkılarıyla beni destekleyen, değerli görüşleriyle bana ilham veren ve her zaman bana emek ve zaman harcayan danışman hocalarım Doç. Dr. Hamza AKENGİN ve Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye en derinden şükranlarımı sunarım.

Kendisinden aldığım eğitim sürecinde olsun araştırmanın bütün safhalarında bana aşıladığı engin bilgi ve görüşleriyle olsun konunun özgünlük ve derinlik kazanmasında önemli pay sahibi olan Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK Hocama en derin teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullandığım veri araçlarının geliştirilmesi ve verilerin güvenirlik analizlerinde katkılarından dolayı Doç. Dr. Levent Deniz Hocama ve yine araştırma sürecinde değerli fikirlerini benimler paylaşan Doç. Dr. Ali YILMAZ Hocama teşekkürlerimi arz ederim.

Sahip oldukları farklı bakış açılarıyla değişik zamanlarda fikirlerini ve tecrübelerini benimle paylaşan günümüz Evliya Çelebi'si olarak anılan Yrd. Doç. Dr. Sefa SEKİN'e, akademik cami adına gelecek vaad eden Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ hocalarıma teşekkürlerimi iletirim.

Doktora eğitimim sürecince birlikte çalıştığım ve aynı zamanda araştırma süresince zamanlarını, bilgilerini, tecübelerini ve herşeyden önce sevgi ve samimiyetlerini benimle paylaşan; hayatım boyunca akademik idol olarak kalacak olan dönem arkadaşlarım değerli Arş. Gör. Gülten YILDIRIM ve Arş. Gör. Zafer İBRAHİMOĞLU'a sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

Araştırma boyunca görüşlerine sık sık başvurduğum, öneri ve tecrübeleriyle araştırmamı hep ileriye taşımamı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN Hocama,

değerli Dr. Emine Özlem YİĞİT'e ve sevgili dostum Arş. Gör. Mustafa İLHAN'A teşekkürü bir borç bilirim

Tezimin ortaya çıkmasından sonra biçimsel yönden inceleyen ve değerli öneriyle son düzeltmeleri yapmamda yardımcı olan samimiyet ve sevgilerini her zaman hissettiğim mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Kerem ÇOLAK'a, Arş. Gör. Taner ŞAHİN'E, Arş. Gör. Abdullah C. KIRIKÇI'ya ve Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Farklı düşünceleriyle araştırmayı anlamlı kılan araştırmamın değerli öğretmen ve öğrenci katılımcılarına ayrı ayrı teşekkür eder, eğitim hayatları boyunca başarılar dilerim.

Çalışmalarım boyunca okulda kullandığım mekânların temizliğini yapan Sultan Abla'ya ve yine çalışmam boyunca sıklıkla yararlandığım Üsküdar'da bulunan İSAM kütüphanesine maddi-manevi yardımlarını esirgemeyen hayırseverlere; orada çalışan-isimlerini bilmesem de-herkese tek tek teşekkürlerimi sunar ellerine sağlık dileklerimi sunuyorum...

Son ve en önemlisi de ellerinden gelenin en iyisini yapan ellerinden gelmeyi de Allah'tan bana dileyen çok değerli anne-babama, ve yine başarılarıma sevinen, dualarıyla bana hep destek olan, sevgilerini hep hissettiğim isimlerini burada sayamayacağım 13 abim, ablam ve kardeşlerime sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Seyfettin ARSLAN

ÖZET

20. yüzyılın sonu ile 21. yüzyılın ilk çeyreğinin kültürel anlamda iki önemli gelişmeye sahne olduğunu görebilmekteyiz. Bunlardan ilkinin küreselleşmenin etkisiyle neredeyse bütün toplulukların tek bir kültürel değerler örüntüsüne benzemeye başladığı ‘küreselleşme’ olgusu; ikincisini ise yer yer ilk olgunun tamamlayıcısı yer yer zıddı bir kültürel anlayış sergileyen ve adını çokkültürlülük adını verdiğimiz olgu oluşturmuştur. Çokkültürlülük olgusu aslında insanlığın ilk dönemlerinden beri var olmasına rağmen sosyo-politik anlamda varlık göstermesi modernleşme ile ortaya çıkmıştır. Özellikle modernleşmenin ortaya çıkardığı ulus-devlet sistemleri tek tip insan-tek kültür oluşturma politikaları zaman içerisinde ‘öteki’ kültürlerin asimilasyonuna veya eritilmesi politikalarını beraberinde getirmiştir. Fakat son 50 yıllık süreç içerisinde bu tip politikalar tartışılmış ve bunun sonucunda yapılan eleştiriler egemen güçler tarafından dikkate alınmaya başlanmıştır. Yönetimler böylelikle çokkültürlü yapıyı koruma adına ulus-devlet yapısına uygun olarak sosyal, kültürel ve ekonomik olmak üzere birçok alanda düzenlemelere girişmişlerdir. Özellikle demokrasi ve insan haklarını savunan, ekonomik olarak refah seviyesi yüksek ülkeler çokkültürlü politikalarda belli bir başarı sağlamışlardır. AB’ye üye olma yolunda demokrasi ve insan hakları alanında ilerleme sağlayan Türkiye’nin ise bu anlamda son yıllarda önemli gelişmelere imza attığı söylenebilir. Bu gelişmelerin bir kısmının da eğitim alanında yapıldığı görülmekle birlikte çokkültürlü toplumların olduğu eğitim ortamları için bunun yeterli olup olmadığı tartışmalıdır. Hala tek kültür politikalarının ağırlıklı olduğu eğitim programlarımızdan vatandaşlık eğitiminin farklı dil, din ve etnik unsurlardan oluşan yörelerde çokkültürlü vatandaşlık yetiştirme anlamında öğrenci, öğretmen, müfredat ve ders kitapları ile eğitim ortamı açısından etkililiği, yeterliliği ve rolü öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı farklı kültürel gruplardan oluşan sınıflarda öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıklarını ölçmek; çokkültürlü sınıf ortamlarında vatandaşlık eğitiminin etkililiği, yeterliliği, zorlukları ve bir arada yaşamın kaynakları gibi birçok boyutunu öğrenmek amacıyla öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bundan dolayı araştırmada, varolan durumu olduğu gibi betimleyen tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın evreni Mardin olarak seçilmiş olup; örneklemini ise 2012-2013 yılında Mardin merkez ve ilçesinde görev yapan 32 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile yine buralarda öğrenim gören 818 ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarını ölçmek için geliştirilen ve kişisel bilgilerin yanı sıra 41 maddeden oluşan algı ve farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için de geliştirilen yarı yapılandırılmış veri formu uygulanmıştır.

Öğrencilere uygulanan 41 maddelik ölçeğin faktör analizleri sonucunda 13 madde işler olmadığından atılmıştır. Geri kalan 28 madde algı ve farkındalık olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi; Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.78, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.72 ve Guttman split-half değeri ise, 0.75 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra 818 öğrenciye uygulanan bu ölçek aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar programında analiz edilerek alt amaçlar doğrultusunda bulgular edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler transkript edilmiş ve araştırmanın alt amaçlarına uygun kategori edilerek belli başlıklar altında analiz edilmiştir. Böylelikle çıkan bulgular 6 tema altında yazılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenci ve öğretmen görüşleri olarak iki grupta ele alınmıştır. Öğrenci grubuna göre çıkan sonuca bakıldığında çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu ve bunun daha çok aile geleneklerinden miras kaldığı; başka bir deyişle vatandaşlık eğitimin bu anlamda yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğretmen görüşleri incelendiğinde ise farklı kültürlerin bir arada barış ve hoşgörü ikliminde yaşadıkları; vatandaşlık eğitiminin bu anlamda yetersiz kaldığı; bunun sonucunda da eğitim ortamlarında zorluklar yaşadıkları ve bu zorlukları aşmak için de farklı yöntemler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kısacası çokkültürlülük açısından vatandaşlık eğitiminin yetersiz ve etkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Buna rağmen buradaki farklılıkların birlikte uyum içinde yaşama formülünü tarihi bir miras olarak sürdürdükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık Eğitimi, Çokkültürlülük, Algı ve Farkındalık.

ABSTRACT

We can see that at the end of the 20th century and in the first quarter of the 21st century there are two important developments in the context of culture. First of them is “globalization” fact that almost all societies became alike in the meaning of cultural patterns because of the globalization and the second one is “multiculturalism” which is the supplementary component of first and sometimes opposite of it. In socio-political terms the concept of multiculturalism exists parallel with modernization although it goes back to the first periods of the humanity. In process of time, especially the nation states which were constituted by the modernization case and their policies towards creating uniform people caused to assimilation and melt of “other” cultures. However, in last 50 years those policies were discussed and dominant powers paid attention to them. In favor of protecting the multicultural structure governments made social, cultural and economic arrangements which were also appropriate with the structure of nation state. Especially the developed countries which defend democracy and human rights achieved a success in multicultural policies. On EU membership route Turkey had a progress in the context of democracy and human rights, and has had good developments during last years. We have seen that some of those developments were in the area of education as well as their sufficiency was disputable in multicultural settings. In this study, the effectiveness, sufficiency and role of citizenship education, curriculum and textbooks were evaluated in the context of educating multicultural citizens in setting where different languages, religions and ethnicities were living together and were examined within the scope of teacher and student views.

The aim of this study is to measure the multicultural citizenship perceptions and awareness of students in multicultural classes and to determine the teachers’ views in the context of the effectiveness, sufficiency and difficulty of citizenship education in multicultural classroom settings and to learn different dimension of living together. Due to this reason descriptive model is used to represent existing situation.

Mardin was selected as the universe of the study and the sample is consisted of 32 social studies teachers and 818 8th graders from both the center and districts of Mardin in 2012-2013 education year. To measure students’ multicultural citizenship perceptions

and their awareness, a perception and awareness scale was used which was constituted of both 41 items and a personal information section. To determine teachers views quasi-structured interview was used.

After factor analyses 13 non-working items were removed from the 41 point scale. The rest 28 items were examined in two dimensions which were perception and awareness. The whole reliability of the scale was measured as Cronbach Alpha value was 0.78, Spearman-Brown correlation value was 0.72 and Guttman split-half value was 0.75. According to these results the reliability of the scale was determined. The scale was re-implemented to 818 students and the data were analyzed by computer software and findings were gained in the context of sub-aims. Data which were gained from teacher interviews were transcribed, and they also analyzed within the scope of the categories which were determined according to the sub-aims. Findings were written under 6 themes.

Research findings were discussed in two groups as student and teacher views. When we looked at the views of the students it was seen that their multicultural citizenship perceptions and awareness were in high levels and it was passed to them with their family traditions. In other words it was seen that citizenship education failed in this context. According to the teacher views it was seen that different cultures were living together in peace and tolerance but the citizenship education failed in this sense and, they had difficulties because of this and they used different methods to overcome the difficulty. Shortly, it was seen that the citizenship education was insufficient and not effective. However, it was determined that different identities were maintained the formula of living together in harmony as an historical heritage.

Keywords: Citizenship Education, Multiculturalism, Perception and Awareness.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Sayıtlar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	12
2.1. Kavram Olarak Kültür Nedir?	12
2.2. Çokkültürlülük: Birlikte Yaşama Olgusu	19
2.2.1. Dünya'daki Değişik Uygulamaları	35
2.2.2. Çokkültürlülükte Ortaya Çıkan Bazı Sorunları	37
2.2.3. Çokkültürlülük ve Eşitlik.....	38
2.2.4. Çokkültürlülük ve Hoşgörü (Sevgi, saygı, müsamaha, tolerans, tahammül,...)	48
2.2.5. Çokkültürlülük ve Liberalizm.....	61
2.2.6. Çokkültürlülük ve Özgürlük	67

2.2.7. Çokkültürlülük ve Adalet.....	73
2.2.8. Çokkültürlülük ve Demokrasi.....	80
2.3. Çokkültürlü Eğitim veya Çokkültürlü Vatandaşlık Eğitimi	87
2.3.1. Çokkültürlülük ve Eğitimi:	87
2.3.2. Çokkültürlü Vatandaşlık Eğitimi:	98
2.4. Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	103
2.4.1. Kavram Olarak Vatandaşlık.....	103
2.4.2. Antik Çağda Vatandaşlık ve Eğitimi	105
2.4.2.1. Antik Yunan’da Vatandaşlık ve Eğitimi.....	105
2.4.2.2. Antik Roma’da Vatandaşlık ve Eğitimi	111
2.4.3. Ortaçağ Vatandaşlık ve Eğitimi	115
2.4.4. Aydınlanma veya Modern Çağ Vatandaşlık Anlayışı ve Eğitimi.....	117
2.4.5. Modern bir olgu olarak ulus-devlet ve vatandaşlık anlayışı	122
2.4.6. Ulus-Devlete Eleştiriler ve Çokkültürlü Olguyu Hatırlama	127
2.5. Türkiye’de Vatandaş Yetiştirme Politikaları ve Çokkültürlülük	131
2.5.1. Tanzimat’la Başlayan Vatandaşlık Anlayışı ve Eğitimi	131
2.5.2. II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlık Politikaları ve Eğitimi: Cumhuriyet’e Hazırlık Aşaması.....	138
2.5.3. Cumhuriyetin İlk Yılları Vatandaşlık ve Eğitimi	142
2.5.3.1. Tek Tip İnsan Tek Tip Vatandaşlık Hedefi	142
2.5.3.2. Eğitim ve Vatandaşlık Eğitimi.....	147
2.5.4. Çok Partili İlk Dönem Vatandaşlık Eğitimi Anlayışı	155
2.5.5. 1961 Darbesi Sonrası Vatandaşlık Eğitimi Anlayışı	158
2.5.6. 1980 Askeri Darbesi Sonrası Vatandaşlık Anlayışı ve Eğitimi.....	161
2.5.7. 1990’lı Yıllar ve Neo-liberal Akımların Etkisi.....	164
2.5.8. Yirmibirinci Yüzyıl Postmodern Vatandaşlık Eğitimi Anlayışı.....	169

2.6. Mardin Tarihi, Etnik, Dini ve Sosyal Yapısı	175
2.6.1. Araplar: Nam-ı Diğer Mhalmiler	180
2.6.2. Kürtlerin Kısa Tarihi	183
Bir Kürt Mezhebi: Yezidilik	186
2.6.3. Süryaniler	187
BÖLÜM III: YÖNTEM	191
3.1. Araştırma Modeli	191
3.2. Katılımcılar	191
3.3. Veri Toplama Araçları	192
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	195
BÖLÜM IV: BULGULAR	197
4.1. Çokkültürlü Vatandaşlık Öğrenci Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Bulgular	197
4.2. Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	210
4.2.1. Kültürel Yapı	210
4.2.2. Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü	216
4.2.3. Çokkültürlü Ortamlarda Eğitimin Zorlukları	225
4.2.4. Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük	236
4.2.5. Öğretmenin Kültürel Farklılıkları Dikkate Almada Kullandığı Yöntem veya Anlayışı	245
4.2.6. Farklı Kültürlerin Tercih Etmediği Konu Başlığı veya Kavramlar	250
BÖLÜM V: SONUÇ	254
5.1. Yargı	254
5.1.1. Öğrencilerin Algı ve Farkındalıkları	254

5.1.1.1 “Cinsiyet”, “Yerleşim Yeri” ve “Öğrencilerin Diğer Kültürlerden Arkadaşlık Durumu” Değişkenleri Açısından Algı ve Farkındalıkları:	254
5.1.1.2. Anne-Baba Eğitim Düzeyleri, Aile Aylık Geliri ve Öğrenme/Bilgi Kaynakları Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları: .	255
5.1.1.3. Anadil/Etnik Köken, Evde Konuşulan Dil ve Anadilini Konuşma Sıklığı Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları:	257
5.1.2. Öğretmen görüşleri ve değerlendirmeleri	258
5.1.2.1. Mardin’in Sosyo-Kültürel Yapısı	258
5.1.2.2. Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü.....	260
5.1.2.3. Çokkültürlü Ortamlarda Eğitimin Zorlukları.....	263
5.1.2.4. Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük.....	265
5.1.2.5. Öğretmenin kültürel farklılıkları dikkate almada kullandığı yöntem ve anlayışı	267
5.1.2.6. Farklı Kültürlerin Tercih Etmediği Konu Başlığı veya Kavramlar	268
5.2. Tartışma ve Sonuç	269
5.2.1. Öğrencilerin Çokkültürlü Algı ve Farkındalıkları	269
5.2.1.1. “Cinsiyet”, “Yerleşim Yeri” ve “Öğrencilerin Diğer Kültürlerden Arkadaşlık Durumu” Değişkenleri Açısından Algı ve Farkındalıkları	269
5.2.1.2. Anne-Baba Eğitim Düzeyleri, Aile Aylık Geliri ve Öğrenme/Bilgi Kaynakları Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları..	272
5.2.1.3. Anadil/Etnik Köken, Evde Konuşulan Dil ve Anadilini Konuşma Sıklığı Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları.....	274
5.2.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Çokkültürlülük ve Vatandaşlık Eğitiminin Değerlendirilmesi.....	275
5.2.2.1. Mardin’in Sosyo-Kültürel Yapısı	275
5.2.2.2. Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü.....	276

5.2.2.3. Çokkültürlü Ortamlarda Eğitimin Zorlukları.....	278
5.2.2.4. Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük.....	280
5.2.2.5. Öğretmenin Kültürel Farklılıkları Dikkate Almada Kullandığı Yöntem ve Anlayışı	283
5.3. Öneriler	289
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	289
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	290
KAYNAKLAR.....	291
EKLER	324
Ek-1: Öğrenci Görüşleri Ölçek Formu (Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları)	324
Ek-2: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	327
Ek-3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Özellikleri	328

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğrencilere ait Cinsiyet, Okulunun Yerleşim Yeri, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Anadil/Etnik Köken, Evde/Aile İçinde Konuşulan Dil, Anadilini Konuşma Sıklığı, Başka Bir Kültürden Arkadaşlık Durumu, Aile Aylık Geliri ve Öğrenme/Bilgi Kaynağı değişkenlerinin Frekans ve Yüzdelikleri:.....	197
Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları	198
Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları	199
Tablo 4.4. Öğrencilerin Diğer bir Kültürden Arkadaşları Olma Durumları Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları.....	200
Tablo 4.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları.	201
Tablo 4.6. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları	202
Tablo 4.7. Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları	203
Tablo 4.8. Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları	204
Tablo 4.9. Öğrencilerin Evde/Aile İçinde Konuştıkları Dil Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine ait KWH Testi Sonuçları.....	205
Tablo 4.10. Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları.....	206
Tablo 4.11. Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları	207
Tablo 4.12. Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları.....	207

Tablo 4.13. Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine KWH Ait Testi Sonuçları	208
Tablo 4.14. Öğrencilerin Öğrenme/Bilgi Kaynakları Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları	209
Tablo 4.15. Katılımcıların görüşlerine göre çokkültürlü sınıflarda rahatsızlık veren konu, kavram ve olayın adı, frekansı ve hangi gruba yönelik rahatsızlık oluşturduğunu gösteren tablo	252

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

NCSS: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies)

TCİTA: Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

TMMB: Türkiye Büyük Millet Meclisi

CHP: Cumhuriyet Halk Partisi

DP: Demokrat Parti

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

İMF: Uluslararası Para Fonu (International Money Found)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

WTO: Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organization)

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

19. yy'ın sonu ile 20. yy'ın başları çok uluslu devletlerin parçalandığı ve aynı zamanda etno-kültürel bağlara veya tarihi geçmişe dayanan ulus-devletlerin kurulduğu dönemler olmuştur. Özellikle Fransız İhtilali'nin yaymış olduğu eşitlik, cumhuriyet, özgürlük ve adalet kavramları çerçevesinde bu kuruluş aşaması hızlı bir evreye girmiştir. Ne var ki bu yeni ulus-devletlerin kurulmuş olduğu siyasi ve hukuki temeller birbirinden farklılık göstermiştir. Bu devletlerin özellikle Avrupa'nın iki önemli ülkesi olan Almanya ve Fransa'nın birbirinden farklı olan siyasi ve hukuki temellerine paralel bir anlayışla kuruldukları görülmektedir.

Fransa'da milliyet ve yurttaşlık kavramları ilk günkü devrimci niteliklerini korur. Bu geleneğe göre, ulus, devletin kurumsal ve *territoryalm* (toprak bağı) çerçevesi içinde tanımlanır: ortak kültür yerine siyasal birlik temel ilke olarak kabul edilmiştir (Demir, 2005, s.76). Yine Fransız devrimiyle birlikte, Fransa'da ilan edilen yeni siyasal konsept, geleneksel toplumun soya, ırka ve cinsiyete dayalı tabakalaşmasına karşı vatandaşlık kavramını öne sürerek insanlık onuru adına ileri bir adım kaydetmiştir (Aktay, 2012). Buradan da anlaşılacağı gibi Fransız devletinin ve Fransa'daki anayasal vatandaşlık anlayışı doğrultusunda kurulan ulus-devletlerin *territoryal* temelli bir hukuki-siyasal vatandaşlık anlayışına sahip oldukları görülmektedir.

Fransızvari bir vatandaşlık anlayışı olan *toprak bağı hakkına* karşı kan veya din bağıını öne süren bir anayasal-hukuki vatandaşlık anlayışı çerçevesinde tanımlanan Almanvari vatandaşlık anlayışı temelinde inşa edilen ülkelerin birçoğunda ülkenin çeşitli unsurlarına farklı yaklaşmıştır. Almanların karakteristik olarak saf ırka dayalı millet nosyonları vatandaşlık tasarımlarına da aynen yansımıştır. Dolayısıyla bu millete mensup olmanın yolu bu ırka mensup olmaktır. Aynı vatandaşlık kapsamı içinde olan bu hareketlerin ayrılıkçı olarak yaftalanması ve bunların toplum içinde eritmeye çalışılması başvuru bir çözüm olmaktadır (Aktay, 2012). Bu anlayış çerçevesinde oluşturulan ulus-devletlerin katı bir türdeşleştirme politikasını da sürdürdükleri görülmüştür.

19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başında kurulmaya başlayan ulus-devletlerin genel olarak, bu iki devletin (Almanya'nın kan bağı ile Fransa'nın territoryal bağı) benimsediği ve bu doğrultudaki siyasal-hukuki bir vatandaşlık doğrultusunda bir ulus-devlet inşa etme sürecine giriştikleri görülmüştür. Fakat her iki anlayış çerçevesinde de kurulan ulus-devletlerin çoğu tek kültür, tek etnikli yapı, tek dilli ve tek dinli anlayışına uygun vatandaşların yetiştirilmesi yoluna girmeyi tercih etmişlerdir.

Çoğulculuğu benimsemiş ve çokkültürlü, çokdilli ve çokuluslu bir İmparatorluğun varisi olarak 1923'te kuruluşunu ilan eden Türkiye Cumhuriyeti Devleti ise yeni bir ulus-devlet inşa etme sürecinde, daha çok Fransa'daki territoryal vatandaşlık anlayışına dayanan bir sistemle siyasi bir birlik oluşturmaya çalışmıştır.

Fransa'nın territoryal temelli ulus-devlet anlayışına dayanan bir şekilde inşa edilen Türkiye Cumhuriyeti, tebaadan vatandaşa geçişin önemli bir aracı olan *Cumhuriyet* ilkelerini kendi vatandaşlarına öğretmek ve benimsetmek için okul başta olmak üzere bütün kurumları seferber kılmıştır. Özellikle ortak bir tarihsel ve toplumsal birlikteliğin farkında olan vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan Cumhuriyetin kurucuları, hedeflenen yeni insan dokusuna hayatiyet kazandıracak en önemli kurumlarından biri olarak, hiç kuşku yok ki okulu önemli bir araç olarak kullanmışlardır. Aynı zamanda "Türk milleti ordu-milletti" mitosu, Türk milliyetçiliğinin kurucu mitoslarından biridir. Devlet oluşumunun ilk yıllarından itibaren bu mitosun yaratılmasında iki devlet aygıtı kilit rol oynamıştır: eğitim ve zorunlu askerlik hizmeti (Kancı ve Altınay, 2011, s.48).

Cumhuriyet toprakları üzerinde yaşayanlara, hukuksal ve siyasi yollarla yeni bir bilinç- özellikle milli bir bilinç- yani birbirine ait olma bilincini kazandırma hedeflenmiştir. Bu da ancak, ortak köken, dil ve tarih anlayışı etrafında kristalleşen ulus bilinci, başka bir deyişle "aynı" halka ait olma bilinci (Habermas, 2012, s.21) şekilde formüle edilmiştir. İşte bahsedilen bu bilinci oluşturmak için, Cumhuriyet'in kurucuları, özellikle okullarda uygulanan öğretim programlarını önemli bir araç olarak kullanmışlardır.

19. yüzyıl, okullaşmanın hız kazandığı ve bu bağlamda eğitimin giderek kitleleştiği ve demokratikleştiği bir dönemdir. 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak Batı'nın yönetici seçkinleri ve eğitimcileri, okulda yurttaş eğitiminin önemini vurgularlar. Özellikle de merkezi iktidarın, merkezkaç unsurlar karşısında güçlü olmasını sağlayacak bir ortak aidiyet bilincine ihtiyaç duyulduğu federal devletlerde *yurttaşlık*

eğitimi, öğretim programlarında yerini almaya başlar (Üstel, 2011, s.16). Aynı zamanda 19. yüzyılın sonu, başta Fransa'nın cumhuriyetçi ahlakçıları için, yurttaşlığın inşası, yurttaşları ahlak yönden yükseltmek, yasalara saygı duymalarını ve itaat etmelerini sağlamak, bir yandan bireysel ve toplumsal görev bilincinin biçimlenmesine katkıda bulunurken, diğer yandan okullaşmış çocuklarda bazı kişilik özelliklerini uyandırmak, belli toplumsallık biçimlerini teşvik etmek, kısacası yurttaşlık duyarlılık ve davranışlarını siyasal amaçlar doğrultusunda eğitmek anlamına gelmiştir (Üstel, 2011, s.22-23).

Özellikle II. Meşrutiyet'le birlikte, modern merkezi devletin yeni siyasal öznesi olan “vatandaş”ın inşasında “okul”a, özellikle de ilkokula verilen rol, III. Cumhuriyet Fransa'sını andırır. Böylece merkezi otoritenin merkezkaç güçlere karşı ortak bir siyasal aidiyet ve sadakat duygusu geliştirmek amacıyla 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren “okulda vatandaşlık eğitimi”ne özel bir önem verilmiş, Meşrutiyet eğitimcileri de “malumat-ı medeniye”nin vatandaşlık üretimine sağlayacağı katkıya kanaat getirmişlerdir. Aynı zamanda Osmanlı'nın eğitimdeki esin kaynağı Fransa'da, ‘*Instructin civique*’ dersi, 1789 Devrimi'nin ertesinde parasız, zorunlu ve laik eğitim sistemini yürürlüğe koyan 1882 tarihli yasa ile okullarda okutulmaya başlanmıştır (Üstel, 2011, s.35). II. Meşrutiyet aydınlarının eğitim ve bilhassa vatandaşlık eğitimine yönelik yaklaşımları Cumhuriyet kurucuları için hem bir ilham hem de bir rehber niteliğinde olmuştur.

“Okul”da vatandaşlık eğitimi, Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde, kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturdu. Böylece okul öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesine eklemlenmelerinde, dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahipti. Öte yandan okul, devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak bilginin, ulusal değerlerin ve özellikle de ulusal kimliğin belkemiği olan Türkçe'nin aktarımında temel bir öneme sahipti. Son olarak “okul”, inşa edilmek istenen seküler toplum-laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirmek avantajını sunuyordu (Dubet, 1999; Akt.: Üstel, 2011, s.128).

Cumhuriyet kurucuları, ilk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Yeni Türkiye Cumhuriyeti'ndeki tüm eğitim kurumlarını, Cumhuriyet vatandaşlarını yetiştirme ortak hedefine yönlendirmiş, böylelikle birbirine zıt görüşlü farklı insan tiplerinin ortaya çıkmasının ve toplumsal çatışmanın önüne geçilmesi amaçlanmıştır. 1924 ve 1926 İlk Mektepler Müfredat Programları'ndaki değişikliklerle Cumhuriyet vatandaşının sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin çerçevesi çizilmiştir (Çelik, 2008, s.368). Bununla birlikte eğitimin başat hedefini oluşturan “yurttaşlar topluluğu” oluşturma projesinin pedagojik düsturu ise, “millilik” olmuştur. 1936 tarihli İlkokul Programı'nın da ortaya koyduğu gibi, ilkokul “milli yurttaş” tipinin yetiştirme/merkeziidir. Kısacası eğitimin amacı, programda da açıkça ortaya konulduğu gibi “aynı”laştırmaktır (Üstel, 2011, s.138). 1920'lerden sonra eğitim alanında birçok değişim olmasına rağmen eğitimin merkezi ve milli niteliği sürekliliğini korumuştur (Kancı ve Altınay, 2011, s.48).

Cumhuriyetin kurucu ideolojisi çerçevesinde oluşturulan bu eğitim politikaları yeni kurulmuş bir ulus-devletin “ideal vatandaş” yetiştirme sürecinde belli bir oranda başarılı addedilmekle birlikte, bazı açılardan da eleştirilmiştir. Özellikle Cumhuriyet'in, Osmanlı İmparatorluğu'nun bir devamı olması ve farklı kültürel unsurlardan oluşması bu eleştirinin temel noktalarından birisini oluşturmıştır. Yine dünyada ve Türkiye'de, siyaset, kültür ve ekonomi başta olmak üzere birçok alanda meydana gelen değişim ve dönüşümler haliyle eğitim politikalarını da önemli ölçüde etkilemiştir.

Bu gelişmelere bakıldığında 1960'larla birlikte Batı'da, kültürel eleştiri kuramları, çokkültürlülük, kültürel haklar, modernizm eleştirisi yoğun olarak yapılmaya başlanmıştır. 1980'li yıllar, kitle iletişim araçlarının serbestleşmesi ve özelleşmesiyle demokrasi ve insan hakları savunuculuğunu üstlenen liberal, çoğulcu postmodernist kuramların en çok kabul gördüğü yıllardır. Türkiye'de ise özellikle 1990'larda tecimsel kitle iletişim araçlarının ortaya çıkması tek kültür, tek ulus, tek ideoloji modelinin tartışmaya açılması, popüler kültür ürünlerinin televizyon kanallarını doldurması ve tabu kabul edilen konuların daha özgür tartışılması sonucunu getirmiştir. Geleneksel olarak seçkinlerin seçerek oluşturduğu üst kimliği temsil eden kültürel ürünlerden popüler ürünlere kayışın hızlandığı bu yıllar, bütün kültürlere saygı ve çokkültürlülük tartışmalarının genel kabul gördüğü ve alt kimlik üst kimlik tartışmalarının alt yapısını oluşturan yıllardır (Tekinalp, 2005, s.76). Zaman içinde evrensel bir kavram olan

“çokkültürlülük” veya “çokkültürlülük” siyasi ve sosyal birçok alanda yeni veya yeniden tanınmaya ve tanımlanmaya başlanmıştır. Özellikle siyasi alanda ortaya çıkan bu kavram daha sonraları eğitim politikalarını da etkileyen bir yaklaşım olmuştur.

Çokkültürlülük Parekh (2002, s.251-252)’e göre, bir çeşitlilik olarak, toplu yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır ve aynı zamanda insanlar kültürlerine bağlı oldukları ve onun tarafından biçimlendirildikleri, özsaygıları ile kültürlerine duyulan saygı yakından bağlantılı olduğu için, diğer insanlara duymakla yükümlü olduğumuz temel saygı, kültürlerini ve kültürel topluluklarını da kapsar. Böylelikle kültürlerine saygı duymak aynı zamanda sadakatlerini kazanmamızı sağladığı gibi, onlara diğer kültürlerle etkileşime girmeleri için güven ve cesaret verir ve geniş toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır. Kültürel çeşitlilik, bir bütün olarak, toplum için de arzu edilir bir şeydir ve değerli bir toplu erdemi temsil etmektedir. Fay (2001, s.16)’a göre ise farklılığın kutlanması olarak yorumlanan çokkültürlülük, kültürel ve toplumsal bütünlüğe ve öteki birimlerin bütünlüğüne saygı duyulmasına vurgu yapmaktadır. Her grubu, bir yandan kendi merkezini bulma ve beslenmeye teşvik ederken, öte yandan da farklı birimlerin bu yöndeki çabalarını tanıma ve desteklemeye itmektedir. Bu şekilde farklı kültürlerin birbirini tanıması, bu farklılıkların birlikte yaşamak için daha güçlü ve etkili bir ortam oluşturmalarını kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir

Yukarıda da ifade edildiği gibi önce siyasi alanda tartışılan çokkültürlülük kavramı zaman içerisinde eğitim boyutuyla da ele alınmaya başlanmıştır. Hidalgo ve arkadaşlarına göre, çokkültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır (Hidalgo, Chávez ve Ramage, 1996, s.761). Gay (1994, s.2-3) ise çokkültürlü eğitimin farklı anlamlarda kullanıldığını ifade ederek, bu tanımları şöyle özetlemektedir: Tüm öğrencilerin akademik başarıya eşit şansının olduğu bir düşünce veya eğitimsel reform; kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe; kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi; eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayış; önyargıdan kurtulmuş, öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümleme modellerine duyarlı hale getirme; farklılık, insan hakları sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram; demokratik eğitim; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaşma kavramlarının çalışılması; kültürel farklılığa saygı duyan yaklaşım ve uygulamaları içeren bir eğitim felsefesi; her tür ayrımcılığa

karşı duran eğitimsel bir reformdur. Böylelikle çokkültürlü eğitim bireylere demokratik temelli eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesinin yanı sıra, diğer kültürlerin farkına vararak saygı ile yaklaşmayı ve böylece toplum içinde yaşayan bütün kültürlerin birbirine gerekli olan aidiyet hissini oluşturmalarını sağlayan bir unsur olarak görülmektedir.

Bu tanımlara benzer bir şekilde Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies-NCSS) çokkültürlü eğitimin amaçlarını: “Çokkültürlü eğitim, ortak iyi için çalışan bir sivil toplum yaratma ve sürdürme imkânı vererek, öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve onaylamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çokkültürlü eğitim birlik içinde çokluk fikrini ulusumuzda gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmaya arar.” şeklinde açıklamaktadır (NCSS, 1992, s.274).

Genel olarak bakıldığında cumhuriyet ruhuna uygun “vatandaş” topluluğu inşa etme süreci Tanzimat’la birlikte başlamış II. Meşrutiyet’in ilanı ile hız kazanmış ve Cumhuriyetin ilanı ile da belli bir düzen kazanmıştır. Özellikle Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte oluşturulan yeni eğitim anlayışı ve düzeni ile birlikte vatandaşa kazandırılması gereken “vatandaşlık değerleri” okullarda daha verimli ve etkili bir şekilde aktarılmıştır. Günümüzde de Dünya’da ve Türkiye’de meydana gelen değişim ve gelişmelere paralel olarak “vatandaşlık eğitimi” nde ulusal değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de öğretim programının içeriğine dahil edildiği görülmektedir. Farklı kültürlerle sahip toplumumuzun *Hoşgörü, Sorumluluk, Yardımseverlik, Diğerkâmlık, Barış, Özsaygı, Eşitlik, Farklılıklara Saygı Duyma* gibi değerlere sahip olması aynı ortamda farklılıklarla birlikte yaşamak için gerekmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı öğretim anlayışıyla uygulamaya konulan öğretim programı ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda ara disiplin, 8. Sınıfta ise Demokrasi ve İnsan Hakları dersi içinde sunulan vatandaşlık eğitimiyle bu değerleri kazandırmayı amaçlanmıştır.

Çokkültürlü bir yapı arz eden Türkiye’deki farklı dil, din ve kökenden gelen fakat tarihi ve sosyal olmak üzere birçok ortak değere sahip olan toplumun, ortak yaşam alanını diğerinin farklılığını tanıyarak ve bu farklılığa hoşgörüyle yaklaşarak paylaşmasında eğitimin önemi ve sahip olduğu rolü tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de

tartışılmaktadır. Özellikle farklı dil, din ve etnik kökene sahip ama aynı zamanda bir arada yaşamak için gereksinim duyulan başkalarına saygı, hoşgörü, dayanışma, barış ve sevgi değerlerine önem veren bir toplum anlayışının gelişmesi demokratik ve çağdaş toplumların hedefi olmuştur. Türkiye’de de, çağdaş ülkelerde görüldüğü gibi toplumun sahip olması gereken bu gibi ortak değerlerin eğitim yoluyla kazandırılması hedeflenmektedir. Özellikle 1924’te eğitim programının “başat” dersi olarak yer alan, günümüzde ‘Vatandaşlık Bilgisi’ olarak işlenen öğretim programı aracılığıyla bu kazanımların sağlanması amaçlanmaktadır. Yine bu öğretim programının günümüz “çokkültürlülük” anlayışı çerçevesinde farklı kültür topluluklarının birlikte yaşamada ne kadar katkı sağladığı ve etkisi değerlendirilmelidir.

Bu araştırmayı örneklemesi açısından ele alınan Mardin ili Osmanlı’dan kalma bir miras olarak farklı dil, din ve etnik köken zenginliğiyle “çokkültürlü toplum” yapısını iyi temsil etmektedir. Asırlardır süregelen tarihi, sosyal ve kültürel bir geçmişi paylaşan buradaki farklı toplumlar birbirinden farklı birçok unsura sahip olmalarının yanında birbirleriyle birçok noktada buluşabilmekte ve bu birlikteliği güzel bir mozaiksel yaşama dönüştürebilmektedir. Bu şekilde görülen ve takdir edilen birlikte yaşama sanatı, farklı kültürlerin birbirine saygı duyma, birbirini tanıma ve anlama, kendinden olmayana hoş görme vb. ortak aidiyet hissi uyandıran değerlerin hangi kaynaklardan elde edildiği merak konusu olmaktadır. Zira bahsedilen bu değerlerin “vatandaşlık eğitimi” kapsamında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkese kazandırılması hedeflenen değerlerle örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Mardin ilinde yaşayan farklı toplumların birlikte yaşamalarına yönelik öğrenci algıları ve farkındalık düzeyleri; çokkültürlü anlayış, algı ve farkındalığın oluşmasına kaynaklık eden temel dinamiklerin neler olduğu ile bu dinamiklerden biri olduğu varsayılan ve programda yer alan “vatandaşlık eğitimi”nin rolü, etkisi, yeterliği, zorlukları ve katkısının öğretmen görüşlerine göre ne/nasıl olduğu değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri kapsamında gerçekleştirilen vatandaşlık eğitiminin, çokkültürlü toplumlardaki mevcut etkisinin ve yeterliğinin

ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenci görüşlerine göre aşağıdaki alt amaçlar belirlenmeye çalışılmıştır:
 - a. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde *cinsiyet, yerleşim yeri ve öğrencilerin diğer kültürlerden arkadaşlık durumu* değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde *anadil/etnik köken, evde konuşulan dil ve anadilini konuşma sıklığı* değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde *anne-baba eğitim düzeyleri, aile aylık geliri ve öğrenme/bilgi kaynakları* değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen görüşlerine dayanarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmeye çalışıldı;
 - a. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri'ne göre *Mardin'in kültürel yapısı* nasıl tanımlanabilir?
 - b. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri'ne göre *çokkültürlü yaşamın kaynakları* nelerdir? Ve bunda *Eğitimin* rolü nedir?
 - c. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri'ne göre *çokkültürlü ortamlarda eğitimin zorlukları* nelerdir?
 - d. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri'ne göre Sosyal Bilgiler dersi *müfredatında ve ders kitaplarında çokkültürlülük* ne kadar yer almaktadır? Mevcut haliyle müfredat ve ders kitapları bu açıdan yeterli midir?

- e. Çok kültürlü sınıflarda eğitim veren Sosyal Bilgiler Öğretmenleri farklılıkları dikkate alma adına benimsedikleri anlayış veya kullandıkları farklı yöntem var mıdır? Varsa bunlar hangileridir?
- f. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre farklı kültürlerden oluşan öğrencilerin ders kitaplarında ve müfredatta benimsemedikleri konu başlığı ve kavram var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumları genel olarak ulus-devlet şeklinde örgütlenmiş olsalar da dil, din ve etnik olmak üzere birçok açıdan kültürel farklılık arz etmektedirler. Ulus-devletler kendi egemenliği altında yaşayan farklı yapıdaki toplumlara ortak bir gelecek oluşturmak adına ortak bazı değerleri aşlamayı hedeflemektedir. Ancak, Türkiye gibi bu ulus-devletler ortak bir aidiyet hissi oluşturmanın yanında, farklı olan kültürlerin tanınması ve korunması esasına dayanan hoşgörülü ve demokratik eğitim anlayışını da göz önünde bulundurması beklenmektedir. Bu çerçevede eğitim yoluyla yerel ve evrensel değerleri aktarmada eğitim programlarında “başat müfredat” niteliğinde olan Vatandaşlık Eğitimi’nin çokkültürlü yapıdaki toplumlarda farkındalık ve algı oluşturmada ne derece etkili olduğunu tartışmak ve ortaya koymak önemlidir. Ayrıca çokkültürlü anlayış, algı ve farkındalığın oluşmasında kaynaklık eden diğer faktörlerin ortaya konması önemlidir.

Alan yazında çokkültürlü eğitim ve bununla ilgili olarak da Vatandaşlık Eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma yer almaktadır. Ancak bunların arasında vatandaşlık kavramının çokkültürlülük boyutunu ele alan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı kolaylıkla görülebilir. Bu çalışmada hızla değişen dünya şartları çerçevesinde eğitim programlarında yeniden şekillenen vatandaşlık anlayışı ile birlikte çokkültürlülük olgusunun farklı birçok kültürden oluşan bir toplumun Vatandaşlık Eğitimine ne derece yansıdığının ve etkililiğinin-yeterliliğinin incelenmesi önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu Araştırma,

- 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin merkez ile bir ilçesinde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencileri arasındaki katılımcılardan elde edilen veriler ile,
- 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezi ile bir ilçesinde eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenleri arasından seçilen katılımcılardan elde edilen nitel veriler ile,
- Katılımcıların içinde bulundukları sosyal, ekonomik ve kültürel durumla,
- Mardin ili ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın;

- Katılımcıları oluşturan öğretmenler ve öğrenciler araştırmaya veri sağlayabilecek nicelik ve nitelikte olduğu,
- Katılımcıları oluşturan öğretmenler ve öğrenciler kendilerine sunulan veri toplama araçlarına içtenlikle ve yansız olarak cevap verdikleri var sayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Çokkültürlülük: Çok kültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim, ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır (Tiedt veTiedt, 2005; APA, 2002, Akt.: Demir, 2012). Aynı zamanda bu grupların birlikte yaşamasını ifade eden bir anlayış, bir olgu olarak adlandırılabilir (Aydın, 2011).

Çokkültürcülük: Farklı kültürel grupların tanınarak saygı duyulması, kültürel miraslarını yaşatmalarına fırsat vermek ve bunu belli politikalarla desteklemektir.

Vatandaşlık: Belirli bir devletle bir kişi arasındaki karşılıklı hak, görev ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen hukuksal bağ olarak tanımlanan vatandaşlık (Aybay, 2004), böylelikle bireyin bir devlete olan mensubiyetini ortaya koyan ve o devlet karşısındaki hukuki statüsünü (hak ve sorumluluklarının normatif çerçevesini) belirleyen siyasi bir kimlik olarak ifade edilmektedir (Erdem, 2010).

Algı: İnsanın duyum yoluyla çevreden aldığı herşeyi daha önce yine duyularıyla oluşturduğu yaşantı ve öğretilerle anlamlandırarak, örgütlü bir bütün halinde yorumlaması demektir. Başka bir deyişle duyu organlarını kullanarak bireyin çevresinde yer alan uyaranlara anlam verme sürecidir (Arkonaç, 1998; Dökmen, 2001)

Farkındalık: Farkındalık, bireyin tüm duyu organlarıyla, başka birey veya çevresindeki herhangi bir şeyle temasa geçerken neyi, nasıl yaşadığının farkında olmasıdır. Aynı zamanda, farkındalık, geçmişe ait hatırlananlar değil, şimdi olanlara ilişkindir (Acar, 2004).

Modernizm: Modernizm, aydınlanma, pozitivizm ve rasyonalizm üzerinde somutlaşan, özgürlük, eşitlik ve özerklik söylemine dayanan, bireyin hakların hukuki temelde sağlanmasını ön gören bir dönemi içermektedir (Karaduman, 2010).

Postmodernizm: Modernizmin açmazlarına bir tepki, bir başkaldırı olarak başlayan postmodernizm toplumsal, kültürel, ekonomik ve ideolojik tarih içinde modernizmin ilkelerinin ve uğraş alanlarının artık işleyemediği, ama yerlerine tam anlamıyla yeni bir değerler sisteminin de konmadığı bir geçiş döneminin zirvesidir (Aslan ve Yılmaz, 2001). Postmodernizm, kültürel söylemde heterojenliği ve farklılıkların özgürlüğünü savunmakta; ve her sorunun tek bir doğru cevabı olduğunu redederek her sorunun birden çok doğru cevabı olabileceğini veya hiç doğru cevabı olamayacağını öne sürmektedir (Şaylan, 1996; Harvey, 1997).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Çokkültürlülük kavramının değerlendirmesini yapmadan önce bu kavramın temelini oluşturan “kültür” kelimesini açıklamamız konunun kavranması açısından önemlidir.

2.1. Kavram Olarak Kültür Nedir?

Kültür kelimesinin Latince kökenli olduğu ve insan faaliyetlerini ifade eden emek ve tarımdan (agriculture), gelişim (cultivation) ve üründen (crops) bir birleşimi olduğu söylenmektedir (Eagleton, 2005, s.9). Kültür kavramının çıkış noktasının insanın ürettiği her şey olarak daha sonraki bütün tanımlamalarda karşımıza çıkacaktır: Batı kaynaklı olan bu kavramın herkesin üzerinde uzlaşacağı bir tanımını yapmanın zor olmasına rağmen aşağıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi “insan ürünü” olduğuna ilişkin bir genel görüş olduğu da görülmektedir.

Günlük yaşamda, incelik-kibarlık, bilgili olmak, beden eğitimi, medeniyet gibi çok farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Aydın, 2011, s.258). Genel anlamda ise insanın ortaya koyduğu ve aynı zamanda içinde insanın var olduğu gerçeklik olarak tanımlayan Uygur (1996, s.17), bu yüzden ‘kültür’ü insan dünyasını taşıyan, insan varlığında görülen her şey olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde Özkul (2008, s.18) da toplumların biyolojik özellikleri dışında sosyal olarak kuşaktan kuşağa aktardıkları maddi ve manevi tüm ürünleri, başka bir deyişle sembolik ve öğrenilmiş ürünlerinin toplamını şeklinde tanımlamaktadır. İlk başlarda yetiştirme anlamında ürün kültürü, besleme veya yetiştirme anlamında hayvan kültürü ve bir genişlemeyle aktif geliştirme anlamında insan zihninin kültürü olarak bir ‘sürecin’ adı olduğunu belirten Williams’a göre, 18. yüzyıl sonlarında Almanya ve İngiltere’de, belirli bir halkın ‘genel hayat tarzı’nı oluşturan bir ‘ruh’ yapılanış durumuna verilen bir ad şeklinde yer almıştır (Williams, 1993, s.9).

Genel olarak birçok tanımının yapılmasının normal olarak karşılanması kültür kavramının bir iş sonucunda çıkan her hangi bir “ürün”ü içermesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü her alanın ortaya çıkardığı kendisine ait “ürünün” farklı özellikler ihtiva ettiği ifade edilebilir. Buna göre değişik alanlarda çalışma yapan farklı

düşünürler kültürün tanımlamasını haliyle kendi alanlarına göre yapmışlardır. Buna göre aşağıda belli tanımlar yer almaktadır.

Eliot (1987, s.31)' a göre kültür, 'bir bütün olarak toplumun mahsülüdür'; 'toplumu toplum yapan şeydir'; başka bir ifadeyle kültür bir toplumun herhangi bir kesimin ürünü değildir.

Bütüncül bir bakış açısıyla Malinowski (1944), kültürü şöyle tanımlamaktadır: "kültür, tüketim gereksinimlerden ve bunların sağlanması yollarından, düşünce ve eğilimlerden, inanç ve geleneklerden oluşan (organik) bir bütündür" (Akt.: Güvenç, 1970, s.3).

Matematiksel bir kavram olarak kültür tanımının gelişmesine katkı sağlayan Tylor (1871) ise açıklamasında "Kültür toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür" şeklinde tanımlamıştır (Akt.: Güvenç, 1970, s.11).

Bunların geneline bakarak şöyle bir tanımlamayla özetlenebilir (TDK, 2013): "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin".

Kültür kavramına farklı bir tanım getiren Kottak (1987, s.35) ise kültürün günümüzde yanlış olarak kullanımına dikkat çekecek bir şekilde yapmaktadır: "kültür kuşaktan kuşağa aktarılan, kurallara bağlı, paylaşılan, simgelere dayanan, öğrenilen davranış ve inançları kapsar. Yalnızca iyi eğitilmiş insanlar değil, herkes kültürlüdür. İnsan (homo) türü, kültür kapasitesine sahiptir, ama insanlar yetiştirildikleri farklı kültürlerle kendine has kültürler içinde yaşarlar." Kottak, burada herkesin belli bir seviyede de olsa belli bir kültüre sahip olduğunu "kültürü" taşıdığını dile getirmektedir.

Kültürün tanımı konusunda her disiplin farklı tanımlar getirmenin yanı sıra bu disiplinler de kendi içindeki tanımlamalarında farklılıklar içermektedir. Bu şekilde karmaşık bir değerler sistemi olan kültür, toplumların gelişmesinde, varlıklarını ve aynı zamanda kişiliklerinin geliştirmelerine büyük katkı sağlamaktadır (Çeçen, 1996, s.17). Kültürü bedensel, ruhsal ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasında rol oynayan bir bütünsel araç olarak gören Turhan (1969, s.49), böylece kültürün sayısız derecede öğelerden oluştuğunu dile getirmektedir. Standart bir görüş olarak da, kültür, bir grubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu gruba yaşam-biçimi istikametlerini sunan karmaşık

bir müşterek inançlar, değerler ve kavramlar kümesi olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bireyler, belli bir kültürel geleneğin taşıyıcıları olmaları ile kendileri olarak görülmektedir. Kültürün, üyelerini zihinsel (belli bir zihin-kümeyle sahip olmaları doğrultusunda), fiziksel (temel bazı bedensel istidatlara sahip olmaları yönünde) ve toplumsal (birbiriyle olan ilişkileri belli bir karakteristik biçimlerde olacak şekilde) olarak etkilediği ifade edilmektedir (Fay, 2001, s.83).

Kültür ile düşünce arasında kısa bir kıyaslama yapan Moles (1983, s.17)'e göre, düşüncenin bir materyali olarak kültür, olanı, düşünce ise bundan yapıları temsil etmektedir. Böylece düşüncenin kültürün geleceği olduğunu belirterek kültürdeki değerini ortaya koymaktadır.

Kültür, birçok tanımla yapılmakla birlikte bu tanımlamalarda belli başlı temalar etrafında yoğunlaştığı da tespit edilmiştir. Kroeber ve Kluckhohn (1952)'e göre bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (Akt.: Smith, 2001, s.16-17):

- *Kültür, maddi, teknolojik ve sosyal yapısal olana karşı olma eğilimidir. Yani kültürü bir bütün olarak 'yaşam tarzı'ndan farklı ve ondan daha soyut bir şey olarak da kavrama ihtiyacımız olduğu iddia edilmektedir.*
- *Kültür, ideal olanın, ruhani olanın ve maddi olmayanın gerçekliği olarak görülür. Yani inanışların, değerlerin ve söylemlerin ortaya çıkış alanı olarak bilinmektedir.*
- *Kültürün özerkliğine önem verilir. Diğer bir deyişle, ekonomik güçlerin ve güç dağılımı gibi yapısal ihtiyaçların basit bir yansıması olarak görülemeyeceğidir.*
- *Çabalar değer-tarafsızlığını sürdürmek içindir. Kültür araştırmalarının sadece güzel sanatlar ile sınırlandırılmayacağını, aynı zamanda toplumun tüm yönlerine ve düzeylerine yayılması olarak ele alınması gerektiğidir.*

Ayrıca yapılan tanımlarda belli alanların vurguladığı belirten Kroeber ve Kluckhohn (1952) bunları da şöyle sıralamaktadır (Akt.: Smith, 2001, s.16-17):

- *Kültürü sosyal hayatın toplamını oluşturan kapsamlı bir şey olarak görme ve kültürü oluşturan çeşitli alanları listeleme eğiliminde olan 'betimleyici tanımlar',*
- *Kültürü kuşaklar aracılığıyla zaman ile aktarılan bir miras olarak gören 'tarihsel tanımlar',*

- *'Normatif tanımlar olarak nitelendirdiği ve kısma ayırdıkları: birinci kısmının, kültürün somut davranış ve eylem yapılarını biçimlendiren bir yaşam biçimi olduğunu, ikincisi kısmının ise, davranışa başvurmaksızın değerlerin rolüne vurgu yaptığı tanımlar,*
- *Kültürün insanın iletişim kurmasına ve öğrenmesine fırsat veren bir çözüm yolu sağladığına yönelik rolüne atıf yapan 'psikolojik tanımlar',*
- *Yukarıda verilen betimleyici tanımlamayla karşılaştırılabilecek yapıda olan, kültürün davranıştan farklı bir soyutlama olduğu gerçeğini dile getiren 'yapısal tanımlar',*
- *Ve en son olarak da kültürü, nasıl var olduğu, varoluşunu nasıl sürdürdüğü bakımından tanımlayan 'genetik tanımlar' şeklinde gruplandırılmıştır.*

Yapılan tanımlardaki ana temaları tespit ederek bir anlamda kültürün sınırları çizilmektedir. Ayrıca farklı disiplinlerde veya alanlarda yapılan tanımlar sınıflandırılarak da kültür kavramı bir forma sokulmaya çalışılmaktadır.

Kültürün insanın tarih içinde diğer öznelerle etkileşmesi karşılığında anlam, değer ve maddi ürünleri olduğunu söyleyen Ergin (2010, s.100), tarihsel olduğu kadar geleceği olan ve başka kültürlerle etkileşen ve değişen yapısına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde kültürün ne yapay bir ortam veya entelektüel bir çevre olarak görüldüğü ne de birden çok kültürün bağlantısal karmaşık bir ürünü olduğunu; sosyal alanda etkide bulunan bir güç olarak ortaya çıktığı, bireyin etkinliğinin birikimli ve temel ürünü olduğu ve aynı zamanda kültürel devre aracılığıyla toplum üstünde etkinlikte bulunma olanağı olarak görülmektedir (Moles, 1983, s.258). Uygur'a göre İnsanı diğer varlıklardan ayıran temel unsurun kültür olduğu bundan dolayı kendini ve kültürünü sürekli geliştirmek zorundadır. Bunun insan varlığının temel unsurlarından biri olduğunu söylemektedir (Uygur, 1996, s.18).

Moles'e göre kültür, kısmen eğitim yoluyla, kısmen de içinde bulunmaktan dolayı, sosyal çevreden kaynaklanır ve bu, insan çevresi ile birey arasında temel bağı kuran kitle iletişim araçları sayesinde gerçekleşir (Moles, 1983, s.17). Yani eğitimin kültürü taşımada kendi başına yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bir başka görüş ise kültürün bir nesilden başka bir nesile iletilmesinde en önemli rolün ailede olduğunu belirtmektedir (Eliot, 1987, s.38).

Kültürün en önemli olgularından birinin insanların aynı davranışı sürekli tekrarlamaları sonucunda biçimlenmiş oluşumlar olan davranış örüntüleri olduğu söylenmektedir. Bu davranış örüntülerinden töreler, gelenekler ve göreneklerin en yaygını olanları olduğu ifade edilmektedir. Bu davranış örüntülerinin örgütlü ve sistematik olarak kurumları meydana getirdikleri gibi sosyal kişilerin rollerini yerine getirmelerine imkan sağlaması yönünden çok önemli olarak görülmektedir. Davranış örüntülerinden başka kurumlar, roller ve etkileşim süreçleri kültürün olguları olarak sayılmaktadır (Aydın, 2011, s.259). Böylece kültür, dış dünyaya bakan bireyin algılarına, bireyin algılarını yansıttığı ve tanıdığı bir kavramlar ekranı sağlama işlevi görmektedir (Moles, 1983, s.15).

Kültürün tanımında olduğu gibi, onun nesnelere ilişkin tartışmaların da zamana ve yere değişkenlik arz ettiği ifade edilirken, kimileri eğitimi ve mesleği içeren, bazen açık bazen belirsiz bir küresel tanımlamaya giderken, kimileri de ekonomik, politik veya dinsel öğelerin tümünü dışlayarak geride kalan her şeyi içine alan gene bir ‘artık’ olduğu söylenmektedir (Dollot, 1991, s.66). Burada ortak olarak tanımlanabilecek kültür ürünlerini, insanın meydana getirdiği teknik, ekonomik, estetik, bilim, devlet; örgütler, dernekler, kurumlar, okulların yanı sıra insanlar arasındaki etkileşimlere, her türlü alışkanlıklara yani bütün ‘maddi’ ve ‘manevi’ yapıt ve ürünler olarak sayılabilir (Uygur, 1996, s.17).

Eliot (1987)’e göre bir kişinin veya bir zümrenin kültüründen bahsetmenin anlamsız olduğu, başka bir deyişle bir kişinin kültürünün grup veya sınıfın kültüründen ayıramayacağı gibi, bir sınıfın kültürünün de bütün bir toplumun kültüründen ayrı tutulamamaktadır (Eliot, 1987, s.15). Böylelikle kültürlerin bir bütün olarak bireylerin toplam ürünlerinden meydana geldiğini ifade etmektedir.

Aynı şekilde kültürde, sosyal bilinç biçimleri olan gelenekler, estetik anlayışları, ideolojiler, din gibi birçok öğeyi yeniden üretme araçları olarak tümünü birbirine benzeten, bir iç çizgi ile birleştiren ama kendisi bir şekilde tek bir parçaya veya bütünlüğün tek bir unsuruna indirgemeyen bir hal olarak görülebileceği dile getirilmektedir (Çubukçu, 1991, s.34).

Kültürün, maddi hayatın üretimi ve yeniden üretimi sürecinde insanın doğayı ve aynı zamanda kendisini değiştirme faaliyetinin çeşitli alanlarını birleştiren genel bir ilişki ve etkileşme düzeyi olarak kendisini gösterdiği söylenmektedir. Aynı şekilde kültür pratik

içeriği ve ideolojik hedefleri, daima bir dönemin, bir halkın veya bir ulusun özellikleriyle belirlenerek bunları yansıtan farklı desenler, farklı şekillerde ifade edilmesi sonucunda kuşaktan kuşağa aktardığı görülmektedir (Çubukçu, 1991, s.23). Moles'e göre ise kültür kavramı gerçekte modern bir kavram olup, kitle iletişim araçları sayesinde toplumun bir özelliği ve kumanda kolu haline gelmesinden dolayı önem kazanmıştır (Moles, 1983, s.257). Böylelikle toplumun dönüşmesinde ve yeniden üretiminde kültürün önemine işaret etmektedir.

Kültürler nitelik bakımından batılı kaynaklar tarafından iki ayrı sınıflandırmaya tabi tutulmaktadır. Bunlardan ilki kültürler ilkel ve modern olma durumlarına göre; ikincisi ise az dinamik ve dinamik olma durumlarına göre ayrılmaktadır. Birinci sınıflamada yer alan ilkel kültürler, avcılık ve toplayıcılık faaliyetleri sonucunda geçinen, görece homojen olan ve farklı kültürlerle iletişimi sınırlı olan topluluklardır. Modern kültürler ise, felsefi anlamda aydınlanmacı, sosyolojik anlamda da çağdaş batı medeniyetinin kendini üstün ve ayrı göstermeye çalıştığı yaklaşımdır. Ayrıca ikinci sınıflamadaki az dinamik kültürler, kendi kültürleri dışındaki kültürleri ve toplulukları pek önemsemeyen ve yenilik peşinde olmayan yani kendi kültürel varlığıyla yetinen kültürler olarak tanımlanırken, dinamik kültürler ise, her zaman değişme açık, diğer toplumlarla bilgi ve kültür anlamda etkileşimde olan kültürler olarak ifade edilmektedir (Özkul, 2008, s.28-30).

Kültürün önkoşulları olduğunu savunan Dollot, öncelikle kültürü eksik ve özel bir şekilde açıklayan bilgi, geniş bilgi, derin bilgi, öğretim, eğitim ve formasyon sözcüklerinin birbirleri arıcılığıyla kültürün hazırlayıcıları olduğunu açıklamaktadır (Dollot, 1991, s.51-54). Böylelikle bir kültürün ortaya çıkması veya varlığını koruması için bir ön hazırlayıcı faktörlerin olması gerektiğini ifade etmektedir.

Kültürü yaşayan bir canlıya benzeten Fiske, kültürün yalnızca kendi içinde gelişip boy atabileceğini, dışarıdan dayatmayla ve dışarıdan ithal edilme bir hazır elbise gibi kitlelere satılamayacağını belirtmektedir (Fiske, 1999, s.35). Bu bakış açısıyla kültürlerin kendilerine has yapılarının olduğu sonucunu da çıkarılabilir. Aynı şekilde dinamik yapısına dikkat çekmesinin yanı sıra kültürlerin gelişmesinde toplumsal iradenin önemini ön planda tutmaktadır.

Benzer şekilde, insanları doğal güçlerin baskı ve etkisinden kurtararak özgür bir sosyal yaşama sahip olmalarını sağladığını belirten Çeçen de, aynı zamanda demokratik yaşamın oluşmasında da etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun kanıtı olarak da demokratik rejimlerin kültür düzeyi yüksek olan toplumlarda çıktığı şeklinde göstermektedir (Çeçen, 1996, s.18).

Kültürün bir başka yönü ise bir toplumun kültürünün gelişmesini, o kültürün değerlerini paylaşan kişiler arasında benzer özelliklerin ve farklılıkların aşırı olmaması gerektiği şeklinde vurgulanmaktadır. Bir grubun bireylerinin aşırı bir benzerlik göstermesi, toplumun barbarlaşmasına veya mutlakıyetçiliğe kaymasına yol açabilirken, ortak kültürden uzak olmaları ise yine otoriter bir rejime yol açabilmektedir (Eliot, 1987, s.46-47). Bundan olsa gerek, bir kültürü oluşturan topluluktaki bireylerin farklı düşüncelere, ideallere veya hayat tarzlarına sahip olması kültürün gelişmesi adına olumlu bir olgu olarak karşılanmaktadır. Çünkü kültürler özde açık olmaları ve aynı zamanda düşünsel varlıklar olmaları haliyle, geçirgendir ve başka kültürlerden kolayca etkilenirler. Bunun sonucunda da insanlık tarihi, kısmen, farklı kültürel grupların, ilişkilerini artırarak, yabancıları hoş görerek ve etkileşimsel düzenlemeler yaparak, kültürel sınırları nasıl yeniden düzenlediklerinin öyküsü olarak görülmektedir (Fay, 2001, s.88-89).

Moles(1983), kültürü dinamikliği bakımından farklı bir ayrımla ‘kazanılmış kültür’ ile ‘yaşayan kültür’ olarak nitelemektedir. Kazanılmış kültür, bir sosyal grubun ortak belleğinin temsil ettiği kültür olarak müzeler, yazılar ve kitapların tümü olarak görmektedir. Burada bir Yunan kültürünü örnek vererek bir araştırmacının hazır ve perdenin altında olan bir olayı veya nesneyi çıkarması durumunu anlatıyor. Yaşayan kültür ise, farklı olarak, sürekli gelişim gösteren, belirsiz ve kesinleşmemiş bir oluşumu veya durumu ifade etmektedir. Burada olaylara veya nesnelere farklı bir boyut kazandırmak esas olarak görülmektedir (Moles, 1983, s.23). Buradaki dinamiklerden birincisinde, hazır olarak varolan bir nesneden, eşyadan faydalanmak koşuluyla bir ürünü ortaya çıkarma söz konusuysen, ikincisinde ise yaşanan zaman dilimindeki gelişmelerden faydalanılarak bir ürün ortaya koymayı gerektiren dinamikten bahsedilmektedir.

Kültürleri tarihsel anlamda kronolojik bir şekilde sıralayan Dollot’a göre bunlar: Antik, Latin, Ortaçağ, Rönesans kültürler şeklindedir. Bu sıralama aslında kültürün yanı sıra tarihi, sosyolojik, felsefi ve teknik başta olmak birçok alanın da tarihi gelişimini de ifade etmektedir. Dolayısıyla kültürün bu saydığımız alanların yanı sıra diğer beşeri alanlarla paralellik bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Ayrıca coğrafi olarak sınır hatları, ulus, bölge veya topluluklar olarak tanımlanan Fransız kültürü, Amerikan Kültürü veya Katalan kültürü şeklinde de bir sıra oluşturmaktadır (Dollot, 1991, s.49-50). Bu sıralama veya sınıflandırma da kültürlerin yerel anlamda dar bir özelliğe sahip olduğu gibi, geniş coğrafyalara yayılması sonucunda da geniş bir özelliğe ve etki alanına sahip olduğunu göstermektedir.

Böylece, çıkış noktası insanların tarımdan ürettikleri “ürün” olarak belirtilen kültür kelimesinin farklı disiplinlerde farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Aynı zamanda dinamik yapısından dolayı da tanımı değişebilen bir yapıya sahiptir. Günümüzde ise kültür denildiği zaman bir toplumun ürettiklerinin yanı sıra, sosyal bilimler açısından baktığımız da dil, din, etnik, cinsiyet, statü vb. birçok temel öğeyi içinde barındıran bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir.

2.2. Çokkültürlülük: Birlikte Yaşama Olgusu

Çokkültürlü kelimesinin teori olarak ilk kullanımı 1960’lı yıllarda “çok kültürlü toplum” şeklinde formüle edilerek ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemde Kanada’da birlikte yaşadıkları halde dil çatışmaları Fransız-İngiliz arasında bir çözüm getirmesi anlamında formüle edilmiştir (Journet, 2009, s.257). Fakat olgu olarak bakıldığında çokkültürlülük kavramının, geçmiş dönemdeki birçok toplum yapısı incelendiğinde, günümüzde ortaya çıkan ait bir kavram olmadığı görülecektir (Anık, 2012, s.79).

Batı’daki toplumlardaki “farklılıkları” bir arada tutmaya yönelik olarak ortaya çıkan çokkültürlülük olgusu doğal olarak batılı düşünürlerin tanımlamaları ölçüsünde şekillenmektedir. Yine bu olguya yönelik sunulan çözüm önerileri de bu düşünürlerin ileri sürecekleri yollarla sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Çokkültürlülük olgusu, kültür kavramı gibi farklı toplumlar tarafından farklı tanımlamakla birlikte hedef olarak ayrı dil, din, etnik vb. gruplardan oluşan grupları hoşgörü ve barış içinde bir arada tutmayı başarmaktır/sağlamaktır.

Düşünürler ve toplumlar tarafından farklı tanımlandığı ifade edilen çokkültürlülük olgusu, kültürün en temel hedefi devlet sınırları içinde yaşayan insanları ortak çizgilerde toplama olduğu gibi çokkültürlülük de ayrı etnik ve dini grupların birlikte yaşamasını ifade eden bir anlayış olarak adlandırılabilir (Aydın, 2011, s.90). Bu kavramı en çok savunan Kymlicka'ya baktığımızda “çokkültürlü” terimini, çeşitli nedenlerle, egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları içine alacak şekilde oldukça geniş bir anlamda kullanmaktadır. Bu kullanım ABD’de özellikle yaygındır ve “çokkültürlü” bir gündemin yandaşları bu terimi sıklıkla sakatlar, geyler ve lezbiyenler, kadınlar, işçi sınıfı, ateistler ve komünistler gibi grupların tarihsel dışlanışını tersine çevirme gayretlerini ifade etmek üzere ele almaktadır (Kymlicka, 1995, s.48). Bu iki tanıma incelendiğinde bile arada ciddi bir fark olduğu görülebilmektedir. Birinci tanımda genel bir tanımlamaya gidilirken ikinci tanımlamada ise biraz daha marjinalleşmiş grupların toplumla uyumundan bahsedilmiştir.

Çokkültürlülüğün önemli savunucularından biri olan Parekh’in de çokkültürlülüğü daha çok bir olgu olarak ele alarak; insanların kültürlerle iç içe olduğu, kültürel çeşitlilik ve kültürler arası diyalogun kaçınılmaz ve arzu edilir olduğu ve tüm kültürlerin iç çoğulculuğa sahip olduğu görüşlerinin yaratıcı etkileşimden doğan bir şey olarak bahsetmektedir (Parekh, 2002, s.430). Waldron (1992)’a göre de, bir yanda daha zengin ve çeşitli bir kültürel hayat arzularken öte yandan ayrı kültürleri sürdürmekte ısrar etmek tutarsızlık olduğunu vurgulayarak; eğer insanlar için elverişli değerli seçeneklerin ufkunu genişletmek istiyorsak, ayrı kültürler fikrinden vazgeçip ve onun yerine farklı kaynaklardan gelen anlamların bir karışımını savunmanın iyi olacağını belirtmektedir (Akt: Kymlicka, 1995, s.167).

Bu bahsedilen kültürel farklılıkların bizi kendi kültürümüz içindeki çeşitlilikten de haberdar ettiği düşünülmektedir. Çünkü kültürler arasındaki farklılıkları görmeye alıştığımızda bunları kendi kültürümüz içinde de aradığımızı ve bunlara adil davranmayı öğrendiğimiz sanılmaktadır. Ayrıca kültürel farklılıklar, farklı kültürlerin iki tarafa da yarar olacak diyaloga girmelerini kolaylaştıran bir ortam yarattığı görülmektedir. Buna göre farklı artistik, edebi, müzikal, ahlaki ve diğer gelenekler birbirlerini sorgulayarak, araştırarak ve birbirine meydan okuyarak, birbirinden fikirler ödünç alıp bunlarla denemeler yaparak ve sıkı sıkı birbirinin kendi başına üremediği

yepyeni fikir ve duyarlılıklar ortaya koyarak gelişim gösterdiğinden söz edilmektedir (Parekh, 2002, s.215). Fay’a göre de farklılığın kutlanması şeklinde açıklanan çokkültürlülük, kültürel ve toplumsal bütünlüğe ve öteki birimlerin bütünlüğüne saygı duyulmasına vurgu yapmaktadır. Farklı toplulukları, bir yandan kendi merkezini bulma ve beslenmeye teşvik ederken, öte yandan da farklı birimlerin de bu yöndeki çabalarını tanıma ve desteklemeye itmektedir. Başka bir deyişle her birimizin, başka bazı insanlarla paylaştığımız ve ötekilerin çerçevelerinden farklı olan bir çerçevede yaşadığımızdan dolayı, bize düşen bu olguyu tanımak ve kutlamak, yeryüzündeki insan yaşamını oluşturan renk ve şekil mozaiğini alkışlamak olduğunu ifade etmektedir (Fay, 2001, s.16).

Çokkültürlülük olgusunun tek başına farklılık ve kimlikle ilgili olmadığını, kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamalarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamaların tümüyle alakalı olduğu söylenmektedir. Buna göre, bireysel seçimlerden kaynaklanan farklılıkların aksine kültürden kaynaklanan farklılıklar bir miktar otorite taşır ve ortak, tarihten gelen bir anlam ve önem sistemiyle kaynaşmaları nedeniyle modellendirilerek şekillendirildiği öne sürülmektedir (Parekh, 2002, s.3). Buna göre kültür gibi çokkültürlülük de daha çok toplumun genelinden kaynaklandığını ve tarihsel bir arkaplanının olduğu ifade edilmektedir.

Çokkültürlülük aynı zamanda yeni bir kültür anlayışı olarak sunanlar bulunmaktadır. Bu bakış açısına göre, bugüne kadar kültürü sahip ve üyesi olduğumuz bir şey olarak düşünülmesine karşın, bundan sonra artık kültürü ürettiğimiz ve biçimlendiricisi olduğumuz bir şey olarak düşünmemiz gerektiği ifade edilmektedir (Baumann, 2006, s.137). Yani bir anlamda kültürlerin toplumların yaşamlarında ne kadar etkili oldukları vurgulanmaktadır. Aynı şekilde toplumların kültürlerle verdikleri önemi de görmekteyiz.

Çokkültürlülüğü sadece bir olgu olarak ele alanların yanı sıra politikacıların konuya yaklaşımlarına göre de tartışanlar olmaktadır. Bu çerçevedeki tanımlamalar göz önünde bulundurularak kısacası, azınlıkların, etnilerin ve farklılıkların kültürel ve aidiyetsel taleplerine karşılık olarak devletin veya ülkenin toleransa dayalı bir şekilde farklılıkları “tanıması” esas teşkil ettiği görülmektedir (Yanık, 2013, s.15). Otoritelerin farklı veya azınlık olan grupları tanıması önemli görülmektedir. Bu bazen yasa ve teorikte

olabilmekte bazen de uygulama ve düzenlemelerle olabilmektedir. Buna karşın bu tanınmanın sakıncaları dile getirilmektedir. Mesela çatışan çıkarlar ve kıt kaynaklar dünyasında tüm çıkarlar karşılanamayacağı belirtilmektedir. Aynı zamanda kişinin kültürel aidiyetini korumanın başka insanlara ve öteki çıkarlara ödediği bedeller olduğunu ve ne zaman bu bedeli ödeyip kurtulmanın haklı olduğunu belirlememiz gerektiği üzerinde durulmaktadır (Kymlicka, 1995, s.172). Bu aynı anda farklı kültürlerin çıkarları veya ihtiyaçlarının çakışacağı ile birinin daha değerli kabul edilerek ön planda tutulacağı ya da hayat şansı bulacağı anlamına da gelmektedir.

Modern toplumlarda kültürel çeşitliliğin aldığı farklı biçimler olduğunu ve bunlardan özellikle üçünün çok yaygın olduğunu dile getiren Parekh (2002, s.4), bunları şu şekilde özetlemektedir: *İlkinde* üyelerin çoğunun geniş bir kültürü paylaşmasına rağmen, bazıları ya yaşamın belirli alanları hakkında farklı inanç ve uygulamaları kabul eder (eşcinseller gibi) ya da kendilerine özgü, göreceli olarak farklı yaşam biçimleri (madenciler, balıkçılar veya sanatçılar gibi) geliştirenler olarak belirtilir. *İkincisinde* de toplumun bazı üyeleri baskın kültürün bazı merkezi ilke veya değerlerine fazlasıyla eleştirel yaklaşarak, bunları uygun biçimlerde yeniden oluşturmaya çalıştığı söylenir. Örnek olarak da, feministlerin ataerkil önyargılara, dindarlar laik yönlendirmelere karşı mücadele vermeleri olarak verilmektedir. *Üçüncü* olarak ise, çağdaş toplumların çoğunda sahip oldukları kendi inanç ve uygulama sistemlerine göre yaşayan birçok bilinçli, az çok iyi örgütlenmiş topluluklar gösterilmektedir. Bunlara da Çingeneler, Amishler gibi oturmuş toplulukların yanı sıra Basklar, Galliler ve Quebec gibi belirli bir bölgelerde yoğunlaşmış kültürel topluluklar örneği verilmektedir. Belli başlı üç farklı biçimdeki kültürel çeşitliliğin genel olarak kültürel grupları cinsiyet, statü, rol, meslek-sanat-zanaat, din-inanç ve kült topluluklar olarak ayırdığı görülmektedir.

Birlikte yaşamının bir irade ortaklığını gerekli kıldığı ve aynı zamanda bu irade birliğinin kendisini ifade etmesini sağlayan formların işlemesi için de belli politikalara ve kurallar bütününe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Akkaya, 1997, s.33). Fakat bunun yanında bazı çokkültürlü bakış açılarından bakıldığında, hiçbir politik öğretisi veya ideoloji insan yaşamındaki tüm gerçeği temsil edemeyeceği gibi; ister liberalizm olsun ister muhafazakarlık, sosyalizm veya milliyetçilik, tüm ideolojiler belirli bir kültürle iç içe olduğu ve buna bağlı olarak belirli bir iyi yaşam görüşünü temsil ettikleri için zorunlu olarak dar ve taraflı oldukları düşünülmektedir (Parekh, 2002, s.430).

Böylelikle belli bir ortak iradeyi oluşturacak herhangi adil veya standart bir otoritenin olmasının zor olduğu sonucu çıkartılmaktadır.

Aynı şekilde bir toplumda çeşitliliğin büyüklüğü ve derinliği ölçüsünde, toplumu bir arada tutmak ve bu çeşitliliği sürdürmek için o kadar fazla birlik ve uyuma gereksinim duyulacağı belirtilmektedir. Çünkü aksi yönde zayıf bağlara sahip bir toplum, farklılıkları tehdit olarak görerek, onları hoş karşılamayıp onlarla birlikte yaşamasını sağlayacak güven ve istekten yoksun olacağı da vurgulanmaktadır (Parekh, 2002, s.251).

Çokkültürlü toplumların genel anlamda din, dil etnisite, tarih, ülkü ve benzeri farklılıklarla birlikte yaşama imkânını veren olgu olduğundan yola çıktığımızda (Aydın, 2011, s.90), toplumların farklılıklarla birlikte yaşamasını kolaylaştıran, mümkün kılan öğelerin başında ortak fikirler, ortak hedefler, idealler ve kültürel uyum gelmektedir. Bu öğelerdeki farklılıklar çoğaldıkça birlikte yaşama politikalarına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Burada uygulanan politikalar farklı yaklaşım tarzlarının, kültürlerin birbirini etkileyebildiği ölçüde başarı şansını yakalayabilmektedir (Akkaya, 1997, s.33). Benzer uyumu sağlamak adına, çokkültürlü bir biçimde oluşturulmuş bir ortak kültürün gelişmesini kolaylaştırmak için hem özel hem de halk yaşamlarında kültürler arası etkileşimi cesaretlendirmenin gerekliliği de ayrıca belirtilmektedir (Parekh, 2002, s.283).

Çokkültürlü toplumlarda, vatandaşlar arasında ortak bir aidiyet hissi geliştirmeden istikrar sağlaması ve uzun süre ayakta kalması imkansızlığına dikkat çekilmektedir. Fakat eğer çokkültürlü bir toplum, bunu sağlayamayacak kadar fazla çeşitliliğe sahip olduğu zaman, aidiyet hissi, etnik kökenli ya da kültürel, etnik ve diğer özelliklere dayandırılmayacağını yanı sıra aidiyet hissini politik yapıda; politik topluluğa yönelik bir bağlılığa dayandırılması gerektiği de ayrıca ifade edilmektedir (Parekh, 2002, s.434). Çokkültürlülük politikaları sadece kültürel farklılıkları tanımak olarak algılanmaması gerektiği dile getiren Ergil (2010, s.29) ise, aynı zamanda iktidarın ve fikirlerin onlarla paylaşarak topluma katkı sağlama fırsatını vermek gerektiğini de söylemektedir. Böylece toplumların aidiyet hissini sadece sosyal alanda değil politik düzlemde de edinmeleri toplumsal ortaklığı sağlama adına olumlu bir adım olarak görülmektedir.

Toplumsal mütabakatın sağlanması adına eşitlik ve barışçıl yolların önemi de vurgulanmaktadır. Buna göre çokkültürlülük, farklılıkları doğal ve olağan kabul etmenin yanı sıra insanları ayrımsız kucaklayarak herkesin fırsatlardan eşit bir şekilde faydalanması sağlama ve anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözmeye dayandığı belirtilmektedir (Ergil, 2010, s.27). Ayrıca farklılıkların tehdit unsuru değil, zenginlik kaynağı olarak anlaşıldığı, insanlar arasında empati ve paylaşımın temel değer kabul edilerek, hem cemaatçiliği hem de rekabetçi-bireyciliği inkar eden bir kardeşleşme tasarımının tercih edilmesi toplumsal uyum için önemli görülmektedir (Özbudun, 2006, s.110).

Çokkültürlü bir toplumda amaçlara hizmet edecek bir *ortak ulusal kimlik* oluştururken belli koşullara uyması gerektirdiğini belirten Parekh (2002, s.295-297) bu koşulları özetle aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- *İlk olarak, politik bir topluluğun kimliği tek tek üyelerinin ortak kişisel özelliklerinden değil, topluluğun politik yapısından; tek tek tüm üyelerde olan ortak şeylerden değil, genel ve toplu ortak paylaştıkları şeylerden elde edilmelidir.*
- *İkincisi, çokkültürlü bir toplumun üyeleri farklı etnik, dini ve kültürel grupların üyesidir ve kimlikler onlar için çok önemlidir. Baskın ulusal kimlik görüşü, söz konusu kişileri farklı bağlılıklara sahip olmakla suçlamadan, bu tür çoklu kimliklere izin vermek zorundadır. Mesela, bir kişi hem Basklı hem de İngiliz olabilir.*
- *Üçüncüsü, bir topluluğun ulusal kimliği, tüm vatandaşlarını kapsayacak ve onların kendisiyle sözleşmelerini sağlayacak biçimde tanımlanmalıdır. Çünkü topluluğun öz tanımı azınlıkları dışlıyorsa ve onlara yabancı gibi davranıyorsa, onlar da, kendilerini onun bir parçası olarak görmemektedirler.*
- *Dördüncüsü, ulusal kimlik tanımı tüm vatandaşları kapsamakla kalmamalı, aynı zamanda onları topluluğun eşit derecede değerli ve meşru üyeleri olarak kabul etmelidir.*

Parekh'in buradaki tespitleri incelendiğinde çok kültürlü bir toplumda ortak bir kimlik inşa etmenin hassas çizgilerini ortaya koyduğu görülmektedir. Buna göre ortak kültür

oluşturma sürecinde bütün grupların kendilerini eşit ve değerli olarak yer almaları önemli görülmektedir.

okkltrllkle ilgili başka bir görüş de temelde Batı karşıtı olarak ortaya çıkan bir ideoloji olduğudur. Bu görüşü savunanlar, Beyaz Anglo Amerika'nın diğer kültürel alternatifleri sindirdiğini ve Amerika'nın gelecekte tek bir yaygın milli kültüre sahip olmak yerine çok sayıda tamamıyla farklı unsurların karışımından oluşan "karışık salata" olması gerektiğini iddia ederek bu duruma karşı çıkmaktadırlar (Huntington, 2006, s.25). Aynı şekilde okkltrllğn, kültürel boyutuna ilişkin olarak, paradigmatik açılımı olarak, kltrlerearası hiyerarşide Batı kültürünü en tepeye koyan paradigmanın aksine, bütün kültürlerin ahlakın gereği olarak "eşdeğer" olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir (Ergil, 2010, s.36).

Vico gibi, her toplumu farklı bir kültürel topluluk, birer "ulus" terimiyle ağdaş anlamıyla kullanan ilk düşünürlerden (Parekh, 2002, s.66) biri olarak, çoğulcu bir ahlaki ve politik kuramın temellerini atmaya fakat sınırlı bir başarı elde etmiştir. Çünkü farklı çağlarda farklı iyi yaşam türlerinin ortaya çıktığını kavramasına rağmen, herhangi bir çağda sadece bir tane gerçekten insanca yaşam biçimi olabileceğine, diğerlerinin ona kıyasla değerlendirilebileceğine ve onu gerçekleştiren veya ona yaklaşanların diğerlerine rehberlik etmek, hatta yönetmek hakkı ve görevine sahip olduklarını düşünmesiyle günümüz çokkültürlü bakış açısına farklı bir düşünceye olmuştur (Parekh, 2002, s.71).

Farklı kültürel grupların tarihlerindeki, geleneklerindeki ve ahlaki kültürlerindeki farklılıklar göz önüne alındığında önemli ahlaki değerleri farklı yorumlamaları, onlara farklı öncelikler vermeleri, farklı biçimlerde gerçekleşmeleri ve uygun değişikliklerin yapıldığı yoğun ve karmaşık ahlaki yapılarıyla farklı biçimlerde bütünleştirmesi hem kaçınılmaz bir durum olarak görülmekte hem de arzu edilen bir durum olarak kabul edilmektedir (Parekh, 2002, s.181).

Bu bütünleşmenin nasıl yapılacağı hangi kültürün hangi değerlerinin bütünleşmede etkin kullanılması gerektiği konusunda önemli tartışmalar yapılmaktadır. Bu yöndeki tartışmaların başını ise bütün kültürlerin kendi anlam dünyalarına göre değerli görülmesi gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Fakat bunun yanı sıra hangi kültürlerin hangi değerlerinin neden hoşgrlemeyecek değerde olduklarını ifade eden görüşler de

mevcuttur. Kurtz (2000)'dan aktardığı haliyle Ergil (2010, s.30-31) çokkültürlülükte, belli kültürlerin hoşgörü ve saygıdan uzak bir çeşit ırkçılık ve milliyetçiliğe varacak ölçüde uygulamalarına/anlayışlarına karşı hoşgörüyü reddetmemiz gerektiğini söylemektedir. Buna göre her kültürün her değerinin “iyi yaşam” için değerli bulunamayacağı görüşleri de bulunmaktadır. Bu görüşlerin belli bir dereceye kadar haklılığını tartışılabileceğini gösteren haklı gerekçeleri de barındırmaktadır. Bunların başında da toplum veya bireylere yönelik tehdit, baskı ve şiddet içererek nitelikte olanlar gelmektedir. Young (1989) ise bu baskı ve şiddete dayalı etkenlerin beş türünü ise şu şekilde belirtmektedir: sömürü, marjinalleştirme, güçsüzlük, kültür emperyalizmi ve “grup nefreti ya da korkusu tarafından güdülenen rastgele şiddet ve korkutma” (Akt: Kymklicka, 1995, s.226). Burada sıraladığı beş türün de toplumdaki grupların bugünü veya geleceği adına bir tehdit olabilecek nitelikteki tutum ve davranışlar olabileceği görülebilmektedir.

Gray (2000, s.11), kültürlerin değerlerini etik açıdan sorgularken bütün insanlar için, hatta tek bir insan için bile, tek bir yaşam biçimi veya değerler dizgesi dayatmanın anlamsız olduğunu ileri sürmektedir. *Modus vivendi* olarak adlandırdığı “iyi yaşam biçimi”nin amacı değer çatışmalarını yatıştırmanı yerine yer yer çatışan değerleri takdir eden bireyleri ve yaşam biçimlerini aslı olarak bir ortak yaşamda uzlaştırmak olduğunu ifade etmektedir.

Bu anlamda farklı birkaç noktaya dikkat çeken Taylor (2010, s.89) ise, değerler açısından bazı kültürlerin incelenmesi, değerli oldukları önvarsayımıyla yaklaşılmasını bir hak olarak talep etmek anlamlı görünmesinin doğal olarak karşılanmasının yanı sıra, bu kültürlere ait fikirlerin büyük ya da başka kültürlere eşdeğer olduğu sonucuna varmamızın bir hak olarak istenmesi anlamlı olarak karşılanmamaktadır. Fakat bu anlamdaki iddiasını sürdüren Gray (2000, s.12) insanların sürdürebildikleri birçok iyi yaşam türü arasında ne daha iyisi ne daha kötüsü, ne daha değerlisi ne daha değersiz olamayacağından bunların ölçülemez bir biçimde değerli olduklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte farklı iyiler ile erdemler, farklı yaşam biçimlerinin hayata geçirildikleri zaman kıyaslanamaz değerlerin üçüncü biçimi ortaya çıkacağı görülmektedir. Özellikle tarihin uzun dönemleri boyunca ve tamamen farklı kültürlerde takdir ettiğimiz yaşam idealleri, indirgenemez bir biçimde çeşitli olduklarına şahit olmuşuzdur. Bunlardan bazıları zorunlu olarak birbirleriyle çelişir bir yapıda olduğu halde mantıklı insanlar

onları sıralama noktasında anlaşmaya varamayacaklarını da iddia etmektedir (Gray, 2000, s.40). Ama sonuçta bir tercih yapmak zorunda bırakılırsa, bazı ölçülemez iyilikleri diğerlerine tercih etmek için iyi nedenlerimiz olabileceğini ayrıca belirtmektedir. Benzer şekilde, bazı rejimlerin de birbirinden ne daha az, ne de daha çok meşru olmadıklarını ve bunların tümü farklı nedenlerden dolayı da meşru görülmeleri gerektiğini dile getirmektedir (Gray, 2000, s.37).

Aynı iddiasını yönetim biçimlerinde de sürdüren Gray (2000) tek bir topluluğun değerlerini yansıtan bir yönetim biçimi idealini tehlikeli bulmaktadır. Nedenini de çoğul kimliklerin anormal, aynı türdeki kimliklerin normal olduğu anlamını taşıdığına bağlamaktadır. Ayrıca çözülmesi güç değer çatışmalarının hata ürünü ya da kötü niyet taşıdığından akılsızlık ve yozlaşma dışında hiçbir şeyin ahenkli topluluklar dünyasının önüne çıkmayacağını ifade edilmektedir (Gray, 2000, s.113). Rockefeller ise, bu anlamdaki tartışmalara “eşit itibar politikası” adını verdiği, tartışmayı bireysel düzeyden toplumsal düzeye çıkartarak derinleştirilmesi gerektiğine değinmektedir. Çünkü her bireyin içinde var olan evrensel insani potansiyelin yanında, ona bireyin içine doğduğu toplum ve kültürün de yaptığı eşsiz katkısı da önemlidir. Böylelikle bireyin de kendini o kodlarla ifade ettiğinden, tanınması gereken ve eşit itibarı hak eden yalnız birey değil, aynı zaman da onun kültürünün de olduğu varsayılmalıdır (Rockefeller, 1994, s.87).

Önceki paragraflarda da değindiğimiz gibi bazı düşünürlerin çokkültürlülüğü Batı’nın, tek kültürcü anlayışına karşı çıkan bir anlayışla savunmaları karşıt olarak bazıları da çokkültürlülüğün batı toplumunun ve kültürünün temel ilke ve değerlerine karşı ya da batı toplumunun beşiği olarak algılanan Hristiyanlığın temel öğelerine karşı bir tehdit oluşturduğunu düşünmektedir. Fakat günümüz yaygın anlayışı çerçevesinde ise, çokkültürlülüğün bir ideal yapı olduğuna, zira bunun “gök kuşağı ulus” adlı fikri ifade ettiğine ve çeşitli kültürlerle bir arada yaşayarak karşılıklı zenginleşmeyi içerdiğine inanmaktadır (Van Der Ven, 2006, s.62). Fakat bununla birlikte çokkültürlü bir toplumun baskın bir kültür ve bunun yanında da bir ya da daha fazla kültürel azınlıklardan oluştuğu vurgulayan başka önemli bir noktadır (Van Der ven, 2006, s.63).

Çokkültürlü toplumlarda farklı kültürler farklı anlam sistemlerini ve iyi yaşam görüşlerini temsil ettikleri bilinmektedir. Aynı zamanda bunların her biri, insan yetenek ve duygularının ancak sınırlı bir kısmını gerçekleştirdiği ve tüm insan varlığının sadece

küçük bir kısmını kavrayabildiği için, kendisini daha iyi anlamak, entelektüel ve ahlaki ufku açmak, imgelemine genişletmek ve kendini mutlaklaştırma ayartmasına karşı korumak için, diğer kültürlerle ihtiyaç duymaktadır. Bu şu anlama gelmektedir ki kişinin kendi kültürü içerisinde iyi bir yaşam süremeyeceği değil, diğer kültürlerle ulaşabiliyorsa daha zengin bir yaşama sahip olacağı ifade edilmektedir (Parekh, 2002, s.428).

Bunun bir kanıtı olarak da kültürel grupların iç içe kapalı, statik bütünler yarısında olmayan; dinamik ve etkileşime açık, çıkarları açısından farklılaşmış, karşıtlaşmış kesimlerden oluşan bileşenlerden oluştukları gösterilebilir. Böylece kültürlerin bu şekilde olması doğrultusunda ülkeyi paylaşan farklı kültürel dağarcıklara sahip topluluklar arasında birbirini anlama ve paylaşımın teşvikini de getireceği savunulmaktadır (Özbudun, 2006, s.110). Çeşitliliğin değerine duyarlı olan Mill (1964) de bireysel karakterlerin, yaşam tarzlarının ve zevklerin çeşitliliği hem birey eşsiz olduğu için kaçınılmaz olduğu, hem içsel ve araçsal olarak istenen bir şey olduğunu savunmaktadır. Bundan dolayı çeşitliliğin insan doğasına zenginlik ve farklılık katarak onun estetik açıdan güzel olmasını sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca hayal gücünü, yaratıcılığı, merakı ve farklılık sevgisini teşvik ettiğini de dile getirmektedir. İnsanoğlu “bir süre çeşitlilik görmeyince hızla onu tanıyamaz hale geldiği” için “iyi yönde olmasa bile farklılık olması güzel bir şey” olacağını noktasına da işaret etmektedir (Akt.: Parekh, 2002, s.53-54). Çokkültürlü bir toplumda hem bireylerin hem de toplum içindeki farklı grupların ayrı ayrı yaşamlar sundukları görülmektedir. Böylelikle, farklı özelliklere sahip bu yapıdaki toplumlarda yaşayan yine bireyler olsun kültürel gruplar olsun birbiriyle etkileşimleri ve iletişimlerinden dolayı yaşamlarına farklı anlamlar kattıkları söylenebilir.

Genel olarak din, dil ve etnisite bağlamında ele alınıp tartışılan çokkültürlülük, bu olguyu üçgeninin köşelerine benzeterek, biri kültür olarak *milliyetçilik*, biri kültür olarak *etnisite* ve biri de kültür olarak *din* oluşturan bir şekilde belirtmektedir. Yine bu bakışa göre, kültür, ister ulusal ister etnik ya da dinsel olsun, kişinin oluşturduğu ve sürekli yenileme etkinliği ile yeniden biçimlendirdiği bir şeyden ziyade kişinin sahip ve üyesi olduğu bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Baumann, 2006, s.85). Böylece insanlar yurttaş olarak eşitlik haklarını ileri götürmek için *ulusa* yöneldiklerini, ahlaki farklılıklar hakkındaki hakları ile vicdan özgürlüklerini talep etmek için *dinsel* kültürlerle

başvurdukları ve ayrımcılığa karşı çıkmak ya da olumsuzlayıcı eylem talep etmek için *etnik* kültürlerini uyandırdıklarını vurgulamaktadır (Baumann, 2006, s.88). Böylelikle bu üç temel dinamik başta olmak üzere toplumların ihtiyaçları ve beklentileri ölçüsünde ön planda tutulduğunu görebilmekteyiz. Bu aynı zamanda toplumun veya bireyin kimliğinin şekillenmesinde zaman zaman farklı dinamiklerin etkili olduğunu da bize göstermektedir

Mesela Taylor (2010, s.89), kişinin kimliğinin veya kültürünün şekillenmesinde anne babasından, arkadaşlarından, sevdiklerinden ve toplumun geniş bir kısmından alacağı kabul ve saygıyla sıkı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Buna karşın başka bir görüşte olanda Parekh (2002, s.189) ise kültürün, insan edimleri ve ilişkilerinin anlam ve önemiyle ilgili olduğu ve bu, aynı zamanda dinin de en önemli konularından biri olduğu için, ikisi arasında yakın bir ilişki olduğunu savunarak dini faktörün daha ön planda tutmaktadır. Bu görüşe göre kültürün meydana çıkmasında, yapılanmasında ve devamında dinin önemli bir rol oynamadığı hiçbir kültürün olmadığını vurgulayarak, tamamen laik veya hümanist kültürlere örnek olarak verebileceğimiz kültürlerin var olması durumunda bile sayı olarak çok az olacağı üzerinde durmaktadır. Ayrıca belirttiği önemli bir nokta da hiçbir kültürün sadece dine dayandırılmayacağıdır, ancak yine de bu kültürlerin de din tarafından farklı biçimlerde ve derecelerde biçimlendirildiğidir. Aynı şekilde bazı kültürlerin temel yapısının dine dayandıkları ve ona çok bağımlı oldukları gibi, diğerlerinde ise din etki kaynaklarından sadece biri olarak etkim ettiği ifade edilmektedir (Parekh, 2002, s.190). Maddi ve manevi birçok değeri içinde barındıran din faktörünün kültürlerin meydana gelmesini sağlamasının yanı sıra, kültürlerin birbirinden ayrılmasına da yer yer etki etmektedir. Örneğin Müslüman dinine mensup bireylerden oluşan bir toplumun yaşamayı tercih ettiği sosyal mekânlardan, yerleşim mekânlarına kadar birçok tercihi diğer inançtaki insanlara göre değişmektedir.

Farklı kültürlerden oluşan toplumların “çokkültürlülük olgusuna” uygun şekilde bir yaşam sürdürmelerinde birbirilerine karşı saygı, hoşgörü ve barış ilkeleri doğrultusunda tavır ve davranışlarını sergilemelerinin yanı sıra otoritenin de politikaları etkili olmaktadır. Devletin bu anlamdaki en önemli görevlerinden birinin insanların tikel kültürel bağlılıklarını ifade etmelerine karşı çıkmayacağı gibi, bu gibi ifadeleri beslemez veya doğrudan desteklemez; devletin tavrı, daha çok, Glazer (1975)’in dediği gibi, “iyi

niyetli ihmal” olabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde etnik ve ulusal grupların üyeleri ayrımcılık ve önyargı karşısında korunmasını ve başkasının haklarıyla tutarlı olduğu sürece, arzu ettikleri etnik mirası ya da kimlikleri ne olursa olsun onu korumakla özgür bırakılmaları gerektiğini dile getirilmektedir. Bunu yanı sıra onların bu çabaları tümüyle özel olduğu ve kültürel üyelik ya da etnik kimlik taşımama veya yasal kimlik verme kamusal birimlerin işi olmadığı da ifade edilmektedir (Kymlicka, 1995, s.29). Kısacası farklılıkların devamı için otoritenin nötr bir tavır sergilemesi savunulmaktadır. Fakat bunun dezavantajlı gruplar için işlerin daha da geri gitmesi anlamı taşıdığını düşünenler buna karşı çıkmaktadır. Bu düşüncede olanlar genelde, insanlara kültürlerini koruma hakkı vermenin tek başına kültürel çeşitliliği sağlayamayacağını dile getirmektedirler. Yine karşı çıkanların öne sürdükleri bir önemli argüman ise, geniş toplumda asimilasyoncu bir eğilim olmasından yola çıkılırsa veya baskın kültür çok etkiliyse ve yalnızca kendisine uyanlara saygı gösterip ödüllendiriyorsa, diğer kültürlerin üyeleri kültürlerine sahip çıkma yeteneğinden, güveninden ve isteğinden yoksun kalacağı ve zamanla kültürel çeşitliliğin yok olacağına yönelik endişesidir (Parekh, 2002, s.212). Böylece otoritenin bazı durum veya zamanlarda tarafsız durmasının aslında bir tür güçlünün tarafı pozisyonunda gibi düşünülmektedir. Çünkü bunun güçlü ile zayıf arasındaki var olan mücadelenin büyük ihtimalle, doğal şartlarda güçlüünün üstünlüğü veya başarısıyla sonuçlanacağı vurgulanmaktadır. Böyle bir durumun ise çokkültürlü bir toplumda bütün kültürlerin varlığını sürdürmeleri açısından sakıncalı bulunmaktadır.

Çokkültürlü toplumlar farklılık politikasının iki biçiminde oluşturulduğunu belirten Young (2007, s.60-63), bunlardan biri olan “pozisyonel farklılık”, kişilerin günlük hayatta edindiği meslek ve statüler, gelir dağılımı ve ekonomik refahtan aldıkları pay gibi konularda uğradıkları haksızlıkları ele aldığı belirtmektedir. İkincisi ise “kültürel farklılık” politikası olarak, kültürel grupların kimlik, aidiyet, kültürel, dini ve etnik haklar gibi konularda karşılaştıkları sorunları ele almaktadır. Ayrıca mevcut bakış açısına göre kültürel farklılık politikasının ön plana çıktığı görülmektedir. Başka bir deyişle bireyler için kültürel farklılık daha fazla bir önem arz etmektedir.

Yine Young’a göre pozisyonel kültürel farklılığın engellilik, cinsiyet ve kurumsal ırkçılık olmak üzere üç değişken üzerine konumlandırıldığını ifade etmektedir. Bu üç farklılığın günlük hayatta yapısal bir takım eşitsizliğe sebep olduğunu ya da avantajlı

gruplarca istismar edildiğini düşünmektedir. Bunu sonucunda engellilere yeterince iş sağlanmadığını, siyahlara ikinci sınıf görevler uygun görüldüğünü ve bayanlara da benzer şekilde aynı ayrımcılık yapıldığını ifade etmektedir. Böylece bu gibi tavırların, günlük hayatta kültürel değilse de yapısal ve pozisyonel ayrımcılığı gösterdiğini vurgulamaktadır (Young, 2007, s.65-74).

Buraya kadar tartıştığımız çokkültürlülük olgusu ile sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılan bir kavram olarak çokkültürcülük kavramına da değinmekte fayda görmekteyiz. Öncelikle temel noktalarda birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Buna göre, herhangi bir toplumun çokkültürlü olması o toplumun çokkültürcü politikaya sahip olduğu anlamına gelmeyeceği belirtilmektedir. Yani çokkültürlülük bir tasvir veya olgu olarak farklı tarihsel, dinsel, etnik, gibi özellikleriyle günlük yaşamlarını devam ettiren bir yapı olarak kabul edilirken, çokkültürcülük ise, bu farklılıklara sahip toplulukların kültürel değerleriyle tanınma hakkına sahip oldukları ve bu taleplerinin saygıyla karşılanması yönündeki düzenlemeler uygulamalar olarak kabul edilir (Anık, 2012, s.76). Yine başka bir karşılaştırmaya göre ise “çokkültürlülük” bir olgu veya vaka olarak farklı kültürlerin bir aradalığına işaret eden sosyolojik/antropolojik bir kavramken, “çokkültürcülük” merkezi veya yerel siyasal iktidar tarafından uygulamaya konan bir ideoloji olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Kaya, 2006, s.116). Aynı şekilde çokkültürcülük ideolojisi de yurttaşlık ideolojisi gibi, ulus-devlet düzenini korumayı amaçlayan yeni tarz bir milliyetçilik olarak algılanmaktadır (Kaya, 2006, s.116). Çokkültürlülük ile çokkültürcülük arasında dil bilgisi bakımından pek bir fark görülmesi de tanımları, ilkeleri ve disiplinlerinin epey farklı ele alındığı görülmektedir. Fakat yine de bu iki kavramın ikisi de bir arada yaşayan farklı kültürlerin sorunları ve bu sorunların çözümlerine yöneldiklerinden dolayı yer yer kesiştiği ve birbirinin alanlarında durdukları belirtilmektedir.

Daha önce bir olgu olarak ele alınan “çokkültürlülük”ün politik tarafını ele alan “çokkültürcülük” kavramı, toplumla ile devletin karşılıklı talep ve uygulamalarını ele almaktadır. Bunların en başında belli toprak temeline dayalı özerklik, veto etme gücü, merkezi kurumlarda temsil garantisi, toprak hakları ve dil hakları grup farkına dayalı haklar, azınlık kültürlerinin çoğunluk kararları karşısındaki savunmasızlığını hafifletmek gibi dezavantajların otorite tarafından düzenlenmesi/iyileştirilmesi gelmektedir. Bu gibi düzenlemelerle otoritenin belli korumaları sağlayarak azınlık

üyelerinin çoğunluk üyeleri gibi kendi kültürlerinde yaşama ve çalışma fırsatı yakalamalarını sağlamayı savunmaktadırlar (Kymlicka, 1995, s.175). Kısacası “iyi niyetli ihmal” politikası yerine “tanınma politikası”nın hakim olduğu, üst kültürden farklı olarak varolan alt kültürleri tanımanın yanı sıra varlıklarını sürdürebilecek önlemlerin alınmasını gerektiren bir politika gütmektedir. Fakat bazı toplumlarda çokkültürcülük politikası adı altında varolan kültürlerin entegrasyon veya asimilasyonuna yönelik uygulamalara sapabilecek düzenlemelerin olduğu da görülmektedir.

Çokkültürcülük tartışmalarının birçok başlığı olabileceği bunların en başında farklı kültürler veya azınlıkların sahip olduğu dilin okul başta olmak üzere kamu kurumlarında nasıl ve ne kadar yer alması gerektiği sorunudur. Buna göre çokkültürcülük tartışmasını en temelden takip eden Kymlicka’ya göre, okulların ve kamu hizmetlerinin dili hakkında verilen kararlar, resmi olarak çeşitli grupların varlığını tanıyarak değil de, sadece her bir siyasi altbirimin demokratik bir temelde kendi dil politikasını oluşturmaya imkan sağlayarak belirlenmesi gerektiğidir. Aynı şekilde bir ulusal azınlığın belli bir ortamda/birimde çoğunluk oluşturmaya halinde ise, anadillerinin o birimde resmi dil olarak benimsenmesine karar verilmesinin uygun bir karar olabileceğini vurgulamaktadır. Ama bunun, devletin onları bir “ulus” olarak resmen tanıdıkları anlamına gelmeyeceğini hatırlatarak, sadece yerel bir çoğunluk olduklarından bu şekilde bir uygulamayı hak ettiklerini belirtmektedir (Kymlicka, 1995, s.180). Bu tip uygulamaların uygunluğunu daha çok yaşadığı Kanada toplumundaki örneklerden yola çıkarak savunan Kymlicka, bunun diğer toplumlar için ne kadar uygulanabileceği konusunda da şüpheleri bulunmaktadır. Çünkü her toplumun kendine has sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleri barındırdığı noktasına değinmektedir.

Çokkültürlülüğü hem olgu hem çokkültürcülük politikası tartışanlar (savunanlar ve eleştirenler) çokkültürlülüğün neyi ima etmediği konusunda benzer düşüncelere sahiptirler. Bunları (Parekh, 2005) şu şekilde sıralamaktadır:

- *Birincisi, çokkültürlülük, bizim kültüre mahkum olmamız veya kültürün belirlediği sınırlara bağlı kalmamız anlamına gelmemelidir. Bazı durumlarda,*

kültüre yönelik yapılandırıcı eleştiri yapmanın yanında diğer kültürlerle yaratıcı etkileşim kurarak katkı yapılmalı.

- *İkincisi, çokkültürlülük hiç bir toplumun, iyi bir yaşam için gerekli tüm kaynaklara sahip olduğu ve diğer kültürlerden bölünmüş bir alanda yaşayabileceği anlamına gelmemeli. Bu nedenle çok kültürlülük kültürel çeşitliğe ve kültürler arası diyalogu reddedenlere karşıt görüş alır.*
- *Üçüncüsü, çok kültürlülük tüm kültürel inanç ve uygulamaların saygıyı hak ettikleri anlamına gelmez. Bir kültür onun üyeleri için kimlik ve istikrar kaynağı olarak çok anlam ifade edebilir ve saygı duyulabilir, fakat onun tüm inanç ve pratiklerinin ahlaki olduğu ve eleştirilemez olduğu anlamına gelmez. Aynı zamanda bir diğer kültüre sempatik ve önyargısız yaklaşmamıza rağmen ona karşı yapmamız gereken yargılama sorumluluğumuzu ortadan kaldırmamalı.*
- *Dördüncüsü, çok kültürlülük, kültürel çeşitliliğe değer vermekle birlikte, onun varolan yapısını sürdürmeye kararlı değildir. Kültürlerarası diyalog, çeşitliliğin yeni formlar geliştirmesi ve kültürel deneyimleri teşvik etmeye bağlıdır.*
- *Beşinci olarak, çok kültürlülük kültürlerin ortak hiçbir şeylerinin olmadığı tamamen farklı ve kapalı oldukları anlamına gelmez. Böyle olsaydı, birbirleri ile diyalog kurmaları, etkileşim kurmaları ve anlamaları için hiçbir kaynak olmazdı.*
- *Altıncısı, çok kültürlülük tüm kültürlerin iyi olma anlamında eşit derecede olduğunu kabul etmez. Belirli değerlerin evrensel olduğunu kabul etmekle birlikte, çok kültürlülük bu değerlerin farklı kombine edildiğini ve yorumlandığını ve geri kalan diğer değerlerin her kültüre özgü değerler olduğu görüşünü benimser. Bu nedenle bütün kültürleri yargılamak ve onları eşit derecede iyi bildirmek için herhangi bir soyut ve mekanik uygulanan evrensel kıstasların olabilme durumunu yadsımaktadır.*
- *Yedincisi, çok kültürlülük devletin kültür toplumunun iç hayatına müdahaleyi ve onların kabul edilemez pratiklerini yasaklama hakkı olmayacağı anlamına gelmez. Müdahale etmeme politikası genellikle ya devletin diğer kültürleri yargılamadığı anlamına gelen göreceli temeller çerçevesinde ya da her kültürel toplumun kendi yaşamına yön verme hakkına sahip olduğu özerklik yanlısı düşünceler çerçevesinde savunulur. Bir toplumun deneyimleri, kışkırtıcı ırksal*

dinsel ya da etnik nefret ya da devlete karşı isyan yoluyla diğer kültürlerle barış içerisinde yaşamaktan alıkoyduğunda ya da onlar kamu sağlığı ya da genel ahlakı bozma şekillerine bir tehdit oluşturduğunda, tüm çokkültürlü toplumlar, kendilerini oluşturan toplulukların geniş bir onayı ile meşru çerçevede yasaklanabilirler.

- *Sekizincisi, çok kültürlülük göreceli değildir.*

Parekh, bu açıklamalarla bu paragrafa kadar tartışılan çokkültürlülüğün nasıl anlaşılması gerektiğini diğer araştırmacıların da konuya yaklaşımlarını gözönünde bulundurarak belirtmektedir. Aynı zamanda çokkültürlülük tartışmalarının sınırlarını ve genel ilkelerini de içinde bulacağımız bazı hususları da bize hatırlatmaktadır.

Günümüzde çokkültürlü tartışmalarının bütün toplumlarda veya aynı düzeyde tartışıldığını da söylemek çok zor görünmektedir. Ama yine de bu tartışmalarla ön plana çıkan ve bu anlamda önemli adımlar atan bazı ülkelerden söz etmenin mümkün olduğu belirtilmektedir. Bu ülkelerden bazıları olan Avustralya, ABD, Kanada, İsveç gibi ülkelerin belli başlı bazı ortak noktalarda benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Bu özellikler Anık (2012, s.122) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- *Sanayileri oldukça gelişmiş olmaları,*
- *Mevcut demografik özellikler açısından yaşlı nüfus sorunu yaşamaları,*
- *Bazen belli teşvikler sonucu da olsa Uluslar arası göçlerin yapıldığı ülkeler olması (hatta bu göç durumunun bu ülkelerin temel dinamiklerinden biri olduğu söylenmektedir),*
- *Uluslararası göçler nadeniyle pek çok etnik unsuru barındırıyor olmaları,*
- *Etnik ve sosyolojik açıdan bakıldığında heterojen bir yapıda oldukları ve bundan dolayı ortak kökenden öte ortak kadere rıza göstermeleri,*
- *Dünyanın diğer ülkelerine kıyasla ekonomik sosyal-ekonomik anlamda daha ileri düzeyde olmaları,*
- *Sahip oldukları nüfus itibariyle ortalama nüfus yoğunluğunun altında olmaları,*
- *Jeopolitik konum itibariyle diğer ülkelerden yalıtılmış bir coğrafyada olmalarından dolayı komşularıyla daha az çekişme yaşadıkları,*
- *Fransa ve Almanya gibi ülkelere kıyasla kültürel haklara daha cömertçe adımlar attıkları; şeklindedir.*

Bu ortak özelliklere baktığımızda yukarda da değindiğimiz gibi her ne kadar aynı düzeyde veya aynı ilkeler ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmasa da bu ülkelerde çokkültürlülük tartışmalarının daha demokratik ve ilkeli olduğu söylenebilir. Hatta birçok ülkede, örneğin Kanada, Avustralya ve kısmen de ABD’de, belli bir düzeyde başarı sağlandığı rahatlıkla ifade edilebilir. Bu başarının temelinde ise farklılıkları barındıran toplumda gelecekte oluşabilecek ayrışma ve çatışmalara karşı bir dizi düzenlemenin etkisinin olduğu vurgulanmaktadır.

2.2.1. Dünya’daki Değişik Uygulamaları

Çokkültürlü anlayışın Dünya’da en önemli uygulayıcıları Kanada, ABD ve Avustralya gibi ülkeler olduğunun bir önceki bölümde açıklamıştık. Bu saydığımız ülkelerde çokkültürlülük zaman zaman farklı tartışmalar ile farklı şekildeki uygulamalara maruz bırakılmıştır. Örneğin ABD’de ilk başlarda özellikle nüfusunun büyük bir kısmı (Kızılderililer hariç neredeyse hepsi) göçler sonucunda oluşmasından dolayı “eritme potası” dedikleri anlayışla kültür politikası izlemişlerdir. İngilizlerin nüfus ve nüfuz anlamında egemen güç olmalarından dolayı “eritme” Anglo-Sakson kültürüne uyumlu bir şekilde yapılmaya çalışılmıştır. Eritme potası etnik birer grup olarak tanımlanan göçmenlerin kültürel özgünlüklerinin ve farklılıklarını bir tarafa bırakarak Amerikan kimliğine uyumlu hale gelmelerini öngörmektedir. Ancak 1960’tan sonra diğer kültürleri dikkate almadığı yönünde eleştiriler alan “eritme potası”ndan vazgeçilerek “salata kasesi” modeli zamanla topluma daha uygun olarak benimsenmeye başlanmıştır. Bu modelde farklı kültürlerden gelen Amerikalıların ortak yaşam açısından bir salata malzemesine benzetilmiştir. Yani salatadaki her bir malzemenin tadı nasıl ayrı bir tat veriyorsa toplumdaki çeşitli kültürlerin her biri aynı ölçüde topluma bir zenginlik olarak görülmüştür (Yanık, 2013, s.163; Anık, 2012, s.132-137). Bu konudaki tartışmaların günümüze kadar devam ettiği de görülmektedir. Bir grup eritme potası modelinin birlikte yaşama için ve ortak gelecek için daha yararlı olduğu yönünde ısrarını sürdürürken, salata kasesi modelini benimseyenler ise asıl bölünme ve ayrışmanın kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı ve buna yönelik politikaların uygulanmadığı zaman olacağını ileri sürmektedirler.

Çokkültürlülük olgusunu tarihi, sosyal ve kültürel bakımdan en fazla tartışma konusu olan ülkelerin başında Kanada gelmektedir. Kanada, yerli nüfusu oluşturan Kızılderililer

başta olmak üzere İngilizler ve Fransızların ağırlıklı olduğu, İtalya, İrlanda, Almanya, Çin, Hindistan gibi birçok ülkeden gelen göçlerle vatandaşlık açısından çok farklı bir nüfus yapısına sahiptir (Anık, 2012, s.140-141). Amerika'daki nüfusa benzerliğinin yanında belli bölgelerde Fransızların belli bölgelerde ise İngilizlerin ağırlıklı olmasından dolayı bu tip yerleşim yerlerinde hangi kültürün değerlerine göre politikalar uygulanacağı yönünde tartışmalar yaşanmaktadır. Bu tartışma özellikle Fransız kökenlilerin yoğun olarak yaşadığı Quebec bölgesinde yaşandığını ve federal devletin de buradan hareketle geliştirilen politikalarla bir model geliştirdiği görülmüştür. Buna göre çeşitli politik açılımlarla burada yaşayan başta Fransız kökenlilere sosyal, ekonomik ve siyasi olmak birçok alanda ayrıcalık verilmiştir (Anık, 2012, s.145). Verilen ayrıcalıklar ülke genelinde belli tartışmaların odağını oluşturmuştur. Bunun temel sebebi olarak Quebec'teki Fransızlara sağlanan bu ayrıcalıkların diğer kültürlerin itirazını da beraberinde getirmesi olarak gösterilmiştir. Bir başka itiraz da bu bölgede oluşan Fransız dil hakimiyetinin diğer kültürleri olumsuz etkileyecek düzeye, geniş bir alana yayılmış olması gelmektedir.

Genel olarak bakıldığında Kanada'daki çokkültürlük politikası Kanadalı vatandaşların etnik miraslarının korunması şeklindedir. Buna yönelik olarak federal hükümeti birçok alanda bütün kültürlerle ihtiyaçları ve talepleri yönünde cevap vermeyi hedeflemektedir (Yanık, 2013, s.105).

Avustralya da Kanada ve ABD gibi, kuruluşundan itibaren birçok kültürden insanların göç ettiği ve gittikçe farklı topluluklara ev sahipliği yapan yani çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür. Belli bir döneme kadar bu farklı kültürler kendilerine sağlanan bilumum hakları ve imkanlara rıza gösterirken özellikle bu kıtanın ilk yerlileri olan Aborjinlerin bazı hak talepleri çokkültürlülük tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Avustralya hükümeti ise bu anlamda gerekli atımları atmada istekli görünmüş ve hem Aborjinlerin hem de göç sonucunda buraya yerleşen farklılıkların tanınması kararı almıştır.

Yukarıda ele alınan üç farklı ülke de, kuruluşunda dışardan göçle gelen toplulukların etkili olması sonucunda zaman içinde onlara yönelik düzenlemeler yapmaları ortak noktalarını oluşturmuştur. Yine bu ülkelerde çokkültürlü politika ve düzenlemelerin diğer birçok ülkenin ötesinde olması açısından da örnek teşkil etmektedir. Fakat her

ülkenin içinde bulunduğu politik, sosyal ve ekonomik gibi durumun o ülkenin bu anlamda atacağı adımları etkilediğini açık bir dille belirtmekte fayda vardır.

2.2.2. Çokkültürlülükte Ortaya Çıkan Bazı Sorunları

Belli bir soruna çare olarak tasarlanan çokkültürlülük anlayışının kendisiyle birlikte birçok belirsizlik ve sorunu da getirdiği söylenmektedir. Bunlardan en önemlisi farklı kültürlerin tanınması olarak tasarlanan bu anlayışın nihai olarak “tek kültürlülük” olan etkinlikleri içerdiği düşünülmektedir. Bu anlamda çokkültürlülüğün önündeki en büyük engelin ise bizzat modern kültürün kendisi olduğu bilinmektedir. Bunu en başta çokkültürlülüğü politikaları ile desteklediğini belirten Kanada ve ABD gibi ülkelerin yapması ise bu düşüncüyü desteklemektedir. Çünkü bu politikalar devlet eliyle yapıldığını düşünürsek bunun isabetli bir düşünce olduğunu varsayabiliriz (Aydın, 2011, s.91). Aynı şekilde çokkültürlülüğün önündeki en büyük engellerden birinin de hukuk yapısının olduğu söylenmektedir. Çünkü modern hukuk ilke olarak tekilci olduğu ve aynı zamanda çoğulcu hukuk yapısının bu ilkeye uymayacağından hayata geçirilmesi de o denli imkansız görünmüştür (Aydın, 2011, s.92).

Bu gibi sorunların varlığını savunan araştırmacıların modernitenin neden olduğu başta ulus-devlet biçimi olmak üzere, çokkültürlü tartışmalarının önündeki en büyük engel olduğunu dile getirmektedirler. Aynı şekilde ulus-devletin kontrolünde ancak tartışılabilen bir kavram/olgu olan çokkültürlülüğün çoğu zaman yönetimlerin genel politikalarına hizmet edecek şekilde evrildiği iddia edilmektedir. Yani modern anlayıştaki yönetimlerin çokkültürlülük politikalarının, farklılıkların varlığını devam ettirmesini sağlamasından ziyade onları kontrol etmeye yönelik düzenleme ve uygulamaları ortaya çıkardığı savunulmaktadır.

Aynı zamanda sorun olarak görülen ve eleştirilen diğer bir nokta ise farklı gruplardan oluşan toplumların ortak değerleri oluşturulurken altkültürlerden oluşan grupların değerlerinin göz önünde bulundurulmadığı savıdır. Buna göre farklı kültürden oluşan grupları bir arada uyum içinde yaşamalarını sağlamak ve geleceklerini garanti altına almak adına yapılan bu tür uygulamaların esasında tek bir kültür üzerine inşa edilen ve diğer kültürleri tehdit eden bir unsur olarak görülmektedir.

Ayrıca çokkültürlülük politikaları çerçevesinde bir altkültürlerden herhangi birine verilen herhangi bir hak veya sağlanan herhangi bir iyileştirmenin diğer altkültürleri nasıl etkileyeceği tartışmalı konulardandır. Herhangi bir altkültüre sağlanan bir ayrıcalığın diğer altkültürlerin özgürlüğüne, haklarına, kısacası yaşam alanına ne kadar olumlu veya olumsuz yansıtacağını kestirmenin zor olduğu ifade edilmektedir. Yani bir kültüre sağlanan haklar veya özgürlük gibi unsurların çerçevesini çizmede belli anlaşmazlıkların ya da sorunların olduğu ifade edilmektedir. Bu gibi sorunların çeşitli boyutlarıyla tartışılmaya devam edildiğini hatırlatmakla birlikte araştırmanın ana konusunu oluşturmadığından dolayı burada noktamakta fayda vardır.

Tartışmanın bundan sonraki bölümlerinde çokkültürlülüğün bir alt boyutunu veya bağlantılı olduğu düşünülen belli başlı kavramlar/başlıklarla çokkültürlülüğün ilişkisi oluşturacaktır.

2.2.3. Çokkültürlülük ve Eşitlik

Çokkültürlü olgusunun tartışmalarında dile getirilen belli başlı kavramlardan biri olan eşitlik kavramı birçok açıdan ele alınmaktadır. Bu tartışmalar genel anlamda iki boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyutunu kültürlerin kendi içinde eşitliği nasıl sağlayacakları, ikincisi ise kültürlerin, yönetim veya diğer kültürlerden gelen müdahaleler sonucunda nasıl bir eşitliği hak ettikleri boyutudur. Yani farklı kültürlerden oluşan toplumlar kendi içinde eşitliği sağlayabilir mi? Sağlayabiliyorlarsa ne kadar sağlayabiliyorlar? Ayrıca dış müdahaleler sonucunda oluşturulmaya çalışılan eşitlik ne kadar adil olacağı tartışmalıdır. Bu ve benzeri sosyal, siyasal, ekonomik alandaki sorulara verilen cevaplar çerçevesinde çokkültürlü toplumlarda eşitlik kavramı tartışılacaktır.

Adalet ve özgürlük ile sıkı bir bağlantısı olan eşitlik hatta bazen adaletle birlikte kullanılmaktadır. Fakat adaletle örtüşen taraflarının yanı sıra ayrışan tarafları da vardır. Çünkü adaletin olduğu her yerde eşitliğin olduğunu da söylemek bazı durumlarda için güçtür. Maddi ve manevi şeylerin dağıtımında adaletle yakın ilişkiliyken özellikle insanlara ‘eşit onur’ dağıtılmasında eşitliğe daha fazla görev düşmektedir. Yine dağıtımda eşitlikte ölçütlere ihtiyaç duymadığı, adaletin herkese aynı ölçüde payı vermesine karşın eşitlikte herkese ihtiyacı olduğu kadar pay verilmesi uygun görülmektedir (Heinrichs, 2002; Gombert vd., 2010, s.19). Sadece bu gibi açıklamalar

göz önünde bulundurulduğunda bile eşitlik tartışmasını ele almanın zorluğu ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak birçok şekilde ele alınan eşitlik başlıca üç kategoride ele alınmaktadır. Bunlar, vatandaşların, etnik, dil, din, cinsiyet, sınıf ve servet gibi değişkenler açısından yasa önünde farklı bir muameleye tabi tutulmamasını öngören *sosyal eşitlik*; vatandaşların birer hukuksal kişiliğe sahip olmaları nedeniyle yasa önünde eşitliklerini ele alan *hukuksal eşitlik*; ve egemenliğe doğrudan/dolaylı katılma yönünde vatandaşların eşitliğine değinen *siyasal eşitlik* şeklindedir (Bülent, 1994, s.14). Bu üç kategori etrafında eşitlik tartışmalarını yapmak mümkündür. Özellikle modern toplumlardaki tartışmaların daha çok sosyal alandaki eşitlik-sizlikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Modern toplumlar incelendiğinde belli doğal farklılık biçimlerinin varlığını kabul etmeye hazır olmalarına rağmen, siyasal bakımdan toplumsal eşitlik meselesini, özellikle de fırsat eşitliğini ciddiyete almaya zorlandıkları görülmektedir. Aynı şekilde modern siyasal yaşam ve modern siyasal kurumlar, etnik köken, cinsel kimlik ya da yaş dikkate alınmaksızın fırsatların eşitlik gözetilerek yaygınlaştırılmasına yönelik toplumsal baskılarla karşılaştığı söylenmektedir (Turner, 1997, s.20).

Modern yurttaşlık anlayışına göre ise, hiyerarşik toplum yapılarının egemenliğinin çökmesi ve evrensel terimlerle tanımlanan kişiler arasında daha eşitlikçi yatay toplumsal ilişkilerin doğması öngörüsü hakim olmaktadır. Bununla birlikte modern yurttaşlık anlayışı, siyasal hakları ve toplumsal yükümlülükleri pekiştirmek üzere evrensel normlar ile laik bir değerler siteminin öne çıkarılmasını ve belli bir eşitlik taahhüdünü öngörmüştür. Amerikan devrimi de, her insanın, eşit bir temelde doğası gereği mutluluğa ve özgürlüğe sahip olması gerektiği düşüncesini yerleştirmeye çalıştığı olmuştur. Aynı zamanda feodal geçmişleri olmayan ve göç dalgalarıyla biçimlenen toplumların, halkın eşitliğine dayanan toplumlar olarak; kişilerarası eşitlikçiliği teşvik eden popüler kültüre sahip, kişilerarası ilişkilerdeki yerleşik hiyerarşileri ve dışlayıcılığı azaltan bir anlayışı benimsedikleri görülmüştür (Turner, 1997, s.20-21).

Verma (1990)'a göre de “çoğu Batı toplumunda ortaya çıkan kültürel çoğulculuk modelinin temelinde toplumu oluşturan farklı etnik, kültürel, dilsel ve dinsel grupların güce veya ekonomik ya da siyasi kaynaklara eşit erişime sahip olmaları gerekliliği

vardır” belirterek akılda tutulması gereken asıl noktanın etnik ve kültürel azınlık gruplarının bir bütün olarak ulus-devletin bazı kurumlarına eşit olarak katılabilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Akt.: Baumann, 2006, s.99). Modern toplumların benimsediği önemli bir nokta daha var ki, hiçbir kültürün diğerinden iyi olmadığı ve hiç kimsenin kendi kültürel normlarını yüceltirken diğerininkini aşağılayamayacağına ifadesine paralel olarak sağlanmaya çalışılan eşitliktir (Watson, 2000, s.12).

Modern toplumların en temel ilkelerinden biri olan demokrasinin de, eşit konumda tanınma politikasını birlikte getirdiği ve böylece bunun kültürlerin ve cinslerin eşit konumda tanınması talebine dönüştüğü görülmektedir (Taylor, 2010, s.49). Bu eşitlik temeline dayalı argüman yine de farklı kültürler için özel hakları ancak eğer kültürel üyelik açısından gerçekten bir dezavantaj varsa ve eğer bu haklar gerçekten dezavantajın tamirine hizmet ediyorsa tanınması gerektiği dile getirilmektedir (Kymlicka, 1995, s.176).

Bu farklı grupların eşitliğinin tanınmasının, ayrıca iki şekilde gerçekleştirileceği savunulmaktadır. İlk önce, tanınma, bireyin sahip olduğu insani saygınlığa ilişkin olarak bir bireyin eşitliğine işaret etmeli. Aynı şekilde herkesin saygınlığı insan (kültürel azınlıklar, yabancılar vb.) olduğu için tanınmalıdır. İkincisi, Eşitliğin tanınması aynı zamanda grup ilişkilerinin karşılıklı durumları için de sonuçlar içerdiği, yani gruplara karşı ayrımcılık yapılmadan gerçekleşmesini öngörmektedir (Van Der Ven, 2006, s.78). Bundan farklı bir şekilde demokratik görüş açısından bakıldığında, bir insanın etnik kimliğinin o kişinin birincil kimliği olmadığından, çokkültürlü demokratik toplumlarda çeşitliliğe saygı duyulması önemli olmasına rağmen, etnik kimlik, eşit değerde olmanın ve dolayısıyla eşit haklara sahip olma düşüncesinin dayandığı temel olmaması gerektiği düşünülmektedir. Yine demokratik görüş açısından bakıldığında, bütün insanlar, genel insan doğasına sahip olmaları nedeniyle, kişi olarak, eşit değerde değerlendirilmeleri gerektiği savunulmaktadır (Rockefeller, 2010, s.106).

Tanınma politikası olarak çokkültürlü düşüncenin temelleri hakkındaki arayışımızın, kültürel farklılıkların tamamı çapında daimi bir eşitlik vizyonu olan çokkültürlü rüya ile başladığını belirtilirken asıl sorunun, bu eşitliğin nasıl sağlanabileceği tartışmasının bir sonuca varacağıdır. Topluluk haklarının son yirmi yıl içinde büyük bir taban kazanmış olmasına rağmen, bunların da bazı soruları da beraberinde getirdiği belirtilmektedir.

Örnek olarak, hangi türden topluluklar tanınmalıdır, bunlar nasıl demokratik bir biçimde idare edilebilirler ve eşit haklar elde edebilmek için gettolaşmamız mı gerekir? (Baumann, 2006, s.135) şeklindeki bir soruya uygun bir cevap vermenin zorluğu ortada durmaktadır.

Tanınmada eşitlik sorusu kültürlerin birçok alanında devam etmektedir. Batı uygarlığına baktığımızda, örneğin doğal bilimlerde, belli bir açıdan üstünlük iddialarına karşı insanların gösterdiği olumsuz tepkinin altında da aynı soruna paralel olarak hegemonyacı varsayımların olduğu belirtilmektedir. Yine de bu tür iddialara ilkesel olarak karşı çıkmanın anlamsızlığına da değinilmektedir. Buna dayanak olarak da, bütün kültürler değerli bir katkıda bulunduğunu varsaydığımız da bile, bu katkıların eşit olması, yani aynı değerde olmasını beklenmemizin imkansız olduğu gösterilmektedir. Çünkü böyle bir şeyi beklemenin, farklılıkları büyük ölçüde azımsama anlamına geleceğini iddia edilmektedir (Taylor, 2010, s.91).

Başka bir görüşe göre, meşru kabul edilen kültürel farklılıklar göz önüne alındığında, eşit muamelenin farklı veya ayrımcı muameleyi kapsamasının her zaman bir ihtimali barındırdığı ve bu durumun, bu tür bir muamelenin ayrımcılık veya imtiyaz haline gelmesini nasıl engelleneceği sorusunu akla getirdiği görülmektedir (Parekh, 2002, s.332). Eşitliği sağlama adına bu örneklerdeki soruların cevapları çerçevesinde belli girişimlerin veya muamelelerin nasıl sonuç vereceği belirsizliğini sürdürmektedir.

Buraya kadar genel çerçevesi çizilen eşitlik kavramının, öncesinde de değinildiği gibi bu araştırma açısından bakıldığında özellikle sosyo-kültürel boyutunun iyice irdelenmesi gerekir. Ayrıca bu araştırmanın ilerleyen kısmında ise sosyo-ekonomik boyutuna da yer verilecektir.

Eşitliğin, adil sistem içindeki eksiklikleri tamamlama adına belli şeylerin dağıtılmasında veya paylaşılmasında sayısal herhangi bir ölçüt kullanmadan herkese ihtiyacı ölçüsünde muamele sunmak olduğu bilinmektedir. Bu paylaşım ve muameleler genellikle dört eşitlik tipi altında yapıldığı söylenmektedir. Bunlardan birincisi, ‘varlıksal eşitlik’ ya da kişiler arasındaki ‘özel eşitlik’tir. İkinci olarak, istenen amaçlara ulaşmadaki ‘fırsat eşitliği’ gelir. Üçüncüsü ‘şartlarda eşitliktir’, söz konusu toplumsal grupların yaşam koşullarının eşit kılınmasına çalışıldığı yerde ortaya çıkar. Dördüncüsü de ‘sonuçlarda eşitlik’tir (Turner, 1997, s.35).

Bunları biraz daha açacak olursak varlıksal eşitlik düşüncesinin belirli dinlerin, örnek verecek olursak, bilhassa Hıristiyanlıkta Tanrı önünde kişilerin özleri gereği eşit olduğu savına dayandığı görülmektedir. Birbiriyle bağlantılı oldukları kadar, yine Batının demokrasi kültüründeki en yaygın eşitlik düşüncesi olarak fırsat eşitliği ile şartlarda eşitlik olduğu görülmektedir. Fırsat eşitliği düşüncesini anlamak görece daha kolay olmasının yanı sıra ilkesel anlamda, önemli toplumsal kurumlara girme hakkının toplumdaki her bireye tanınması ve evrensel esaslara (özellikle başarıya ve yeteneğe) bağlı olması anlamına gelmektedir. Fırsat eşitliği kavramı, şartlarda eşitlik fikriyle yakından ilişkili olduğu ve yine -bir yere kadar- şartlarda eşitlikten ayrı tutulamayacağı belirtilmektedir. Fırsat eşitliğinin, yetenekli olanları ödüllendirdiğini düşünmektedir. Fakat, ailenin sahip olduklarını çocuklarına aktarabildiği yerde, başarı yarışının başlama noktasında eşitlik olmayacağı; nedeni olarak da bir örnekle, işçi çocuklarının ailelerinden miras kalan eksikliklerle yarışa başlayacaklarını göstermektedir. Bundan dolayı fırsat eşitliğinin anlamlı bir hal alabilmesi için, şartlarda eşitliğin, yani yarışa katılanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarının sağlanması zorunlu olarak gösterilmektedir. Son olarak ele alınan eşitlik türü ise en radikal eşitlik olarak tanımlanan, sonuçlarda eşitliktir. Bu eşitlikte amaç, başlama noktasına ve doğal yeteneğe bakmadan, yaşamayı ya da diğer siyasi araçları kullanarak sonuçlarda eşitliği sağlamanın esas olduğu ifade edilmektedir (Turner, 1997, s.35-37).

Bu dört tip eşitlik bir arada değerlendirildiğinde ise, varlıksal eşitliğin kültürel görelilik anlayışımızı çiğneyebilecek güçlü bir ahlaki temellendirme gerektirdiği düşünülmektedir. Fırsat eşitliği ve şartlarda eşitlik düşünceleri de liberal ve demokratik geleneklerde, genel eğitim sistemi aracılığıyla yetenek ve beceri edindirmenin modern refah programlarının önemli bir özelliğini oluşturması durumunda, yurttaşlığın gelişmesine temel oluşturabilecekleri vurgulanmaktadır. Sonuçlarda eşitlik ise uygulanması en zor olanı olarak, sosyalist politika programlarında bazen yürürlüğe konulabileceği ifade edilmektedir (Turner, 1997, s.38).

Yukarıda incelediğimiz dört eşitlik türünün de uygulanabilmesinin en temelinde ise bir ülkenin politikası ve bu politika çerçevesinde oluşturulan yasaların sağladığı imkanlar çok önemlidir. Ayrıca toplumun sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri bunlardan hangi eşitlik türünü veya hangilerini tercih edeceklerini etkilemektedir. Fakat günümüz toplumları göz önünde bulundurulduğunda ‘sonuçta eşitlik’ türü hariç

diğerlerinin belli oranda da olsa tercih edilmektedir. Sonuçta eşitlik türünün adil bir paylaşımı sağlamayacağı gibi, toplumun önemli bir kısmının gelişimini kısıtlayacağı düşünülmektedir.

Az önce bahsettiğimiz eşitlik türlerinde hakların, görevlerin, malların gibi şeylerin dağıtılmasında genel bir sınıflandırma yapılmıştır. Adalet kuramcısı olan John Rawls (1979) ise, burada toplumsal malların yeniden dağıtımına veya paylaşılmasında eşitliği/adaleti sağlamanın üzerinde durmaktadır. Buna göre belirlediği ilkelerle bunun sağlanabileceğini iki ilke ile formüle ettiği görülmektedir: bu ilkelerden ilki, *“Her insan, bütün diğer insanlar için geçerli olan aynı özgürlük sistemiyle bağdaşan, eşit temel özgürlüklerin en kapsamlı sistemi üzerinde eşit hakka sahip olmalıdır”* şekilde ifade edilirken, ikinci ilke ise, *“Sosyal ve iktisadi eşitsizlikler şu özelliklere sahip olmalıdır: a) Adil tasarruf ilkesinin sınırlamaları altında en az avantajlı durumda olana en fazla yarar sağlamalıdır ve b) Adil fırsat eşitliği gereğince herkese açık olan makamlarla ve konumlarla bağlantılı olmalıdırlar.”* Birinci ilkenin daha çok bir temel özgürlüklere değindiği ve bu temel özgürlüklerin herkes için geçerli olması gerektiği belirtilmektedir. Aynı şekilde birinci ilkenin bireylerin hayatında daha önemli olmasından dolayı ikincisine göre daha ön planda tutmaktadır (Gombert vd., 2010, s.23-24). Birinci ilke aslında insanların yaşamalarına dayanak oluşturan ve ‘temel hak’ olarak nitelendirilen hakların eşit bir şekilde dağıtılmasından bahsederken, ikincisinde insanların sonradan sahip olduğu ve birbirine üstünlük sağladığı maddi şeylerin tekrar paylaşılmasında dikkat edilmesi gereken noktalara işaret etmektedir. İkinci ilkeyi günümüzde sık kullanılan başka bir ilke olan ‘pozitif ayrımcılık’a yakın bir anlam içerdiğini de söyleyebiliriz.

Rawls’ın bu paylaşım tarifine yer yer paralellik gösteren yer yer zıtlık oluşturan birkaç görüşü de burada tartışmakta yarar görmekteyiz. İlk ele alacağımız görüş Sosyalizm’e göre, toplumun eşitlik yönünden yeniden şekillendirmenin ilk evresindeki, “herkesten yeteneğine göre, herkese yaptığı iş kadar” ilkesini en önemli değer olarak görerek insanlara eşitliklerinin dağıtılacağı tezini savunmaktadır. Buna karşın Komünizm de ise; “herkesten yeteneğine göre, herkese gereksindiği kadar” haline gelmektedir. Komünizm bu ilkeyle eşit olmayan insanlara tam anlamıyla eşit davranma da sosyalizmden daha önde görülebilir. Aynı şekilde Sosyalizm’in bir şekilde insanların daha fazla çaba göstererek eşitliği bozacak bir eşitliğe yol açtığı da görülebiliyor. Çünkü daha fazla

alışan diğerklerine göre daha fazla kazanacaktır. Sömürüye karşı olarak gelişen Marksist kuramda ise kapitalizme itiraz ederek, insanları feodal toplumun kısıtlamalarından kurtarması yönüyle, özgürleştirici tarafını kutsarken, eşitliğın olmadığı bir sınıfsal ilişkide işçilerin emek gücünü soğurmasıyla, sömürücü yapısını eleştirmektedir (Turner, 1997, s.61). Böylelikle Kapitalizm'in sömürüyü azalttığı ama ortadan kaldırmadığını vurgulamaktadır. Marksist kuramın en büyük hedefinin de, işçi hak ve özgürlüklerine ilişkin eşitsizlerin olduğu varsayımından bunları iyileştirici tedbirlerin alınmasıdır.

Bu tür eşitlik ltlerinin belirlenmesi için belli bir otoritenin olması gerektiğiyse kuşkusuz tüm kuramcılarının üzerinde anlaştığı bir gerçektir. Buna dayanarakdan Turner (1997, s.124), eşitliğın, hizmetlerin hakkaniyetle verilmesini gerektirdiğinden yola çıkarak, bu anlamda istenen yeterlilik ve güvenilirlik ltlerinin sağlanması bürokrasinin varlığının şart olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Turner burada otoritenin tarafsız olarak varlığını yeterli görmemekte, onun doğrudan müdahalesinin olması gerektiğini de savunmaktadır. Bunun dışında, otoritenin tarafsız olarak kalması gerektiğini “iyi niyetli ihmal” anlayışına göre, devletin toplumsal piyasaya müdahale etmemesini; herhangi bir tikel toplumun varlığını sürdürmesini olumlu veya olumsuz yönde etkilememesini tavsiye edilmektedir. “İyi niyetli ihmal”i savunanlar bireysel haklarının gözetilmesi taraftarı olup; gerçek eşitliğın ayırım gözetilmeden her birey için eşit haklar gerektirecek lde verilmesini öngörmektedir (Kymklicka, 1995, s.173-174). Bireylerin her birine verilen genel hakların eşitliğı yakalamalarını sağlayacak yeterlikte olduğunu dolayısıyla farklı müdahalelerin eşitliğı sağlamayacağı düşünülmektedir.

Muamelenin nasıl yapılması gerektiğiy konusunda Rawls ise belli koşullar sunmaktadır. Bu müdahalenin ihtiyaın oranına göre yapılması gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle eşitsiz muamele sonucunda, tekrar adil/eşit bir paylaşımın yapılabilmesini iki koşula bağlamaktadır. Kısacası adil eşitsiz bir paylaşım, a-) en az avantajlı durumda olanın da yararına, ve b-) makamlar ve konumlar herkese açık olacak şekilde yapılmışsa eşit ve adil olduğunu savunmaktadır (Gombert vd., 2010, s.24). Burada otoritenin müdahalesinin, ilk başta yapılan dağıtım ve paylaşımın bir süre sonra bozulmasıyla ortaya çıkan eşitsizliğın tekrar bir müdahaleyle adil bir eşitlik seviyesine çıkartılması yönünde olması gerektiğiy belirtilmektedir.

Sunulan bu şartlar ve ilkelere rağmen toplumsal düzeyde eşitsizliğin kaçınılmaz olduğu bilinmektedir, fakat böyle bir eşitsizliğin kabul görüp görmeyeceği, eşitsizliğe eşlik eden (tüketim düzeyi, toplumsal hareketlilik, kamu ve devlet yönetiminin yansızlığı gibi) bir dizi koşula bağlı olacağı belirtilmektedir. Yurttaşlığın her ne kadar sınıfsal eşitsizliği azaltabileceği sanılıyorsa da reformcu yönetimler, eşitsizliği –özellikle de gelir eşitsizliğini- asla yok edemedikleri görülmektedir. Bundan dolayı, sonuçlarda eşitsizlik, 1950 sonrasındaki dönemde fırsat eşitliğini destekleyen çeşitli kurumlar aracılığıyla destek bulmaya başlamıştır (Turner, 1997, s.57). Böylelikle eşitsizliği sağlamanın her toplumda belli bir aşamaya kadar sağlanabildiğini söyleyebiliriz. Çünkü toplumların sahip bazı özelliklerin içten veya dıştan nereden gelirse gelsin, gelen müdahalelerle değiştirilemeyeceği kabul edilmektedir.

Yüzyıllar önce bu durumu ele alan Rousseau, insana yönelik iki tür eşitsizliğin varolduğuna inanmaktadır. Bunlardan biri doğa tarafından ortaya çıkan yaş, sağlık, zeka gibi doğal ve fiziki eşitsizliklerden oluşurken, bir diğeri de insanların bir çeşit uzlaşmayla ve ortak iradeyle oluşturdukları politik veya manevi eşitsizlik denen bir türdür (Rousseau, 1995, s.87). Birinci tür eşitsizliğe müdahalenin güç olduğu fakat ikincisine müdahalenin sınırlı da olsa mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Aynı şekilde ikinci eşitsizlikte insanlar arasında bir mücadeleye yol açan fayda-zarar ilişkisinin olduğu da kabul edilmektedir. Yani herhangi bir kazanımı sağlamak için toplumda bir taraf ilerlerken bir diğer taraf gerileyebilmektedir. Bunun yanı sıra yukarıda değindiğimiz gibi birinci eşitsizliğe müdahalenin nerdeyse imkansız olduğu, bundan dolayı birinci eşitsizliği yaşayan bireylere herhangi bir müdahaleyle yardımcı olmanın güç olduğunun altı çizilmektedir.

Turner (1997, s.71-74)’e göre modern yurttaşlığın, kişilerin evrensel değerine ilişkin dinsel-ahlaki görüşle birlikte üç hazırlayıcı koşula sahip olduğunu aktarmaktadır. Bunlar: sınıf çatışması, savaş dönemlerindeki halk mücadeleleri ve göç olarak sıralanmaktadır. Bu görüşe göre de, toplumsal eşitliksiz örüntüsünde önemli bir değişikliğin ortaya çıkması için, toplumsal yapının bir şok geçirmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Eşitliğin nesnel koşullarının uluslararası olduğu, bunun nedenin ise yerel eşitsizliklerin, ekonomik gerileme, sanayisizleştirme ve bağımlılık gibi makro süreçlerle bağlantılı olması olarak gösterilmektedir. Böylelikle çoğu yerel düzeyde ifade edilen eşitsizliklerin daha çok küresel kaynaklı etkilere sahip olduğu

görülmektedir. Dolayısıyla, yerel eşitsizliğin çözüme yaklaştırılmasında küresel kaynaklı etkilerin de hesaba katılması gerektiği söylenebilir.

Uluslararası koşulların yanı sıra, eşitsizliğin büyük belirleyicilerinden biri de, etnik ve göçmen statüsü olduğu söylenmektedir. Günümüz demokratik ülkelerinin büyük bir bölümünde ırk ayrımcılığının, gelir dağılımında etkili olduğu vurgulanmaktadır. Örnek olarak da 1972’de Amerika’da beyaz olmayan ailelerin gelirlerinde üçte iki gibi bir azalmanın olması gösterilmektedir. Benzer bir şekilde Avustralya’da göçmen statüsünün ve etnik kimliğin, gelirin, sağlığın ve toplumsal saygınlığın başlıca belirleyiciler olduğu da dile getirilmektedir. Yine kapitalizmlerde, toplumsal ve ekonomik eşitsizliğin diğer bir etkeninin, cinsel kimlik olduğu söylenmektedir. Buna göre, erkeklerin, yüksek vasıflı ve mesleki beceri isteyen görevlerde daha fazla yer alması karşın, kadınların daha az beceri isteyen, düşük statülü ve düşük ücretli işlerde yoğunlaşması görülmektedir (Turner, 1997, s.70).

Farklı bir şekilde toplumsal, ekonomik ve siyasal eşitsizliklere değinen Turner (1997, s.46-50), bunlardan toplumsal ve ekonomik eşitliklerinin, yurttaşlar arasındaki siyasal eşitlikten görece daha önemli olduğunu dile getirmektedir. Bundan dolayı eşitsizlik azaltılırsa, toplumsal çatışma ve gerilimin azalacağını, toplumsal gruplar arasındaki işbirliğinin artacağını ve toplumda yaygın bir meşruiyet duygusunun oluşacağını ifade etmektedir. Ama buna karşın gelir eşitsizliğindeki sürekliliğin, toplumdaki görev ve konumların tarafsız bir yetenek ve beceri savından geçen herkese açık olması kaydıyla, gene haklı görülebileceğini ifadelerine eklemektedir. Böylelikle toplumsal eşitsizlik, hızlı ya da açık bir toplum hareketliliğinin var olması şartıyla kabul edilebileceğini savunmaktadır. Aynı şekilde, toplumsal hareketlilik olmaksızın adalet, demokrasi ve yurttaşlığın olanaksız olduğunu, modern sanayi toplumlarının istikrarının, toplumsal ilerlemenin yolu olarak kitlesel eğitimin var olmasına dayandırıldığını ifade etmektedir. Bu bahsedilen kitlesel eğitimin de bu sefer eğitimdeki fırsat eşitsizliğine neden olmaması için de, toplumun tabakalı yapısından ve okul sistemindeki ayrımcılıktan tümüyle kurtulmasıyla olabileceği dile getirilmektedir. Fakat bu ikisinden de Batı’nın vazgeçmesini mümkün görünmediğinden dolayı eğitimdeki ve mesleki hareketlilikteki hâlihazırdaki eşitsizliklerin süreceği iddia edilmektedir. Nihayetle, toplumsal eşitsizliğin, sınıf farklılıklarını okul sistemine, sınıftaki altkültürlerin kalıcılığına ve evde ortaya çıkan kültürel beklentilere bağlayan işlevsel bir döngü tarafından korunup

sürdürüldüğü belirtilmektedir. Bundan dolayıdır ki modern demokrasilerin, modern yurttaşlığın getirdiği değerlerle, siyasal eşitlik ile ekonomik eşitsizlik arasındaki bu çatışmadan ötürü görece bir tutarsızlık eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir (Turner, 1997, s.56).

Eşitlik tartışmasına başka bir açıdan bakan Beetham ise, eşitliği daha çok kültürel düzeyde ele almanın önemine değinmektedir. Böylece öteki kültürlerle saygı düşüncesinin temelinde eşit insan onuru düşüncesinin olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde öteki kültürlerle üye insanların sahip oldukları eşit insan onuru, yine öteki kültürlerle de saygı gösterilmesini gerektirdiğini savunmaktadır. Çünkü bireylerin eşit insan onuruna sahip olmaları onların kendi kaderlerini belirleme ve ortak işlerde kendi kararlarını alma haklarının tanınmasını gerektireceği iddia edilmektedir. Bunun yanı sıra insan onurundan hareketle tanınan bu hak, eşit saygı ilkesi çerçevesinde kabul edilebilecek kültürel farklılıklar için de bir sınır oluşturduğu ifade edilmektedir; mesela kadınların ikinci plana itilmesi, ayrımcılık vb. uygulamaları dışlamak gerektiği görülmektedir (Beetham, Tarihsiz, s.24). Benzer bir kaygıyı dile getiren Turner (1997, s.74) ise, kadınların, yaşlıların ve etnik azınlık gruplarının, onları kültürel gettolara tıkan ve eşitlikçi yurttaşlığa özgü kazanımlardan tam anlamıyla yararlanma olanaklarını sınırlayan bir toplumsal dışlanmaya maruz kaldıklarını aktarmaktadır.

Eşitliği yine kültürel haklar ve görevler bağlamında ele alan Kymlicka da, toplumdaki farklı kültürlerinin geçici olarak belli bazı temel hakları sınırlamak gerektiğini aksi takdirde toplumun gerçekten parçalanacağı durumlar olduğunu ifade vurgulamaktadır. Bundan dolayı da, sorumlulukların, mümkün olduğunca toplumdaki her üyeye eşit olarak dağıtılması gerektiği, bunun yanı sıra bunun, kişilerin eşitliği ve onuruna saygı ilkesiyle çelişmemesi lazım geldiğini belirtmektedir. Yukarıdaki örneklerden biraz daha uç bir örnek vererek; bir azınlık kültürünün köleliği hayata geçirerek kendi varlığını sürdürmesinin kabul edilemeyeceğini söylemektedir. Çünkü hiçbir grup, üyelerine her ne olursa olsun iç kısıtlamaya neden olabilecek dayatmalar yapmasının, grubun güçlü üyelerinin zayıf üyeleri sömürmesine izin vereceği endişesi taşımaktadır (Kymlicka, 1995, s.235).

Kültürlerin sahip olduğu bazı özelliklerden ötürü eşitsizliği ortaya çıkardıklarını belirten başka bir görüş şu şekilde olmuştur: *“kültür ve etnisite” üzerine düşünürken,*

etnik/kültürel grupların, “dışarı” ile asimetrik güç ilişkileri içinde olduğu kadar, kendi içlerinde de farklılaşmış ve eşitsiz kendilikler olduğu düşünülmelidir. Etnik grupların ‘kültür’ü, bu haliyle bir ‘bütün’ olarak tahayyül edildiğinde, sömürüyü giderip eşitliği tesisi edecek bir kurgu olmanın çok uzağındadır ve eşitsizlikleri ve sömürüyü derinleştirecek araçları da pekala barındırabilmektedir” (Özbudun, 2006, s.117). Yukarıda değinilen, toplumun iç organizasyonlarına bağlı olarak ortaya çıkacak engelleme, sömürü, baskı gibi müdahalelerin eşitliği ciddi bir şekilde olumsuz etkileyeceği kaygısı burada da mevcuttur.

Bu tartışmadan anlaşılmaktadır ki eşitsizlik birçok alanda hissedilmesine rağmen buna yönelik üretilmeye çalışılan çözümlerin kalıcı çözümler sağlamadığı görülmektedir. Eşitlik ile ilgili büyük uğraşlar veren Sosyalizm ve Komünizm gibi kuramlar/ideolojiler bile belli bir yere kadar ilerleyebilmişlerdir. Aynı zamanda geldikleri noktanın ne ölçüde bir başarı kabul edileceği de tartışmalıdır. Fakat en azından insanların dil, din, etnik ve cinsiyet gibi değiştiremeyecek veya değiştirilmesinin kolay olmadığı değişkenler açısından eşit değerlendirilmesi gerektiği ve bu kültürel özelliklerin saygı görülmesi gereken değişkenler olması arzu edilmektedir. Vatandaşların sahip oldukları sosyal, ekonomik ve siyasal eşitlikler ise toplumlara ve zamana göre farklılık kazandığı görülebilmektedir.

Toplum içinde tam bir eşitlik sağlamanın mümkün görülmediği fakat varolan eşitsizliklerin de giderilmesi adına yoğun bir müdahalenin toplumun kendi içinden gelebileceği gibi egemen güç veya belli bir otorite tarafından yani dışardan yapılması da tercih edilebilir.

2.2.4. Çokkültürlülük ve Hoşgörü (Sevgi, saygı, müsamaha, tolerans, tahammül,...)

Çokkültürlü toplumların bir arada yaşamasında en fazla ihtiyaç duyulan faktörlerden biri de hoşgördür. Hatta başlı başına farklı kültürleri bir arada tutabilecek bir etkiye sahip olduğu bile söylenebilir. Çünkü hoşgörü kelimesi içinde birçok bileşeni barındırabilen bir özelliğe sahiptir. Hoşgörü kavramı içinde sevgi, saygı, tolerans, tahammül, empati başta olmak üzere birçok kavramı veya duyguyu ihtiva etmektedir.

Hoşgörünün bu gibi bileşenlerinin yanı sıra zaman ve duruma göre değişebilen anlamlara da sahip olduğu görülmektedir. Buna göre en geniş anlamda baktığımızda

duygu, düşünce ve uygulama açısından hoşgörü; *“kendimize yakın veya uzak bulduğumuz insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak kurulan fonksiyonel bir iletişim süreci”* olarak ifade edilmektedir. Bu tanıma göre de hoşgörünün öğelerini ortaya çıkarılabileceği ifade edilerek bunlar şöyle sıralanmaktadır: sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği, fonksiyonel hale getirme ve iletişim kurma. Fakat burada dikkat edilmesi gereken noktalardan birinin hoşgörünün bu öğeleri ile ancak sosyal ilişkilerde bir bağlantı kurabileceği dile getirilmektedir (Büyükkaragöz, 1998, s.72).

Bu gibi fonksiyonel tanımın yanı sıra hoşgörü kavramına/olgusuna farklı yaklaşımlarla farklı tanımlar getirildiğini de belirtmek gerekir. Bu tanımlardan ilkinde baktığımızda ise hoşgörü, insanların birbirine karşı davranışlarında sergiledikleri kusurlarına, aykırı ve zıt olarak görülen tutumlarına; farklı kültür ve geleneklerine karşı anlayışlı davranış göstererek yer yer görmezden gelinmesi gereken bir davranış biçimi şeklinde tanımlanmaktadır (Çelik, 2001, s.15). Hoşgörü kelimesinin Fransızca kaynaklı tolerans kelimesine yakın kullanıldığı (Ortaylı, 2000, s.19) ve aynı bu iki kelimenin yine ‘müsamaha’ kelimesine denk olduğu yönünde tanımlar da mevcut. Bulaç (2010), hoşgörü kavramının Arapçadaki ‘müsamaha’ kelimesine yakın olarak kullanılabileceğini belirtirken, müsamaha kelimesi ise tatlılık, kolaylık ve yumuşaklıkla muamele edip, şiddet, zorluk ve kabalıktan uzak durmak anlamlarına karşılık gelmektedir (Çelik, 2001, s.16). Aydın (2000, s.45), ister hoşgörü ister tolerans veya müsamaha anlamında kullanılсын, bunun anlamı, inanışların, fikirlerin ve uygulamaların konuşulmasında, tartışılmasında aynı zamanda pratiğe dökülmesinde ikna yolunun her zaman denenmesi şeklinde tanımlamıştır.

Ateş (2000, s.78) ise, hoşgörüyü sadece başkasına tahammül etmek olmadığını aynı zamanda insanın kendinden farklı düşünceleri, yaşam tarzlarını, inançlarını sevecen bir tavırla karşılamak olarak algılamamız gerektiğini belirtmektedir. Ergil (2010, s.155) de hoşgörünün aynı zamanda karşı olduğumuz veya hoşumuza gitmeyen şeylere katlanmayı ve saygılı olmayı gerektiren bir anlayış olduğunu vurgulamaktadır.

Aslında bu tanımlarla birlikte diğer benzer birçok tanım incelendiğinde, bir diğerini tolere etme, tahammül etme, ikna etme, saygı duyma, görmezlikten gelme vb. birçok

anlamı içinde barındıran bu kavramın kişiden kişiye ve aynı zamanda durumdan duruma farklı anlamları bulunabilmektedir. Örneğin bir otoritenin kişiye gösterdiği davranış ile iki vatandaşın birbirine gösterdiği anlayış farklı hoşgörü boyutları olarak görülmektedir (Aydın, 2010, s.45). Aynı zamanda hoşgörü kelimesinin içinde barındırdığı veya barındırması gerekli olan sevgi, vefa, cesaret, adalet, bilgelik ve ölçülülük gibi kavramların da olduğu ifade edilmektedir (Gürsoy, 2010, s.92). Bundan dolayı, genel anlamda tartışacağımız ‘hoşgörü’ kelimesinin bazen saygı, bazen tolerans bezen de müsamaha anlamlarıyla içiçe veya bizzat bu kavramların anlamlarıyla örtüşen haliyle kullanılacağını belirtmek istiyoruz.

Hoşgörüye aykırı bir şekilde yaklaşanlardan Mendus, çeşitliliğin doğası gereği kınamaya, hoşlanmamaya yol açan hal ve davranışlar söz konusu olduğu zaman gerekli bir şey olduğu; Cranston, hoşgörünün toplumda sapkınlık, yozlaşma uyuşturucu vb. tatsız şeylerin olması halinde ortaya çıkması gereken bir olgu olduğu şeklinde açıklamaktadırlar. Bu tip tanımlara baktığımızda hoşgörünün kayıtsızlık, serbestlik, icazet ve özgürlük gibi kavramlardan ayrı değerlendirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Yürüşen, 1996, s.35-36). Bu gibi düşünürlerin üstünde durdukları en önemli faktörün, toplumun hoş karşılaması muhtemelen olmayan şeylere karşı hoşgörülü olmaları şeklinde görülmektedir. Yani toplum tarafından olağandışı bir hareketin veya tutumun hoşgörülmesini gerekli görmektedirler.

Hoşgörüye, özellikle çeşitlilik ortamında yeşerip olgunlaşan bir olgu olarak bakmamız gerektiğini belirtilmektedir (Yürüşen, 1996, s.34). Çünkü farklılıkların, aykırılıkların olmadığı bir ortamda doğal olarak, hoşgörüye fazla ihtiyaç duyulmayacağı iddia edilmektedir. Bu farklılıklar ister cinsiyet ister inanç veya benzeri alanlarda olsun her anlamda olduğu görülebileceği hoşgörünün de her zaman bulunması gereken bir olgu olarak bakılabilir.

Walzer, bu durumu farklı bir soru sorarak açıklamaya çalışmaktadır: “*Aslında onayladığım bir şeye hoşgörü gösterdiğim nasıl söylenebilir?* Bu soru aslında cevabını içinde barındıran bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Yani onayladığımız bir şeyi aslında hoşgörülü davrandığımız söylenemez. Açıklamasının devamında yine ifade ettiği gibi, farklı kültürden kişilerin toplumda, aramızda olmasını istiyorsak onlara hoşgörü göstermiyor, onu desteklediğimiz onayladığımız anlamı çıkarmamız gerektiğini

ifade etmektedir. Ayrıca *“hoşgörülü insan dünyasında inançlarına katılmadığı, yaptıklarını yapmadığı insanlara da yer vardır; onlar, dünyadaki mevcudiyetini ne kadar olumlarsa olumlasınlar, yine de bildiklerinden farklı, yabancı ve tuhaf olan bir öteki ile yan yana yaşarlar. Ben bunu yapabilen herkesin, katlanma, umursamazlık, metanetle kabullenme, merak ve şevk çizgisinde nerede durduklarına bakmaksızın, hoşgörü erdemine sahip olduklarını söylüyorum.”* (Walzer, 1998, s.26-27) diyerekten, hoşgörünün “öteki” olarak algıladığımız bireyi veya toplumu, bizim değer yargılarımızla bağdaşmayan tavır ve davranışları nedeniyle de olsa hoş görmememe gibi bir bahanemizin olmayacağını savunmaktadır.

Farklılıkların olağan karşılanması olarak görülmesi halinde ancak onlardan endişe etmeden onlara yakınlaşmamız mümkün olduğu ifade edilmektedir. Neden olarak da, endişe etmeden yaklaştığımız farklılıkları tanıyarak onlardan korkmamayı öğrendiğimiz iddia edilmektedir. Aksi yönde bir durumda ise fanatizme varacak telafi edilmesi zor durumlarla karşılaşabileceğimiz uyarısı da yapılmaktadır (Ergül, 2010, s.151). Farklı kültürlerin birbirini sağlıklı tanımalarının önemine değinen Parekh (2002, s.302) ise yine bu farklı kültürler arasındaki sürekli diyalogdan doğan çoğulcu toplu kültür, hem diğer kültürlerle saygı gösterir hem de ortak bir günlük etkileşim dağarcığı oluşturulduğunu belirtmektedir. Böylece hem ortak çıkarlar hem de eğlence kaynakları teşkil ederek toplumların veya bireylerin birbirine daha hoşgörülü olmasını sağlayacağını iddia etmektedir. Son olarak Mill (1985, s.93), insanların mutluluktan hakları olan paylarını almaları ve doğanın olanaklı kıldığı ölçüde bir düşünsel, ahlaki ve estetik açıdan çeşitlilikten faydalanmaları için hoşgörüye sahip olmalarını gerekli görmektedir. Bu bir nevi farklılıkların veya çeşitliliğin insanlara daha fazla seçenek sunarak onların daha fazla mutluluk sağladığının da bir kanıtı olarak sunulmaktadır.

Farklılıkların hoşgörüsünde belli bir ihtiyatla yaklaşan bazı düşünürler ise, farklılıklar için en iyi siyasal düzenleme, hayatları düzenlenecek insanların tarihine ve kültürüne göre değiştiğini (Walzer, 1998, s.20) savunmaktadırlar. Böylelikle tarihi ve kültürel değerlere baktığımızda bazı yaşam tarzlarının hoş görülmemesini beraberinde getirdiği görülmektedir. Bunlara örnek olarak hoşgürsüzlükler verilebilir. Özellikle bu hoşgürsüzlüklerin kendilerini modern toplumlarda üç türlü gösterdiği söylenmektedir (Yürüşen, 1996, s.19). Bunlar şöyledir: ırkçı hoşgürsüzlük, cinsel hoşgürsüzlük ve dinsel hoşgürsüzlük. Fakat bunlardan bazılarının bile hoşgörülmesi gerektiğini iddia

edenler olmaktadır. Tartışmamızın ileriki bölümlerinde bu iddialar üzerinde biraz daha ayrıntılı duracağız.

Ergil, bu anlamda hoşgörünün, aslında yaşayan bütün kültürlerin yaşam tarzlarını veya “iyi toplum”, “iyi insan” tercihlerinin ahlaken aynı değerde görmemizi gerektirmeyeceğini savunmaktadır. Ama aynı şekilde insanların tercih ettikleri hayat tarzlarından dolayı da şiddete maruz kalmamaları veya toplumdan dışlanmamaları gerektiğini de belirtmektedir (Ergil, 2010, s.152). Gutman ise, aşırı olarak gördüğü ırkçılık veya Yahudi karşıtlığı gibi kültürel farklılıklara saygı duyulmaması gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde, bu gibi görüşlerin hoş görülmesi gerektiğini de ayrıca eklemektedir. Gutman buradaki açıklamasının devamında saygı ile hoşgörü kavramlarına yüklediği anlamı da şu şekilde açıklamaktadır: *“farklılıklara hoşgörü göstermekle saygı göstermek arasında ayırım yapabilirsek: hoşgörü, en geniş yelpazedeki görüşlere uzanır; yeter ki bu görüşler, bireyleri tehdit etmesin ve onlara doğrudan, görülebilir başka zararlar vermesin. Saygı, çok daha ayrımcıdır. Bir tutuma saygı duymamız gerekmeseyse de, o tutumun ahlaksal bir bakış açısını yansıttığını anlamamız gerekir. Örneğin; başörtüsü takmanın lehinde olan birisi, başka birinin, hiçbir art niyeti olmaksızın başörtüsünün takılmasını yasalaştıran kanuna ahlaksal açıdan karşı çıkabileceğini anlayabilmelidir... çokkültürlü bir toplum, bu türden çok sayıda saygın ahlaksal anlaşmazlıklar içermelidir.”* (Gutman, 2010, s.43). Bu görüşüyle, daha önce değindiğimiz gibi hoşgörünün diğer kavramlarla olan ilişkisinin farklı otoriteler tarafından nasıl farklı bir şekilde ele alındığını da göstermektedir. Ayrıca bu düşünceyi incelediğimizde saygının sınırlarının hoşgörüye göre daha dar olduğu açıklanmaktadır.

Raz’a göre ise bir kültürün hoşgörü çerçevesinde değerlendirilmesi için en azından bir derece özerklik ve mutluluk sağlaması yeterli olarak görülmektedir. Böylece baskıcı kültürlerin bile üyeleri için çok değerli oldukları ve bundan dolayı kendilerine hoşgörü gösterilmesini hak ettiklerini savunmaktadır. Fakat hangi kültür olursa olsun özerklik ve mutluluk gibi asgari şartları sağlamaları onlara eşit saygının yanı sıra destek gösterilmeyi hak ettiklerini iddia etmektedir. Daha ileriye giderek iddiasını sürdüren Raz, herhangi bir kültürün, diğer kültürlerle birlikte var olduğu için onları hoş görmeye ve onlarla beraber dostça yaşamaya gönüllü olmasının şart olmadığına da inandığının altını çizmektedir (Akt.: Parekh, 2002, s.123). Bu kadar karmaşık bir sınır ve sınırsızlık

arasında sıkışan ötekine hoşgöründe sınırı nasıl belirlememiz gerektiği de çıkmaza girmektedir. Fakat yine araştırmacıların savları çerçevesinde konuşmaya devam edeceğiz.

Hoşgörünün sınırları veya hangi davranışa ne kadar gösterilmesi gerektiği konusundaki görüşlerinde Ergil (2010, s.158), maddi olarak zarar vermediği sürece izin verilebileceği dile getirmektedir. Çünkü zor ve zorbalık gibi maddi zararların özgürlüğü, özgürlüğün de hoşgörüyü eksik bırakacağını savunmaktadır.

Locke ise hoşgörünün sınırlarının ne kadar genişleyebileceğinin dini öğeler daha doğrusu kilise kurumu üzerinden şu şekilde örneklendiriyor (Locke, 1995, s.15-19):

- *İlkin, hiçbir kilisenin hoşgörü görevi dolayısıyla, onca uyarıdan sonra, cemaatin kanunlarına karşı suç işlemeye inatla devam eden hiç kimseyi koynunda barındırmakla yükümlü olmadığı kabul edilmektedir.*
- *İkinci, belli bir kimsenin, bir diğer kişiye, o başka kilise veya dindendir diye, sivil çıkarları konusunda zarar vermeye hiçbir surette hakkı yoktur. Bir insan yahut bir yerde ikamet eden kişi olarak ona ait olan bütün hakların ve ayrıcalıkların bozulamaz bir şekilde korunması gerekir.*

Kısacası Locke, hiç bir kimsenin, ne tek tek kişiler, ne kiliseler, hatta ne de devletler, din vesilesiyle birbirlerinin dünyevi mallarına ve sivil haklarına tecavüz etmek yetkisine sahip olmadığını ileri sürmektedir.

Hoşgörünün sınırlarını daha çok farklı bir çizgide belirten Çelik (2010, s.52-53) ise, hoşgörünün şarta bağlı olduğunu belirtmiştir. Buna göre, toplumda herhangi bir aykırı hareket ve davranışta bulunan bir kimsenin, kendi davranışının farkına varıp zaman içinde düzeltmesine fırsat verecek şekilde hoşgörülü davranılabileceğini savunmaktadır. Eğer bir kişi aynı hatayı birkaç kez tekrarladığı takdirde ona hoşgörü ile yaklaşılsa bu, onu cesaretlendirerek topluma zararlı bir birey haline gelmesine neden olacağını belirtmektedir. Bunun da toplum içindeki huzur ve güvenin zaman içerisinde kaybolup gitmesi anlamı taşıyacağını vurgulamaktadır.

Hoşgörünün sınırlarının hangi kriterlerle belirleneceği veya ne kadar geniş tutulacağını ifade ettikten sonra bunu mümkün kılan siyasi düzenlemelere tarihi bir bakış açısıyla değerlendirmekte yarar vardır. Walzer tarihsel bakımdan hoşgörüyü mümkün kılan beş

farklı siyasi düzenleme, beş hoşgörölü toplum modelini şu şekilde sunmaktadır: Çokuluslu imparatorluklar (Roma, Osmanlı gibi); Uluslararası Toplum; Toplumlararası Birlik (Lübnan, Belçika gibi); Ulus Devletler (Türkiye, Almanya gibi); Göçmen topluluklar. Aşağıda bu toplum modellerini kısa kısa açıklamaya çalışılmıştır (Walzer, 1998, s.29-50).

a-) Çokuluslu imparatorluklar:

İmparatorlukların özellikle acımasızca baskılarla fetihlerini sürdürmelerinin dışında, oturmuş bir yönetime ulaştıklarında genellikle hoşgörölü bir hal sergiledikleri iddia edilmektedir. Bu hoşgörüsünün ana nedeni olarak da her yerde otokratik olması, bir başka deyişle fethedilmiş grupların herhangi birinin çıkarları ya da önyargıları ile bağı olmaması veya hepsine eşit uzaklıkta durması olarak gösterilmektedir. İmparatorluklara ilişkin özerklik çoğı kez bireyleri cemaatlerine ve dolayısıyla tek bir etnik ve dinsel kimlik içine hapsettiğı söylenmektedir. Bundan yola çıkarak imparatorluk (az sayıda kozmopolit merkez ve büyük şehir dışında) serbest dolaşan insanlara değıl, gruplara ve onların erk yapılarına ve geleneksel pratiklerine hoşgörölü olduklarının altı çizilmektedir.

Bu duruma örnek olarak Osmanlı'daki millet sistemi gösterilmektedir. Osmanlıların "millet" sistemi, en gelişmiş ve en uzun yaşamış başka bir imparatorluk hoşgörü örneğı olarak ifade edilmektedir. Osmanlı örneğinde, özyönetimli cemaatler salt dinsel nitelikte olduğı ve Osmanlıların kendileri Müslüman olduklarından, dinler karşısında hiçbir zaman tarafsız kalamayacakları da ayrıca vurgulanmaktadır. Böylelikle İmparatorluğun kabul etmiş olduğı dinin İslamiyet olmasına rağmen diğeri üç dinsel cemaatin –Yunanlı Ortodoks, Ermeni Ortodoks ve Yahudi- özerk örgütler oluşturmalarına ve böyle hareket etmelerine izin verildiğı görölmektedir. Aynı zamanda bu üç dinin de görece sayısal güçlerine bakılmaksızın, kendi aralarında eşit olarak kabul görüldüğü bilinmektedir.

b-) Uluslararası Toplum

Uluslararası toplum'un anarşik olmaktan çok, son derece zayıf bir rejim olduğı, fakat bünyesinde barındırdığı bazı devletlerin hoşgörüsüzlüğüne rağmen, rejim olarak hoşgörölü olduğı üzerinde durulmaktadır. Aynı zamanda, devlet olmayı başarmış bütün gruplara, toplumlara ve yine onların izin verdiğı bütün uygulamalara, belli sınırlar

içinde olmak şartıyla, devletler toplumu tarafından hoşgörüyle bakıldığı vurgulanmaktadır.

c-) Toplumlararası Birlikler

Toplumlararası birliklerde ise farklı grupların tek bir büyük gücün hoşgörüsüne sığınmak yerine, birinin diğerine hoşgörü göstermek ve yan yana yaşama koşullarına uyarak birlikte çalışmak zorunda olarak ifade edilmektedir. Bu birliklerde, aralarında özgürce müzakereler yürüten iki ya da üç cemaatin (pratikte, liderlerinin ve seçkinlerin) basit, dolayimsız bir uzlaşması temel eksenini oluşturmaktadır.

Toplumlararası birlikler, kendi içlerinde eşitsiz, farklı bir bütün olarak ülkenin kabaca eşit ortakları olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde, sıklıkla ortaya çıkan bir durum olarak, kültürel bakımdan farklı bir cemaat aynı zamanda ekonomik olarak aşağı konumda bulunabilmektedir. Bununla birlikte yönetimdekiler, her hangi bir grubun üyelerine karşı ayrımcılık yaptığında, sosyal hayatın bütün diğer alanlarında da bu üyelerin karşılaşacağı düşmanlığı meşrulaştırarak yoğunlaşmasına yol açacağı iddia edilmektedir. Böylece bu tip grupların payına düşen kötü işler, en kötü konutlar ve en kötü okullar olacağı iddia edilmektedir. Böylelikle onlara etnik veya dinsel bakımdan mimlenmiş bir aşağı sıfatı verilerek, asgari anlamda hoşgörü gösterilmelerine neden olacağı söylenmektedir.

d-) Ulus Devletler

Modern çağla ortaya çıkan ulus-devlet modelleri bu anlamda en karmaşık yapılardır. Bu anlamda ulus-devletlerin gruplardan ziyade bireylere karşı hoşgörüü uygun gördükleri söylenebilir. Bir başka deyişle, ulus-devletler içinde hoşgörü gösterilenler, genel olarak gruplar değil önde yurttaş olarak ve sonra da şu ya da bu azınlığın üyeleri olarak bir kalıp görülen bireysel katılımcılar olduğu vurgulanmaktadır. İlke olarak da bireyler üzerinde bir baskının olmadığı ancak her yerde, en azından kamusal pratikler bakımından, egemen kültüre asimile olma yönündeki baskıya rastlamanın mümkün olduğu ve günümüze yakın bir zamana kadar da bunda büyük oranda başarılı olduklarının altı çizilmektedir.

Birçok ulusun, dil birliğine büyük önem verdiği malumumuzdur. Ulus-devletlerin günümüz tarihinden geriye kalanlar dikkatle incelendiğinde, “ötekilerin” dillerinin aile içi iletişim veya dinsel ibadet dışında herhangi bir rol oynamasına karşı hoşgörü

gösterilmesi konusunda büyük bir isteksizlik gösterdikleri görülmektedir. Bu anlamda hoşgörüsüz oldukları bilinen ulus-devletlerin, çoğunluğu farklı kültürdekilerin, çoğunluğun dilini öğrenmesi ve kamusal işlemlerde –oy kullanırken, mahkemelerde vb.- o dili kullanmasında ısrar ettikleri ifade edilmektedir. Burada dilin en somut örnek olmasından dolayı ele alınmaktadır.

Tekrarlamak gerekirse ulus-devletler, farklı kültürel gruplara karşı daha az hoşgörülü olmakla birlikte, bireylere daha hoşgörülü olması daha çokları tarafından dile getirilmektedir. Böylelikle grupların değerleri anlam kazanır ve güçlenir. Çünkü azınlıkların üyelerini bağlı tutabilmeleri ancak öğretilerinin inandırıcı, kültürlerinin cazip, örgütlerinin yardımsever ve üyelik anlaşmalarının liberal ve geniş görüşlü olduğu sürece mümkün olacağı ifade edilmektedir. Ayrıca grup içi denetimlerin de böylelikle anlam kazanacağı dile getirilmektedir.

e-) Göçmen Topluluklar

Çokkültürlü toplumların oluşmasında en önemli faktörlerden birisi de kuşkusuz sanayileşme, kentleşme vb. nedenlerle yapılan göçler sonucunda oluşan toplumlardır. Bu toplumlar topraklarını yurtların bırakarak geldikleri için diğer grupların hoşgörüsüzlüğünden çok kendi üyelerinin farklılığı tehlike olarak görülmektedir. Göçmen gruplara karşı devlet, tüm yurttaşlarını grup üyesi olarak değil bireyler olarak görerek yasa koymayı uygun görmektedir. Bundan yola çıkarak, hoşgörü nesneleri bireysel seçimler ve eylemlerden seçilmektedir. Bunlar bağlılık edimleri, aidiyet ve ibadet ritüellerine katılım, kültürel farklılığın canlandırılması vb.ine bireyler olarak hoşgörü gösterilmesi, her farklılığın grup kültürünün (basmakalıp değil) kişileşmiş bir versiyonu olarak anlaşılması teşvik edilmektedir. Walzer (1998, s.47) bunun şu anlama geldiğini belirtmektedir: “eğer hoşgörü erdemi göstereceklerse, her bir grubun her bir üyesi birbirinin farklı versiyonlarını kabul etmek durumunda kalacaktır.” Böylelikle gruplara gösterilmesi gereken hoşgörünün tek tek bireylere gösterilerek ortaya konmaya çalışıldığı görülmektedir. Bundan dolayı çokkültürlülük mantığından bakıldığında, devlet desteği sağlandığı takdirde, her sosyal gruba eşit koşullarda sağlanması noktası üzerinde durulmaktadır. Bunun için kaynak dağılımı başta olmak üzere birçok alanda önemli ölçüde yeniden düzenlemelerin yanı sıra önemli oranda kamu harcamasının da göze alınması gerekebileceği dile getirilmektedir (Walzer, 1998, s.50).

Walzer bu gruplandırmasını özetle, ulus-devlet yurttaşlığının diğer düzenlere göre daha anlamlı olduğunu savunmaktadır. Çünkü burada hoşgörü durumunun hem yurttaşlar hem de belli bir azınlığın üyeleri olarak anlaşılan bireylere gösterildiğini iddia etmektedir. Böylece, ulus-devlette bireylere türsel sıfatları yüzünden hoşgörü gösterildiği görüşündedir. Yine de herhangi bir çoğulcu toplumda daha geniş hoşgörünün daha geniş bir eşitlikçi gerektirdiği vurgulanmaktadır. Aynı şekilde bu hoşgörü yapılarının başarısının anahtarı her grup içinde hiyerarşinin yeniden üretilmesinin tek başına olmayabileceğini bunun yanı sıra, bir bütün olarak toplumda hiyerarşilerin azaltılmasının da gerekeceğinin altı çizilmektedir (Walzer, 1998, s.75-76).

Hoşgörünün, ilk defa 17. Yüzyılda İngiltere’de işletilen ve ardından Atlantik’in öte yakasına taşınarak, birey olarak inananlara egemen olan bir model olduğunu belirtmektedir. Özellikle modern rejimlerde kilise ile devleti ayırma yoluyla, tüm kiliselerin en azından potansiyel olarak *hoşgörüsüz olduklarına ilişkin* gerçekçi bir varsayımına dayanarak tüm dinsel otoriteleri politik iktidardan uzak tutmaya yönelik hedeflenmiştir. Bu uzaklaşma etkili olduğu oranda kiliselerin hoşgörüyü öğrenebileceği ve büyük ihtimalle, hoşgörü erdemine sahipmiş gibi yaşamayı öğreneceği iddia edilmektedir (Walzer, 1998, s.97-98).

Daha sonra hoşgörünün daha çok liberal toplumların temel dinamiklerinden biri haline geldiği görülmekte. Hoşgörünün dünyayı liberal bir anlayışla kavramak olduğu dile getirilmektedir (Yürüşen, 1996, s.272; Şahin, 2010, s.5). Aynı şekilde Mendus (1989), çoğulcu ve hoşgörülü bakış açısıyla baktığımızda, liberal toplumların içindeki gruplardan herhangi birinin kendi değerlerinin üstünlüğünü ileri sürecek yetkide olamayacağını söylemektedir (Akt.: Yürüşen, 1996, s.200). Kısacası, hiçbir grubun diğer bir grubun değerlerini hoş görmemesi gibi bir seçeneğinin olmayacağı savunulmaktadır.

Tarihsel olarak baktığımızda yine, liberaller çok özgül bir hoşgörü kavrayışına sahip oldukları kabul edilmektedir; bir başka deyişle, alt kolektif ibadet değil, bireysel inanç özgürlüğüyle ilgili bir kavrayışa sahip oldukları görülmektedir. Yine liberal hoşgörünün, grupların devletin zulmüne uğramama hakkını koruduğu ölçüde bireylerin gruplarına muhalefet etme hakkını da korumayı ilke edinmektedir. Bu ilke göre, hoşgörü, liberallikle bağdaşmayan devletlerin kolektif ibadeti kısıtlama gücü kadar

liberal olmayan grupların kendi özgürlüklerini kısıtlama gücünü de sınırlamayı öngörmektedir (Kymlicka, 1995, s.242). Liberal hoşgörünün, her ne kadar grup haklarını korusa da bireysel hakları daha ön planda tutan bir anlayış sergilediği görülmektedir.

Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta var ki o da liberalizmin savunucuları arasında da hoşgörü kavramına yönelik farklı görüşler ileri sürülmektedir. Bunlar iki ana düşünce biçimde gruplandırılan Parekh (2002, s.60-61), ilk gruba liberal olan düşünürler Mill ve Locke'nin düşüncelerini, ikinci düşünce grubuna ise liberal olmayan düşünürler olarak Kant, Hegel, Marx ve Tocqueville'nin düşüncelerini koymaktadır. Buna göre Mill ve Locke'nin düşünceleri incelendiğinde, Hristiyan düşünürleri gibi bir düşünceyle, ahlaki eşitlikçilik ile politik ve kültürel ayrımcılığın tuhaf bir karışımı olduğu belirtilmektedir. Bir başka anlatımla, insanların eşitliğine karşın kültürlerin eşitsizliği, insanlara saygı duyulurken yaşam biçimlerine duyulmaması, ırkçılık reddedilirken kültürel egemenliğin savunulması, herkese birey olarak eşit ilgi gösterilmesi, ancak kendi geleceklerini belirleyen topluluğa ait öznel olarak bu saygının esirgenmesini savundukları ifade edilmektedir. İkinci grupta düşünceleri ele alınan liberal ve liberal olmayan yazarların düşüncesine bakıldığında ise tüm insanların, insan oldukları için, eşit derecede saygı görmeye layık olduğunu savunmaktadırlar. Bununla birlikte yine aynı nedenle yaşam biçimlerinin de istenen modele uymasını gerekli görmektedirler, fakat uymadıkları halde, diğerlerinin meşru bir şekilde onları denetleyip yönetebileceğini iddia etmektedirler.

Rockefeller ise (2010, s.118) liberal ulus-devletlerin çoğunun (Norveç, Hollanda gibi) hükümetleri, çoğunluktaki ulusun kültürünün ayakta tutulmasıyla ilgilendiklerini iddia etmektedir. Aynı zamanda dil, tarih, edebiyat, takvim ve hatta çoğunluğun ikinci dereceden gelenekleri konusunda hiç de tarafsız olma iddiasında olmadıklarını belirtmektedir. Fakat buna rağmen etnik ve dini farklılıkları hoşgörerek ve azınlıklara kendi üyelerini örgütleme, kültürel değerlerini dile getirme, yaşam biçimlerini sivil toplumda ve ailede uygulama özgürlüğünü eşit bir şekilde vererek liberalizm taraflarını göstermek niyetinde oldukları görülmektedirler. Bu anlayışın günümüz liberal olmayan ulus-devletlerinde de benzer şekilde, özellikle son çeyrek asırda, kabul gördüğü söylenebilir.

Bütün bu söylenenlerden farklı bir noktaya değinilerek, liberal düşünce çerçevesinde ele alınan “liberal hoşgörünün” günümüzde hiçbir güç, otorite veya devlet tarafından yakalanmadığını, bundan sonra da yakalanmasının ütöpik bir düşünce olduğu düşünölmektedir (Marcuse, 1969, s.81). Fakat yine de düşünörlerin çoğu güç, otorite veya politik her hangi bir yapının hoşgöröye katkı sunması yönünde gerekli noktaları tartışmışlardır. Bunların belli bir kısmının da uygulamada belli bir ölçöde başarılı oldukları görölmektedir.

Bu tartışmalara baktığımızda özellikle Taylor (2010, s.61)’un *eşit haysiyet politikası* geldiğini görmekteyiz. Buna göre bütün insanların eşit saygıyı hak ettiği fikrinden yola çıkarak, “bu “metafizik” artalandan ne kadar kaçınmaya çalışırsak çalışalım, bu politika, insanlarda saygıyı hak eden şeyin ne olduğu kavramıyla bağıntılıdır... Farklılıklar politikasının temelinde evrensel gizilgücün, yani bireyin olarak, aynı zamanda bir kültür olarak, insanın kendi kimliğini biçimlendirme ve tanımlama gizilgücünün yattığını söyleyebiliriz. Bu gizilgücün herkeste bulunduğu kabul edilmeli ve bu güce eşit saygı gösterilmelidir.” açıklamasıyla insanların doğuştan sahip oldukları bireysel ve kültörel değörlerin doğal şekliyle kabul edilmesi ve bu şekilde saygıyı/hosgörüyü hak ettiklerini vurgulanmaktadır. Çünkü bunların değıştirmesini istememizin bireylerin kişiliğine ve kültürüne karşı bir art niyet olarak algılanacağı için hoşnutsuzluğa, hoşgörözlüğe neden olacaktır. Benzer bir şekilde Rockefeller (2010, s.114) de bu anlamda ‘eşit saygınlık’ kavramını kullanarak, etnik farklılıklara saygı gösterilmesi ve kültürlerin hayatta kalmasıyla ilgili konuların iyice araştırılması gerektiğini, bu araştırmanın doğaya saygı göstermeyi de içeren bir çerçevede yapılmasını öngörmektedir.

Aynı şekilde konuya değinen Gutman (2010, s.45) saygı duyulacak farklılıklarımız üzerinde tartışma arzusu ve becerisi, demokratik siyasal idealin bir parçası olduğunu savunmaktadır. Gutman, açıklamasını şu şekilde sürdürmektedir: “Tüm insanların özgürlüğünü ve eşitliğini savunan çokkültörlü toplumlar ve topluluklar, akılcı entelektöel, siyasal ve kültörel farklılıklara karşılıklı saygı duyma temeline dayanırlar. Karşılıklı saygı, anlaşmazlıklarımızı ifade etmede, anlaşmazlık içinde bulunduğumuz insanların karşısında bunları savunmada, saygın ve saygı duyulamaz anlaşmazlıklar arasında farkları ayırt etmede ve akılcı eleştiriler karşısında fikrimizi değıştirmeye hazır olmada geniş bir isteklilik ve beceri gerektirir. Çokkültörlölüğün ahlak açısından

taşıdığı umut, bu erdemlerin tartışmalarda ortaya çıkarılmasında yatar.” Böylelikle akılcı toplulukların anlaşmazlıklarını saygın bir çerçevede tartışarak erdemli taraflarının ortaya çıkarılacağını vurgulamaktadır. Walzer (1998, s.127) da demokrasilerin hoşgörü erdemine sahip eleştirmenlere ihtiyaç duyduğunu belirterek, bunların kendi bağlılıkları da olan ve birlikte yaşamaya belli bir değer veren eleştirmenler olması gerektiğinin altını çizmektedir. Aynı zamanda okulların, kültürlerin çoğulluğunu tanıyarak ve farklı gruplar hakkında bir şeyler bu ihtiyacın karşılanmasına yardımcı olabileceğini dile getirerek eğitimin modern anlayışa paralel olarak toplumun hoşgörüyü yakalamasında bir etken olduğunu vurgulamaktadır.

Demokratik çoğulculuğun bir yansıması olarak ortaya çıkan hoşgörü, kişisel ve kültürel olarak insanların eşit olarak görülmesi ve bu şekilde muamele görmelerini öngörmektedir (Wolff, 1969, s.23). Buna göre baktığımız zaman Raz (1986) da çokkültürlü bir toplumda devletin tüm kültürlerle ait olduğunu; bundan dolayı bazılarının azınlıkta olması bunların devlet üzerinde haklarını etkilememesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bütün grupların kamu desteğinden ve kaynaklarından eşit pay almaları gerektiğini de ayrıca belirtmektedir. Buna biraz daha somut bir şekilde açıklayan Raz, mesela çocukların ebeveynlerinin istemesi durumunda, kendi topluluklarının dili ve kültüründe eğitim alması gerektiğini savunmaktadır. Bu farklı toplulukların adet ve uygulamalarına saygı gösterilmek olarak ele alınması ve bunların mümkün olduğunca elverişli hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Akt.: Parekh, 2002, s.124).

Genel olarak baktığımızda ise bir ideoloji olarak çokkültürlülük daha büyük sosyal ve ekonomik eşitlik amaçlayan bir program olduğu iddia edilmektedir. Bu programa göre de belli bir bileşim içinde, grup farklılıkları savunularak, aynı zamanda sınıf farklılıklarına karşı mücadele edilmediği takdirde, göçmen, çoğulcu, modern ve postmodern bir toplumda hiçbir hoşgörü rejiminin uzun süre yaşayamayacağı öngörülmektedir (Walzer, 1998, s.128).

Buraya kadar farklı bakış açılarıyla tartışılan çokkültürlü toplumlarda hoşgörü kelimesinin/olgusunun hayatın her alanında birlikte yaşamaya kılavuzluk edecek bir yetiye sahip olduğu söylenebilir. Çünkü burada da görüldüğü gibi hoşgörü kelimesi

içinde birçok kavram veya ilkeyi barındırabilen bir özelliğe sahiptir. Bunların başlıcaları eşitlik, özgürlük, tolerans, saygı, sevgi, tahammül olarak sıralanabilir.

2.2.5. Çokkültürlülük ve Liberalizm

Çokkültürlülük tartışmalarında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan liberalizm 1950'lerden sonra ekonomik alanda parlamaya başlamıştır (Yayla, 1992, s.6). Daha sonra siyasi alanda da etkisini gösterecek olan liberalizm günümüzde önemli bir siyasi, ekonomik ve sosyal alanları kapsayan bir akım veya anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarihsel açıdan yeniden gelişimine baktığımızda, 1960'lardan sonra ortaya çıkan çokkültürlü anlayışına paralel bir gelişim gösterdiğini söylenebilir. Aralarında temel fark ise liberalizmin kökenlerinin 20. Yüzyılın çok öncesine dayandırıldığı halde, çokkültürlülük anlayışı yeni gelişmektedir.

Liberalizm de diğer sosyal bilimlerdeki kavramlar gibi, tarihi gelişim sürecinde yere ve zamana göre farklı tanımlandığı görülmektedir. Yine bu süreç içerisinde liberalizmi tanımlayanların da farklı yaklaşım sergiledikleri de belirtilmektedir. Bu kavramı, kimileri adaletle kimisi haklarla daha çok ilişkilendirirken kimileri de özgürlük veya eşitlik gibi kavramlarla daha çok anmıştır (Yayla, 1992, s.18-19). Aynı zamanda liberalizmin ilk başlarda muhafazakâr anlayıştaki yönetimlere karşı bir ideolojik tepki olarak ortaya çıktığı belirtilirken (Wallerstein, 1998, s.96), daha sonraları sosyalizm ve komünizm yönetim anlayışlarına da ciddi eleştirilerle karşı çıktığı görülmektedir (Zakaria, 2009, s.93-94). Kısacası baskı ve engellemelerle ekonomik, sosyal ve siyasi alana müdahaleleri beraberinde getiren bütün yönetimleri hedef almaktadır.

Liberalizm anlayışını en geniş anlamıyla ele alan düşünürlere baktığımızda David Hume, John Locke ve Adam Smith ilk başta gelenlerdir. Fakat bunlar liberalizmi daha çok klasik anlamıyla, yani bireyciliği ön plana alarak işe başlamışlardır. Aynı zamanda 1950'lerden sonra gelişen anlayışın tek tek bireylerden oluştuğu gerçeğinden yola çıkarak toplulukların liberalizmini de savunmaya başlamıştır. Sonuç olarak ister bireyi ister toplumu ele alsın, liberalizmin çokkültürlü toplumlarda önemli bir yer edindiği açıkça görülmektedir.

Özgürlük, eşitlik ve hoşgörü gibi kavramları veya olguları ön planda tutan liberalizmin, bu tip ilkelerle çokkültürlü anlayışa yakın gibi durmasına karşın, genel anlamda liberal

yaklaşımına egemen olan bireycilik anlayışından ötürü de çokkültürlü anlayışla uyuşmadığı söylenmektedir. Çünkü bu yönüyle liberalizmin bireyi, grup, etnisite, ulus, din ve dil gibi kültürleri bir arada tutan kolektif değerlerin üstünde tuttuğu görülmektedir (Anık, 2012, s.118). Ama buna rağmen liberalizm batı dünyasında güçlü bir siyasi ve ahlaki etkiye sahip olduğundan tüm çokkültürlü toplum kuramları liberalizmi dikkate almasının ve konuya sadece onunla kısıtlamadan ciddiyetle ona yaklaşılması gerektiği vurgulanmaktadır (Parekh, 2002, s.18).

Bireylerin özerkliği olgusunun dünyaya, modern Avrupa ulus-devletlerinin yarattıkları ulusal kültürlerin ürünleri olarak geldiği ifade edilmektedir. Aslında modern Avrupa devletleri kenetleyici ulusal kültürleri miras olarak değil de, zorunlu askerlik, vergilendirme ve öğretim yetkinlikleri kullanarak, bunları kendi cabalarıyla ortaya çıkarmıştır. Böylece bu modern devletler ulusları inşa ettikleri, liberal düşünceyi ve pratikte özerk bireyleri olanaklı kıldıkları görülmektedir. Fakat çokkültürlü anlayışa uymayan biçimlerde, modern egemen devletler tarafından inşa edilen ulusal kültürler tek bir yaşam biçimini oluşturmuşlar veya oluşturmaya çalışıyorlar. Bu da, ‘özerk bireylerin yaşam biçimi’ olarak belirmiştir. Böylelikle Geçmişin homojen ulusal kültürleri çözülmeye başlayınca, özerk bireylerin yaşam biçimi geç modern toplumlarda hakim yaşam biçimi olmaktan çıkmış, birçok yaşam biçiminden biri olduğu görülmüştür (Gray, 2000, s.115).

Bireyin toplumdaki özerkliğine sıkı bir şekilde dile getirildiği liberal yaklaşım çerçevesinde çokkültürlülüğü değerlendirenler, bireyin belli bir toplumda doğmuş olması onun o toplumun değerlerini benimsemek zorunda bırakılmaması gerektiğinin yanı sıra seçme özgürlüğü yoluyla da istediği değerleri benimsemekte özgür bırakılması gerektiğini savunmaktadırlar (Anık, 2012, s.104).

Çokkültürlülük konusunun liberalizm açısından bireysel ve toplumsal olmak üzere iki yönlü olduğu ifade edilmektedir. Konuyu bu şekilde ayıran Walzer, liberalizme dayanan çokkültürlülük konusuna iki tip liberalizm açısıyla ele almaktadır: birinci tip liberalizmin, bireysel haklara vurgu yaptığı, kültürel veya dini projelere karşı tarafsız kalmakla yetindiğini ve bireylerin insani haklarına saygı göstermekle yetindiğini belirtmektedir. İkinci tip liberalizmin ise belli bir ulusu, dini, kültürü veya bunların çoğul hallerini yaşatıp geliştirmeyi bir siyasi hedef olarak belirlediğini dile

getirmektedir. Ancak, bu çeşitliliğe katkı yapmanın yanı sıra, herhangi bir grubun, ulusun veya kültürün bireysel insani haklara engel teşkil etmemesi ön koşul olarak belirlenmektedir (Walzer, 1994, s.99).

Buna paralel bir düşüncede olan Rockefeller de, çokkültürlülük konusunu değerlendirirken, kişinin etnik kimliğinin birincil kimlik olmadığını, birey olarak varlığının önce geldiğini söylemektedir. Aynı zamanda çokkültürlülükle ilgili çeşitli hallerin, demokrasi yoluyla ve evrensel insan hakları anlayışıyla sürdürülmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Değerlendirmesinin devamında da, etnik kimliğin yanı sıra ırk veya cinsiyet kaynaklı kimliklerin de ikincil kimlikler olduğunu; ve önceliğin bireysel ve evrensel insan kimliğine verilmesini öngörmektedir. Onun değerlendirmesine baktığımızda bu, liberal bir bakış açısının sonucu olduğunu vurgulamaktadır (Rockefeller, 1994, s.88).

Bu görüşlerin temeline indiğimizde bireyin hak ve özgürlüğünün sağlanması en önemli nokta olarak belirlenmiştir. Aynı zaman da bireyin toplumun bir parçası olmasından dolayı da toplumların kültürlerinin ayrı ayrı olarak değerli görülmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Gray (2000, s.36) ise liberalizmi bir evrensel ilkeler sistemi olarak görmek yerine, onu farklı yaşam biçimlerinin bir arada var olma koşullarını arama girişimi olarak düşünülebileceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, liberal değerleri evrensel olarak yetkili gibi görmek yerine, yine liberalizmi, çatışan değerlerin iddialarını uzlaştırma projesi olarak görülmesi gerektiğine değinmiştir. Aynı şekilde liberalizmin her zaman iki yüzü olduğunu belirten Gray (2000, s.8), bunun bir yanının hoşgörü, ideal bir yaşam biçimi arayışı olduğunu; diğer yanının ise, çeşitli yaşam biçimleri arasında barış koşullarının aranması olduğunu belirtmektedir. Birinci bakış açısına göre baktığımızda, liberal kurumlar evrensel ilkelerin uygulamaları olarak görülmektedir. İkinci bakış açısıyla baktığımızda ise, bunlar barış içinde bir arada yaşamının araçları olarak değerlendirilmektedir. Birincisinde, liberalizm bir evrensel rejim reçetesi iken, ikincisinde ise, birçok rejimle sürdürülebilecek olan bir “bir arada yaşayabilme” projesi olarak görülmektedir. Böylelikle liberal hoşgörünün, akılcı bir uzlaşma ideali olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu projenin mirasçısı olarak ihtiyaç duyduğumuz şeyin ise, en iyi yaşam biçimi üzerine akılcı bir uzlaşmaya ya da bu konuda makul düzeyde bir

anlaşmazlığa değil, insanların hep farklı yaşamak için iyi nedenlerinin olacağı gerçeğine dayanan bir ideal olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte liberal hoşgörü idealinin tersine, birbirlerinden farklı yaşam biçimleri aklın zayıflığının bir sonucu olarak gösterilemeyeceği. Bunun, insanların farklı biçimlerde yaşamak için sebepleri olduğu gerçeğini ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır (Gray, 2000, s.11-13).

Rockefeller (2010, s.107) de liberal demokratik bir kültürün amacının, etnik kimlikleri bastırmak olmadığı, onlara saygı göstermek, özgürlük ve eşitlik gibi demokratik ideallerini ifade edebilme güçlerini tam anlamıyla geliştirebilmeleri için çeşitli kültürel oluşumları desteklemek olduğunu ifade etmektedir. Fakat bir kültür daha liberal hale geldikçe, üyeleri büyük bir ihtimalle giderek daha az aynı tikel iyi hayat kavrayışını paylaşacağı ve öteki liberal kültürlerden insanlar ile giderek daha fazla temel değerleri paylaşacakları endişesi de oluşmaktadır. Bu endişenin temelinde ise, kültürlerin liberal anlayışı kazandıkça, insanlar geleneksel adetleri ya da iyi hayat kavrayışları bakımından ulusal gruptan emsalleri ile daha az şey paylaşır ve ortak bir uygarlığı paylaşma bakımından giderek daha fazla öteki ulusların üyelerine benzemesi, başka bir deyişle türdeş olacağı yatmaktadır (Kymlicka, 1995, s.147). Bu durum, evrensel değerleri kazanma adına olumlu yönde değerlendirilirken, çokkültürlülük anlayış açısından sorunlu bir gelişme olarak görülmektedir.

Aynı şekilde, ortak değerleri paylaşmanın önemine daha fazla önem veren Dewey gibi liberaller, iyi hayatı bir yönetim, bir yaşam tarzı, dünyayla karşılıklı iletişim kurmanın, sorunlara çözüm bulmanın bir yolu olarak görmektedirler. Böylelikle sürekli bireysel gelişmeye ve toplumsal değişime ulaşılacağına inanırlar. Aynı zamanda kişinin her gün liberal bir ruhla yaşayarak, bütün yurttaşlara aynı saygıyı göstererek, zihnini açık tutarak, hoşgörülü davranarak, başkalarının gereksinimlerine ve çabalarına içten bir ilgi göstererek, yeni olanaklar tasarlayarak, temel insan haklarını ve özgürlüklerini savunarak, işbirliği ruhunun hüküm sürdüğü, şiddetten uzak bir ortamda akıl yoluyla sorunları çözümleyerek hayatın amacına, yani iyi hayatı gerçekleştireceğine inanmaktalar (Rockefeller, 2010, s.109). Kısacası ortak değerlerin ağırlıklı olduğu bir toplum tasviri yapıldığı görülmektedir. Bundan dolayı farklılıkların ortadan kaybolması endişesi yine bu düşüncede de görülmüş ve çokkültürlü anlayış çerçevesinde yetersiz bir görüş olarak değerlendirilmiştir.

Liberal anlayışı doğrultusunda çokkültürlülüğü tartışanlar için “fırsat eşitliği” ve “muamele eşitliği” anlamında eşitlik ilkesi de büyük önem taşımaktadır. Fakat buradaki muamelede eşitlik kişilere aynı muamele gösterilmesi olarak düşünülmemektedir; kişilerin ihtiyaçları ve talepleri karşısında eşit ilgiyi göstermek olarak düşünülen eşitlik olması gerektiği vurgulanmaktadır (Anık, 2010, s.105). Aynı zamanda özgürlük ve eşitlik ideallerine bağlı olan herhangi bir liberal demokratik politikanın, bütün ulusların kültürel farklılıklarına saygı duyan, onlara daha geniş bir toplumun bir parçası oldukları duygusunu veren kapsamlı ve destekleyici toplumsal çevreler yaratma talebinden kaçınması olanaksız olduğu iddia edilmektedir. Biraz daha ileri giderek, liberal bir demokrasi insanları yalnızca kendi etnik grupları veya uluslarıyla değil, aynı zamanda insanlık alemiyle, daha doğrusu öteki yaşam biçimleriyle de özdeşleşmesi konusunda desteklemenin yanı sıra, kozmosla insan arasında bir uygunluk saptamayı amaçlayan ruhsal bir uyum da geliştirilmesini öngörmektedir (Rockefeller, 2010, s.115).

Liberallere göre toplulukları birbiriyle bir arada yaşama çabasına iten sebepler çok ve çeşitli olmakla birlikte insan çıkarlarının çeşitliliğinden de az olmadıkları iddia edilmektedir. İnsanları birbiriyle uzlaşma arayışına götüren bu çıkarların çeşitliliği, barış içinde bir arada yaşamayı olanaklı kıldığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra toplumun ya da yönetimin ilkesel temellere dayandırılarak en istikrarlı biçiminde olacağını düşünmenin yanlış olduğu belirtilmektedir. Çünkü genel olarak barış içinde bir arada yaşamayı olanaklı kılan şeyin rakip ideallere ilkel bağlılıkta olduğu öne sürülmektedir (Gray, 2000, s.125). Buna örnek olabilecek bir durum olarak Antik toplumların, farklılıklara bizden daha konuksever yaklaşımları olarak gösterilmektedir. Bunun da kısmen, insanların eşitliği fikrinin zayıf ya da hiç olmamasına ilişkilendirilmektedir. Çünkü günümüzde modernlik aracılığıyla, farklılığın tanınması değil, tekbiçimliliği temsil eden taleplerin yoğunlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda iyi yaşamın farklı insanlara göre değişebileceği fikrinde herhangi bir yenilik olmadığı ve bunun ayırıcı bir biçimde modern bir fikir olduğu düşüncesi önyargıdan ibaret olarak varolmaktadır (Gray, 2000, s.10).

Örneği farklı bir şekilde ve ileri bir zamana çeken Gray (2000, s.103), bazı liberal değerleri göz ardı etmesine rağmen Osmanlı İmparatorluğu içindeki bir hoşgörü sisteminden bahsetmektedir. Osmanlı’da bireysel anlamda liberal değerlerin olmadığı fakat toplumsal anlamda her kesimin hakkı korunarak milletler sistemi ve buna bağlı

olarak dinlerin çeşitliliğini korunduğunu söylemektedir. Ayrıca ortak bir çerçevede, uygulayıcılarına kendi dini cemaatinin yasal yargı sistemi içinde yaşama olanağı sağladığını da dile getirmektedir. Bunun en iyi yanının ise, ne ortak kimliklerin ne de nihai bağlılıkların etnik terimlerle ifade edildiği bir sistem olması şeklinde gösterilmektedir. Böylelikle ilkel toplumlardan günümüz modern toplumlarına gelinceye kadar liberal anlayışların nasıl bir değişim gösterdiğinin bir kanıtı da bu iki farklı olguya dayanan örneklerle bir kez daha görülmüştür.

Konunun başında da ifade edildiği gibi liberalizm bireylerin toplum içinde ve otoriteyle ilişkilerinde haklarının korunması ve özgür iradelerinin sağlanması mücadelesi olarak parlamasının yanı sıra, farklı kültürlerin korunmasını da göz ardı etmemektedir. Çünkü sağlıklı bireylerin yetişmesi toplumun refahı ve gelişiminden geçtiğini kabul edilmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise toplum içinde varolan sorunlara çözüm sunmakta olduğu görülmektedir. Buna göre bazı liberallerin görüşü, demokrasi ve hukuk düzenindeki eksiklikler olduğu yönündedir. Aynı şekilde bu meseleler üzerine çıkan çatışmaların etnik-kültürel çatışmalar biçiminde kendini gösterdiğini savunmaktadır. Görüşlerinin devamında, demokratik haklar ve kurumların sağlam yerleştirilerek, tüm yurttaşların kullanımına sunulduğu takdirde insanların etnik bağlılıklar temelinde harekete geçmesinin engelleneceğini vurgulamaktadırlar. Başka bir görüşe sahip olan liberaller ise farklılıklara yönelik milliyetçiliğin, “öteki”ne ilişkin bilgisizlikten ortaya çıktığını, gerçek olmayan önyargılar ve basmakalıp fikirlerin sürdürülmesi şeklinde geldiğini savunmaktadırlar. Yine, insanların, demokratik alışkanlıklar olan hoşgörü ve karşılıklı saygıyı benimseyip içselleştirmeleri sonucunda, etnik bağlılık temelinde insanları seferber etmenin gereği kalmayacağını da ileri sürmektedirler (Kymlicka, 1995, s.22). Kymlicka, bu görüşleri aktarırken aynı zamanda, bu tespitlerin yanlış olduğunu da bildirmektedir. Neden olarak da, Batılı demokrasilerinin, demokrasinin, ekonomik refahın ve kişisel hoşgörünün, farklılıklara yönelik milliyetçiliğin etkilerini yitirmesine yol açacak herhangi bir delil sağlayamamasını göstermektedir.

Sonuç olarak bakıldığında zaman içerisinde farklı ideolojilere karşı bir mücadele olarak ortaya çıkan liberalizm, daha çok birey çıkarlarına yöneldiği görülmektedir. Tek tek bireylerin haklarından toplumun haklarına yöneldiği ise yer yer görülmektedir. Hak ve özgürlüklerin kazanılması, hoşgörü, adalet ve demokratik özelliklerin sağlanması

yönüyle de çokkültürlü anlayışının gelişmesine yardımcı olduğu da söylenebilir. Bununla birlikte liberalizm ve çokkültürlülüğün, benzer ve uyumlu taraflarının olduğu kadar, farklı ve çatışan taraflarının olduğu kabul etmek gerekir. Çünkü nihayetinde liberalizm bireyin mutlak anlamda özgürleşmesini desteklerken, çokkültürlülük ise toplumun genelini yansıtan değerlerin korunması taraftarıdır.

2.2.6. Çokkültürlülük ve Özgürlük

Özgürlük kelimesinin binlerce yıl önce Sümer kaynaklarında geçen, uygarlaşma ile atbaşı geliştiği söylenmektedir (Gelirli, 2010, s.13-14). Aynı zamanda Bağımsızlık Bildirisi'nden bu yana bir gelenek olarak, özgürlüğü elde etmenin politik tarihin bir amacı olduğu belirtilerek özgür insanların doğuştan gelen kendi kendini yönetme haklarının olduğunu dile getirilmektedir (Dewey, 1988, s.12). Her ne kadar eski yunan site devletlerinden bu tarihe kadar belli zamanlarda farklı zeminlerde tartışılmışsa da asıl bu tarihte belli teoriler ve düşünceler çerçevesinde gelişimini sürdürdüğü görülmektedir.

Daha sonra Fransız ihtilalinin getirmiş olduğu en önemli kazanımlardan biri olarak özgürlük, aynı zamanda gelişen eşitlik, demokrasi ve adalet gibi kavramlarla sıkı bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle bu dönemde Rousseau'nun söylediği “insan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur” sözü daha sonraki özgürlük hareketlerinin mihenk taşlarından biri olacaktır. Kısacası bu dönem özgürlük kavramı teorik düzeyden çıkarak uygulamaya geçişin en yüksek sıçrayışını yaptığı görülmektedir. Ayrıca modern zamanla birlikte bireysel, toplumsal, düşünsel, ekonomik, ve siyasal başta olmak üzere hemen hemen her alanda özgürlük duyulmaya başlanmıştır.

Kökleri Sümerlere kadar dayandırılan özgürlük kelimesinin günümüzde de tanımı, çerçevesi ve içeriği hala tartışılmakta olduğu görülmektedir. Bu tartışmalar önceki satırlarda değinildiği gibi bireysel, toplumsal, ekonomik, siyasal boyutlar yer yer hepsini içine alacak kadar geniş, yer yer birini veya birkaçını ele alacak şekilde olmaktadır. Fakat her ne şekilde olursa olsun özgürlük kelimesinin tanımı ve çerçevesi farklı düşünürler tarafından farklı tanımlanmaktadır.

Bir düşünceye göre özgürlüğün, bireyleri içinde bulundukları gruplardaki keyfi şiddetlere koruyarak, bireyi kendisi için, başka hiç kimsenin müdahalesine izin verilemeyen ve kendi bilgisinin kendi amaçları için kullanabileceği bir alan oluşturmaya fırsat verdiği söylenmektedir (Hayek, 1997, s.246). Başka bir görüşe göre ise özgürlük, bir başkasının yapmak istediğimiz şeyi engellemeksizin ya da yapmak istediğimizi zorlamaksızın, her birimize şunu ya da bunu yapabilmek ya da yapmamak üzere verilmiş olan güvence olarak tanımlanmaktadır (Aron, 1995, s.169). Aynı zamanda insanoğlunun özgürlük yolunda elde etmek istediği temel şeyler, ekonomik liberalizm, siyasal demokrasi, dinsel özerklik ve kişisel yaşamda bireycilik olarak sıralanmaktadır (Fromm, 1993, s.19).

Özgürlüğü ayrıca, bireyin yaşamını sürdürmek için, doğanın doğrudan sunduğu yolların dışında yeni bir yol arama olmasının yanı sıra insanın kendi içinden oluştuğu ifade edilmektedir. Bu özgürlüğe götüren istenç ise her hangi bir engeli aşmak için bilgi ve uğraş yolunu kullanmanın önemine dikkat çekilmektedir (Hacıkadıroğlu, 2002, s.14-15). Akılcı veya akıllı yaşamının insan gelişimindeki diğer bütün amaçlarını birleştiren ve bütünleştiren en önemli amaç olduğu belirtilerek, bireyin kendi bilgi ve anlayışı ölçüsünde hareket etmesini sağlar ve eylemlerin yönlendirip denetim altında tuttuğu belirtilmektedir (Rowley, 2002, s.84). Böylelikle özgürlüğü kullanmanın ‘aklı’ gerektirdiği gibi insanın iradesiz yaptığı bazı davranışların özgürlük olarak adlandırılmayacağı belirtilmektedir.

Her bir kişinin tabii kanunu ihlal etmemek şartıyla kendi kanunu kendisinin koyma, hayat yolunu dilediği gibi seçme özgürlüğü olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu özgürlüğün, bireye başkalarının hayatına, bedenine ve mülkiyetine zarar vermemeyi emreden tabii kanunla birleşmiş ve sınırlandırılmış bir özgürlük olduğu, yani insanın asli özgürlüğü olduğu dolayısıyla da, onu bir hak olarak telaki edebileceğimiz tek özgürlük olduğunun altı çizilmektedir (Yürüşen, 1995, s.VII). Bu bahsedilen özgürlükleri ise Rawls, temel olarak şöyle sıralamaktadır: “konuşma ve toplanma özgürlüğü ile beraber siyasi özgürlük (oy hakkı ve hükümet makamı için seçilebilir olma); vicdan ve düşünce özgürlüğü; kişi özgürlüğü yanında (kişisel) mülkiyete sahip olma hakkı; ve hukukun üstünlüğü kavramınca tanımlandığı haliyle keyfi tutuklanma ve el koymaya uğramama özgürlüğü (Akt.: Gray, 2000, s.70). Bunlar günümüzde

bireylerin olmazsa olmaz özgürlükleri/hakları olduğu çoğu toplum tarafından kabul edilmektedir.

Özgürlüğün eşitlik, adalet, hak ve hoşgörü gibi kavramlarla ilişkisi olduğu kadar demokrasinin altında gelişebilen bir özelliğe sahip olduğu üzerinde durulmaktadır. Böylece özgürlüğün, demokrasi efsanesinin temel taşlarından biri olduğu ifade edilerek tarihsel süreç içerisinde, bir karşıtlık ifadesi, dayatmacılığa ve köleleştirmeye karşı en temel koşul olarak işlev gördüğü vurgulanmaktadır (Lindbom, 1998, s.74).

Özgürlüğün değeri önceden görülemeyen ve önceden tahmin edilemeyen eylemler için sağladığı fırsatlara dayandığı için, sınırlandırılmasının ne anlama geldiğini çoğu zaman bilinmediği iddia edilmektedir. Bundan dolayı özgürlüğün belirli çıkarlar uğruna feda edilmemesi gereken üstün bir ilke olarak muhafaza edilmesi özellikle liberal düşünürler tarafından savunulmaktadır (Hayek, 1994, s.87-88). Yani özgürlüğün içinde bulunan zamandan ziyade bireylere veya topluma gelecek adına bir güvence sağladığı ifade edilmektedir.

Aynı zamanda özgürlüğün “eşit miktarda değil, eşit fırsatta” aranması gerektiği vurgulanmaktadır (Gelirli, 2010, s.19). Bu bütün herkesin aynı şeylere ihtiyaç duymadığı insanların farklı ihtiyaç ve istekleri olabileceği anlayışında belirlemektedir. Aynı şekilde bireylere tanınan özgürlüklerin onları toplumdan izole etmemesi gerektiği bunun aksine onları toplumla daha fazla dayanışma ve yardımlaşma duygusuna itmesi gerektiği belirtilmektedir (Gelirli, 2010, s.21).

Özgürlükle ilgili önemli sayılabilecek noktalardan biri de otoritenin müdahalesi veya katkısı anlamındadır. Kişilere özgürlük vermenin başlı başına yeterli olmadığı, yasanın bireye birtakım haklar vermesinin yanında bireyin bunları kullanabilecek imkanlara sahip olmasını gerekli kılması önemli görülmektedir (Aron, 1995, s.172). Dolaylı olarak da olsa kişilerin özgürlüklerini yaşayabilecekleri imkanları yakalamaları için maddi-manevi desteğin sağlanması salık verilmektedir.

Özgürlük üzerine tartışan birçok ideoloji olmasına rağmen temel üç ideolojiden bahsedilebilir. Bunlardan liberalizm, özgür denin ‘birey’ adına, muhafazakarlar ‘geleneksel değer/kültür’ ve gruplar adına, sosyalistler ise toplumu üyeleri adına ve üçü de devlete karşı toplumdan yana bir tavır aldıkları görülmektedir (Gelirli, 2010, s.38). Normal şartlar altında liberalizm ve sosyalizm gibi ideolojiler her zaman devlete karşı

bireyi ve toplumu savunmakla birlikte, muhafazakar ideoloji ise sadece belli alanlarda devlete karşı tavır aldıkları söylenebilir. Bu da özellikle özgürlükler söz konusu olduğunda görülmektedir.

Buna ek olarak, ideolojisi veya hükümet şekli ne olursa olsun vicdan (duygu ve düşünce) özgürlüğü, seçme özgürlüğü ve insanların bir araya gelme veya birleşmek özgürlüklerinin tümü yoksa hiçbir toplumun özgür olarak nitelendirilmeyeceği iddia edilmektedir. Fakat bu özgürlükler elde edilirken başkalarını mutluluğundan yoksun bırakmaya veya onların mutluluğa ulaşma çabalarına engel olmaması gerektiği de vurgulanmaktadır (Mill, 2000, s.24-25).

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız gibi, bazı düşünürler birey özgürlüğünü bazıları ise grup özgürlüğünü ön planda tutmalarının yanı sıra bu özgürlüğün hangi alanda daha fazla öneme sahip olduğu da tartışmalıdır. Bunlardan, Walzer gibi düşünürler bireysel özgürlüğün korunmasını çok önemli bulmaktadır. Bunlara göre düşünce özgürlüğü de özgürlük halinin en önemli noktasında durmaktadır. Çünkü düşünce özgürlüğü, herkesin demokratik bir siyasal yaşama katılmasının koşulu olarak söz konusu devletlerde kabul edilebilecek tek temel norm olduğu savunulmaktadır (Duprat, 2013, s.113). Düşünce özgürlüğünün insanın maddi manevi bütünlüğünün esası olarak kişisel hak ve özgürlükleri başta olmak üzere sosyal ve ekonomik hak ve özgürlüklerine kadar bir etkiyi kapsadığı vurgulanmaktadır (Kılıçoğlu, 1992, s.213).

Raz (1986) da toplumdaki önemli sosyal, ekonomik ve diğer kurumlar gibi kişiler arası ilişkilerin özerk seçimler yapılmasını gerektirmesi nedeniyle, çağdaş liberal batı toplumları kişisel özgürlük fikri üzerine kurulduğunu belirtmektedir. Böylece bireyler, özgürlükleri kendilerine bakışlarının ayrılmaz ve çok değerli bir parçası olarak görecektir. şekilde yetiştirildiklerini ve aynı zamanda tercihlerini kendileri yapmadıkları takdirde yaşamlarından yabancılaşıp bütünlük hislerini kaybedeceklerini iddia etmektedir. Ayrıca onlar için “kişisel bağımsızlığın değeri hayatın bir gerçeğidir” ve farklı bir yaşam biçimi seçmenin imkansızlığını vurgulamaktadır. Üstelik toplumdaki tüm kurumlarının temelinde bireysel seçim olduğundan “ancak bağımsız kalmayı becerebilirsek bu toplumda başarılı olabiliriz” (Akt: Parekh, 2002, s.118).

Fakat bu anlayışa yönelik bir eleştiri olarak, özellikle Batı başta olmak üzere özgürlük ve bireyciliğin aşırı derecede kutsanması sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda birçok

değerin yozlaşmasına, anlamını yitirmesine vb. sıkıntılara neden olduğu söylenmektedir (Momin, 2012, s.38-43).

Grupların kültürlerine yönelik özgürlüğü bireysel özgürlüklere daha çok tercih eden bazı düşünürler ise farklılıklara rağmen nasıl birlikte yaşayabileceğimizi, eşitliği ve çeşitliliği nasıl bağdaştırabileceğimizi yönelik bir düşünceyle karşımıza çıkmaktadırlar. Bunun da bireysel özgürlüğü temel alan siyasal demokrasinin yanı sıra kültürel çeşitliliğin koruyan ve geliştiren bir özgürlük anlayışını savunmaktadırlar (Touraine, 2000, s.223). Bunlara göre bireysel özgürlük temel alınmalı fakat kültürlerin devamı adına da bazı zamanlarda yine toplum lehine bireylerin özgürlüklerinin kısıtlanabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde düşünen Rawls da demokratik toplumların politik kültürlerinin temelinde insanların özgür ve eşit olduğu fikri ile toplumun bu insanlar arasında gönüllü işbirliği sistemi olduğu fikri olduğu belirtilmektedir (Akt.: Parekh, 2002, s.106).

Farklı grupların bu özgürlük ve hak talepleri dil başta olmak üzere birçok kültürel değerde kendini göstermektedir. Bunun yanı sıra farklı kültürel grupların belki de en çok tartışma yaratan talebi, dinsel pratikleri temelinde onları dezavantajlı duruma düşüren yasalar ve düzenlemelerden muaf tutulmaları olarak gösterilmektedir. Buna örnek olarak, İngiltere'deki Müslümanların Pazar günleri işyeri kapatma veya hayvan kesim düzenlemesinden muaf tutulmak istemeleri gösterilmektedir. “çoketniklilik hakları” olarak ifade edilen, gruba özgü bu önlemlerin farklı kültürel gruplara veya dini gruplara, egemen toplumun ekonomik ve politik kurumlarında başarılarını engellemeden, kültürel özgünlüklerini ifade etme ve bundan gurur duymakta yardımcı olmayı amaçlandığı vurgulanmaktadır (Kymlicka, 1995, s.67-68). Fakat bununla birlikte bir konuda endişelerin olduğu da görülmektedir bu farklı her bir kültüre tanınan haklar ve özgürlüklerin bu defa iç kısıtlamalar dayatmak için kullanılma ihtimaline karşı bir endişedir. Çünkü kültürel gruplar, doğal olarak, üyelerine geleneksel kültürel değerlerini öğretmek için yasal güç sahibi olmak istedikleri ve bunu elde ettiklerinde grup içindeki bireylere bir baskı olarak kullanacakları şüpheleri her zaman olmaktadır (Kymlicka, 1995, s.80). Ancak bu endişeler öne sürülerek grup hak ve özgürlüklerinin verilmemesi bir mazeret olarak kabul edilmemektedir.

Peki, bireysel düzeyde veya gruplar düzeyinde verilen bu hak ve özgürlüklerin sınırları veya çerçevesi ne olmalı sorusuna gelince burada da aynı şekilde farklı görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Bu anlamda genel görüşleri özetleyerek başlayabiliriz. O da “özgürlük düşmanlarına özgürlük yok” şeklinde vecizeli ifadesiyle açıklanmaktadır.

Bununla birlikte farklı görüşler ele alındığında ilk olarak, özgürlük çerçevesinde, kendi rızasıyla kendine zarar veren kişilere bile dokunulamayacağı veya müdahale edilemeyeceğini öne sürenler olmaktadır. Fakat kanunların yasakladığının yanı sıra ahlaki olmayan ve kamu adabına aykırı fiillerin bile müdahaleyi ve kısıtlanmayı hak ettiklerini iddia edenler bulunmaktadır (Hart, 2000, s.38-51). Bunlara göre eğer bireyin davranışları topluma veya tolumdaki herhangi birinin özgürlüğüne zarar verecek boyutta ise toplumun buna müdahale etme hakkı doğmaktadır (Mill, 2000, s.102).

Bir kişinin kendine verdiği zarar ciddi anlamda, o kişiyle aralarında hem sempati hem de çıkarları aracılığıyla yakınlık bulunanlara hatta daha az bir ölçüde olsa da tüm topluma etki edeceğinden bu durumun ahlaki bir onaysızlığa gireceği vurgulanmaktadır (Hill, 2000, s.109). Dolayısıyla böyle bir duruma müdahale edilebileceği veya hakların askıya alınabileceği, özgürlüğün sınırlandırılabilirliği ileri sürülmektedir.

Bu anlamda en geniş değerlendirmeyi yapan Rawls’a göre ise adaletin gereği olarak, her insanın, en büyük özgürlüğe sahip olmasını ve bu özgürlüğün, aynı özgürlüğe sahip diğer insanlarla uyum içinde olmasını gerektirdiğini öne sürmektedir. Adını “eşit en büyük özgürlük ilkesi” koyduğu bu ilkeye göre her insanın en kapsamlı özgürlüğe sahip olmasını ve bunun ötekilerin aynı özgürlüğe sahip olmasına bağlı olması gerektiğini belirterek, özgürlüğün ancak yine özgürlük uğruna kısıtlanabileceği zorunluluğunu gerekli görmektedir. Fakat bu defa insani açıdan değerli olanın ne olduğu üzerine görüşlerimizde ayrılıklar olabileceği ve bunun da bizi sonuca götürmek adına bir çıkmaza sürükleyeceğini iddia etmektedir. Fakat konumuz bu olmadığını hatırlayarak tekrar konumuza dönersek, Rawls değerlendirmenin devamında çeşitli temel özgürlüklerin birbirleriyle çatışmak durumunda olduklarını hatırlatarak, bu özgürlükleri tanımlayan kurumsal kuralların tutarlı bir özgürlükler şemasına uyacak biçimde uyarlanmaları zorunluluğunu ifade etmektedir. Böylelikle özgürlüğün önceliğinin, uygulamada, temel bir özgürlüğün bir veya daha fazla temel özgürlük uğruna kısıtlanabileceğini ya da tamamen reddedilebileceğini iddia etmektedir. Aynı

zamanda, temel özgürlükler birbiriyle çatıştıkları zaman kısıtlanabileceklerini dile getirerekten, bundan dolayı da bu özgürlüklerin hiçbirisinin kesin olmadığını ve sonuçta uyarlanmış şemada bütün temel özgürlüklerin eşit derecede mümkün olamayacağını altını çizmektedir (Akt.: Gray, 2000, s.68-73). Bunu destekler nitelikte, Kymlicka (1995, s.170) da bu anlamda insanların kendi kültürlerine göre neyin en iyi olduğuna karar verebilmeleri ve öteki kültürlerde hayran oldukları her neyse onu kültürlerine katabilmeleri gerektiğine inanmaktadır.

Özgürlüklerin istisnai durumlar dışında sınırlandırılmadığı üzerinde de durulmaktadır. Buna göre, özgürlüklerin insanın varlığına sıkı sıkıya bağlı olmaları nedeniyle ve olmazsa olmaz niteliklerinden dolayı yürürlükteki hukuk kuralları tarafından bile olsa, ancak ender durumlarda sınırlandırıldıkları ifade edilmektedir (Kılıcıoğlu, 1992, s.208).

Son olarak da özgürlüğün, temel insan haklarına paralel bir yapıda olduğu ve başkalarına zarar ve tehdit savurmadığı sürece de dokunulmaz olduğu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca özgürlüklerin olabilmesi için hoşgörü, eşitlik, insan hakları, vb. demokratik ve liberal değerlerin olması gerektiği ayrıca görülmektedir.

2.2.7. Çokkültürlülük ve Adalet

İlk çağlardan günümüze farklı tanımlanan ve zaman içerisinde farklı uygulamalarla ortaya çıkan adalet kavramı zamana ve kişilere göre farklı anlamlar kazanmıştır. Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinde olsun Ortaçağ'da Avrupa'sında olsun, adalet kavramı ve uygulamaları daha çok otoriteye -bu otorite anne-baba, devlet, monark vb. olabiliyordu- karşı sorumluluklarını yerine getirme anlamında kullanılmıştır. Kimi zamanda ilahların buyruklarının gereklerini yerini getirme anlamında da kullanılmıştır. Fakat aydınlanma devriyle birlikte adalet anlayışı köklü bir değişime uğramış ve artık bireylerin hak, özgürlük ve eşitliklerine vurgu yapan ve onların bu haklarını koruyan bir hal almıştır.

Adalet konusundaki ilk derli toplu ve sistematik görüşlerin Platon ve Aristoteles ile başladığı söylenmektedir. Buna göre Platon, adaleti cesaret, bilgelik ve kendine hakim olma erdemleriyle birlikte en önemli erdem olarak gördüğü ve onu site düzeyinde sosyal sınıflar arasındaki uyumun önemli bir etkeni olarak düşündüğü söylenmektedir. Adaletin tanımını yapmanın zorluğundan yakınan Aristoteles ise, adaletsizlikten ve

özellikle adaletsiz insanın özelliklerinden yola çıkarak adaleti tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Böylece yasaya uymayan insan ile eşitliği gözetmeyen insanın adaletsiz olduğunu ve buna bağlı olarak da yasaya uyan insan ile eşitliği gözetken insanların adaletli olabileceğini savunmaktadır. Sonuçta da ‘adaletin’ yasaya uygun olanda ve eşitliği gözetende; ‘adaletsizlik’ de yasaya aykırı olanda, eşitliği gözetmeyende görülebileceğini ifade etmektedir (Gündoğan, 2003).

Çoğu zaman ‘herkese kendine ait olanı verme’ şeklinde özetlenen adalet kavramı farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Genel anlamda adalet, aşırılıklardan uzak, ılımlı, ölçülü ve dengeli bir tutumu ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Adalet aracılığıyla bir şeyi yerli yerine koymak, her hakkı hak sahibine vermenin yanı sıra hüküm ve davranışlarda tarafsız ve ilkeli olmak ile eşitliği gözetmek olduğu üzerinde durulmaktadır (Hökelekli, 2009 s.132). Başka bir görüşe göre ise adaletsizliğin olmadığı somut durumların toplamı olarak nitelendirilmektedir. Bu gibi tanımlarda adalet, adaletsizliğin zıddı olarak ele alınmaktadır (Güriz, 2013, s.18). Bunlardan farklı olarak, adaletin tek tek bireylerin duygu ve hisleri sonucunda meydana çıkan “yapay bir erdem” olduğu dile getirilmektedir (Solomon, 2004, s.134).

Adaletin toplumsal yaşamın, o toplumda yaşayan insanların bir arada barış içerisinde yaşamalarını sağlayan/kolaylaştıran en önemli etkenlerden biri olduğu bilinmektedir (Balı, 2001, s.36-37). Aynı şekilde toplumsal düzen, huzur ve barışın ancak adaletle ayakta durabileceği iddia edilmektedir (Hökelekli, 2009, s.136). Adalet dendiğinde ise bazen eşitlik, bazen hak ve özgürlük kastediliyor olabilir; başka bir anlatımla bazen eşitliğe aykırılığı, bazen özgürlüklere müdahaleyi ortadan kaldırılması veya bazen de hakların dağıtılması durumlarında söz konusu olabiliyor (Balı, 2001, s.41).

Genel olarak adaletin üç türünden bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi düzeltici adalet, ikincisi dağıtıcı adalet, üçüncüsü ise hakkaniyettir. *Düzeltilici adalet* düşüncesine göre, hukuksal ilişkilerde bireysel özellikleri dikkate almadan herkesi eşit kabul etmektedir. Hukuksal işlemlerde taraflar arasında dengenin sağlanarak, haksız fiillerde zarar görenin zararının giderilmesini, haksız yere bozulan dengenin yeniden oluşturulması öngörülmektedir. Bir diğer adalet türü olan *dağıtıcı adalet* ise, toplumdaki bireylerin yetenekleri, ihtiyaçları ve topluma olan katkıları oranında mal, onur ve makamlara ulaşmalarını sağlamaktadır. Böylelikle dağıtıcı adalet, yasal eşitlikle

yetinemeyip, kişileri toplumsal bağlamında farklılaştırarak sosyal ve ekonomik eşitliği sağlamaya kadar uzanmaktadır. Son olarak *hakkaniyete dayalı adalet* anlayışı da olayların dışsal ve biçimsel özelliklerinin ötesine geçerek her özgül olayın kendi doğasından kaynaklanan biricik karakterine göre karar verilmesini öngören somut adalet düşüncesine sahiptir. Aynı zamanda yazılı olmayan fakat yazılı hukukun yetersiz kaldığı durumlarda daha sağlıklı kararların alınmasını sağlayan bir özelliktir (Aktaş, 2001, s.187-190). Bu üç tip anlayışına baktığımızda Aristo ve Platon'dan günümüze kadar adalet sistemlerine etki eden görüşlerini içermektedir.

Bununla birlikte günümüzdeki adalet sistemlerine etki eden belli başlı adalet teorilerinden bahsedilebilir. Bunlardan Rawls, Hayek, Walzer ve Nozick gibi en önemlileri olarak burada kısaca ele alacağımız teorilerdir. Bunların yanında Kymlicka, Bauman, Young gibi çokkültürlü alanında yaptıkları çalışmalarla farklı kültürlerden oluşan grupların kendi aralarında adaleti nasıl sağlamaları ile ilgili tartışmalara değinilecektir. Aynı şekilde egemen güçlerin topluma yönelik adalet anlayışlarının nasıl işlemesi gerektiği de açıklanacaktır.

Burada ele alacağımız ilk teori Rawls'a ait *Adalet Teorisi*'dir. Bu teoride Rawls, hakkaniyete dayalı olarak bu iki adalet ilkesi üzerinde mantıksal olarak anlaşılmaya varılması gerektiğini savunur. Bunlardan ilk ilke haklar ve özgürlüklerin eşit korunmasıyla ilgilidir ki herkes beklenenin de bu olduğunu söyleyeceğini beklemektedir. İkinci ilke, ilk durumda en az avantajlı olanları koruması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü herhangi bir kişinin en az avantajlı duruma düşme olanağı hep olduğunu dile getirmektedir (Karadayı, 2013, s.55). Rawls, adil bir toplumu, tüm yurttaşlarının bireysel hak ve özgürlüklerini koruyan ve kaynakların dağıtımının olabildiğince eşit ve hakkaniyete uygun olduğu bir toplum olarak tarif etmektedir. Hakkaniyet olarak tarif ettiği adaletin, adil kurumların yapılandırılması ve düzenlenmesinin de temeli olacağını vurgulamaktadır. Çünkü insanların kurumlar aracılığıyla kendilerini yönettikleri, malları, hizmetleri ve zenginliği bölüştükleri, paylaştıkları ve dağıttıklarını hatırlatmaktadır (Karadayı, 2013, s.56). Kısacası kurumlar üzerinden toplumdaki grupların/bireylerin, adaleti kendi aralarında *adil* olarak dağıtarak bir düzen kurabileceğini savunmaktadır.

Aynı şekilde Rawls, iki şarta bağlı olarak toplumların adalet ilkesi etrafında bir arada yaşayabileceklerini varsaymaktadır. Bu ilkelere ilki, herkesin başkalarının aynı hürriyeti ile bağdaşan en geniş temel hürriyete sahip olmak konusunda eşit hakkı olduğunu söylemektedir. İkincisinin ise, sosyal ve ekonomik eşitsizlikler, herkesin yararına olacağı gibi mevkiler ve görevlerin herkese açık olmasını sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiğini söylemektedir (Balı, 2001, s.156). Rawls bu ilkelere ikinciye göre birincisine daha fazla önem vermektedir. Çünkü özgürlükten ancak daha fazla özgürlük sağlanacaksa taviz verilebileceğini savunmaktadır.

Rawls, bazı insanların, diğer bazılarının özgürlüğünü kaybetmesi pahasına da olsa “daha iyi” olanı paylaşmasının asla haklı görülemeyeceğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde adalet anlayışına göre, birkaç kişinin, çoğunluğun mutluluğu adına feda edilmesine izin verilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Bundan dolayı, adil bir toplum için, eşitliğe dayalı özgürlüklerin temel alınarak, bunlar toplumsal ilgilerin veya siyasi pazarlıkların konusu yapılamayacağını dile getirmektedir. Öncesinde de ifade edildiği gibi, yanlış bir teoriye rıza göstermenin tek şartı olarak, daha iyisine sahip olmamak olduğunu, adaletsizliğe boyun eğmenin tek mazereti de yine daha büyük bir adaletsizlikten kaçınmak olabilecek durumlar için tercih edilebileceğini sıklıkla tekrar etmektedir (Rawls, 2005, s.4).

Rawls’un, politik liberalizmin adil bir yönetim için sağlam temeller sağladığı iddiası üç varsayıma dayanmaktadır: bunlardan birincisi, adalet, toplumun birinci erdemi olduğu ve üzerinde anlaşma sağlamak politik istikrarın zorunlu ön şartı olduğudur. İkincisi de, yalnızca Rawls’un önerdiği iki adalet ilkesi, insanların özgürlüğü ve eşitliği kavramı ile toplumun gönüllü işbirliği sistemi olduğu kavramıyla uyumlu olduğudur. Ayrıca Rawls, iyilik kavramlarının çoğulluğunu kabul etmeye çok istekli olmasına rağmen bunun adalet ilkeleri için de olabileceğini düşünmez. Üçüncü varsayım ise, ilkeler müstakildir ve kapsamlı bir liberalizm gerektirmezler (Akt.: Parekh, 2002, s.111).

Rawls adalet alanında uzun yıllar bir çerçeve çizecek olan *Adalet Teorisine* baktığımızda belli başlı noktalara değindiğini görmekteyiz. Bunların en temelinde kurumların, makamları, kaynakları, zenginlikleri ve görevler gibi şeyleri topluma eşit bir şekilde dağıtılması gerektiğidir. Aynı şekilde badi bir düzenden ancak daha adil bir düzen uğruna vazgeçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bir başka adalet teorisyeni, Nozick ise bir toplumun adil bir düzende bir arada yaşayabilmesi için üç temel ilkeyi şart koştuğu görülmektedir. Bu ilkelere ilki, esasen sınırsız şeylerin ilk başta nasıl sahibini bulacağını düzenleyen ‘kazanımda adalet ilkesidir’. İkincisi ise, birinci ilke doğrultusunda elde edilen şeylerin meşru olarak el değiştirmesine ilişkin olan ‘el değiştirmede adalet ilkesidir’. Son olarak da bu iki ilkeye uygun olmayan kazanım ve transferlerde ortaya çıkacak olan adaletsizliklerin düzeltilmesine yönelik ‘adaletsizliklerin düzeltilmesi ilkesidir’. Bu üç ilke üzerine teorisini kuran Nozick, bunların her birine yönelik sahiplik adilse bütün sistemin adil olduğu varsayılmaktadır (Balı, 2001, s.162-163).

Nozick’in görüşü daha çok var olan malların nasıl kazanılacağı veya dağıtılacağı, el değiştirirken hangi düzenin takip edileceği ve bu dağıtım ile el değiştirme esnasında ortaya çıkan sorunların adil bir şekilde çözümlenmesi üzerinde durmaktadır.

Adalet ile ilgili önemli görüşlere sahip Walzer da soyut ve evrensel anlayıştaki adalet teorilerine karşı çıkarak, toplumların farklı kültürler, dinler, siyasal düzenler ve coğrafi özelliklere sahip olduklarından dolayı kendi şartlarına uygun adalet sistemini benimsemelerini savunmaktadır (Balı, 2001, s.173). Bu temel ilke çerçevesinde oturttuğu teorisinde toplumların birden çok paylaşım alanı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: *toplum üyeliği, güvenlik ve refah, kamu makam ve mevkileri, eğitim alanı, zor işler, serbest zaman, akrabalık, sevgi, aşk, ilahi lütuf gibi alanlardır*. Bununla birlikte Walzer’in en önemli gördüğü alan ise devletin zor kullanma gücünün, müzakere ve oylama sonucu, pazarlık yapmaya yetenekli kimseleri seçerek paylaştırıldığı, önemli olduğu kadar tehlikeli olarak görülen ‘siyasi alan’dır. Çünkü diğer alanlara yönelik paylaşımları da doğrudan etkileyen alanın siyasal güç olduğunu söylemektedir (Balı, 2001, s.174-176).

Her kültürün kendine has özellikler taşıdığını belirterek aslında bir nevi herhangi bir toplum için uygun olan bir adalet düzeninin diğer bir kültüre uymayabileceğini savunmaktadır. Aynı şekilde hangi kültürel toplumda olursa olsun siyasal gücün diğer alanların hepsinin üstünde bir güç olduğunu da ifade etmektedir.

Bir başka önemli adalet teorisyeni Hayek’in *denkleştirici* adaleti ön planda tuttuğu görülmektedir. Böylelikle Hayek, *hak ediş ve yasalar önünde eşit konumda* yer almak adaletin temelidir. Bu görüş çerçevesinde negatif haklar bakımından (yaşama, mülk

edinme, konuşma gibi) eşit oldukları ve bunların sağlanması gerektiğine karşın, pozitif haklar bakımından örneğin ekonomik eşitsizliğe müdahalenin, piyasaya ve özgürlüklere aykırı olduğu için, yapılmayacağını ileri sürmektedir (Karagöz, 2011, s.86). Yine Hayek'e göre sosyal adalet taleplerinin, sadece ilkel koşullarda yaşam süren gruplar için anlamlı olacağını vurgulamaktadır. Aynı zamanda toplumdaki bireylerin dayanışması ve yardımlaşmasını sağlayan kişilerin çevreleri hakkındaki bilgileri ile sınırlı olacağını savunmaktadır (Aktaş, 2001, s.204).

Hayek diğer teorisyenlerden farklı olarak belli bir bilgi düzeyindeki toplumlarda sadece negatif hakların sağlanması yeterli olacağını, pozitif haklarını ise kendi akıl ve bilgilerine göre hak ederek alabileceklerini ileri sürmektedir. Ekonomik eşitsizlik gibi pozitif hakların verilmesi ise ancak ilkel veya bilgi olarak yeteri düzeyde gelişim göstermeyen gruplara verilebileceğini düşünmektedir.

Yukarıda kısaca özetlediğimiz Rawls, Hayek, Walzer ve Nozick'in adalet teorilerinin genel anlamda ABD toplumu örneğinden hareketle şekillendiğini görmekteyiz. Dolayısıyla Nozick'in de ifade ettiği gibi diğer toplumlara ne derece uygun olacağı tartışmalıdır. Ancak bu teorilerin aşağıda da devam ettireceğimiz birçok adalet uygulamasına yol gösterdiği de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu teorilerle adalet kavramına ve muhtevasına genel anlamda göz attıktan sonra aşağıda da çokkültürlü toplumlar açısından değerlendirmesini yapacağız.

Adalet kavramını çokkültürlü bir bakış açısıyla irdeleyen önemli düşünürlerden Kymlicka, çokkültürlü bir devlette kapsayıcı bir adalet teorisini hem grup üyelikleri göz önüne alınmaksızın bireylere tanınmış evrensel hakları; hem de belli grup farkına dayalı hakları ya da azınlık kültürleri için "özel statüleri" içermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kymlicka, 1995, s.32). Böylelikle farklı gruplara sağlanacak hakların bu grupların içinde bulunan her bir bireyi de dikkate alınarak tasarlanmasını savunmaktadır. Aynı şekilde herhangi bir kültürün hangi özelliklerinin sürdürülmeye ve geliştirilmeye değeceğine ilişkin kararlar, tek tek üyelerin seçimine bırakılmasını ileri sürmektedir. Bu anlamda devletin, kültür içindeki belli bazı seçenekleri ya da adetleri destekleyip ötekileri cezalandırarak ya da engelleyerek müdahale etmesinin, haksız olarak bazı insanların seçimlerine destek sağlamasının tehlikeli olacağını düşünmektedir (Kymlicka, 1995, s.183). Bir kültürün hangi değerinin ne derece değerli olacağını

herhangi bir otoritenin belirlemesinin adil olmayacağı gibi o grubun desteklenecek değerlerinin belirlenmesinde, içinde yaşayan bireylerin ayrı ayrı rızalarının alınması da önemli görülmektedir.

Aynı şekilde her hangi bir gruba verilen hakların bir grubun öteki gruplar üzerinde tahakküm kurmasına izin vermemesi gerektiği gibi bir grubun kendi üyelerini baskı kurmasına imkan vermemesi gereken özellikte olması gerektiği de dile getirilmektedir. Başka bir ifadeyle, liberaller başta olmak üzere, gruplar arasında eşitliğin ve gruplar içinde özgürlük ve eşitliğin sağlanması için çaba harcanmasını desteklemektedirler. Ancak bu sınırlar içinde, farklı grupların hakları kapsamlı bir liberal adalet teorisi içinde değerli bir rol oynayabileceği belirtilmektedir (Kymklicka, 1995, s.294). Bunun yanı sıra Young’a göre de, her hangi bir toplumda hak veya ayrıcalıklar dağıtılırken bazı grupların ayrıcalık sahibi olarak ön plana çıkması, bazı gruplarınsa dışlanması durumunda bir toplumda, dışlanan grupların kendi kültürel bağlılıklarını ve deneyimlerini geride bırakmalarını beraberinde getirebileceğini, böylelikle ayrıcalık sahibi grupların ayrıcalıklarını arttırmaktan başka işe yaramayacağı gibi, homojenleştirmeye çalışılan böyle bir toplum öteki grupları uç noktalara iteceği ve sindireceği söz konusudur (Young, 1989).

Genel görüşleri birey haklarını savunmak olan liberal teorisyenler de etnik-kültürel grupların statüsünü tartıştıklarında, genellikle, etnik-kültürel ilişkilerde adaleti sağlamanın anahtarı olarak genel bir “ayrım gözetmeme” ilkesini ortaya atmaktadırlar. Aynı şekilde liberaller, en iyi yaklaşımın liberal devletin dinsel gruplar karşısında benimsediği türden bir stratejiyi etnik-kültürel gruplar için de benimsemek olduğunu belirtmektedirler. Böylece dinsel gruplar gibi, etnik-kültürel gruplar ayrıma karşı korunması gerektiği gibi bu grupların hayatta kalmaları ve yeniden üretilmeleri, devlet tarafından desteklenip ya da engellenmeden özel alanda bireylerin özgür seçimlerine bırakılması noktasına gelmektedirler (Kymklicka, 1995, s.297). Yine burada grup haklarının tarafsız kalınarak kültürlerini korumaları ve devam ettirmeleri yönünde taraf olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Fakat buna yönelik bir eleştiri olarak, eğer böyle bir durumda tarafsız kalınırsa zayıf kültürlerin zaman içinde etkisini kaybedeceği veya farklılığını kaybedeceği endişesi bulunmaktadır.

Bununla birlikte mevcut hak ve özgürlüklerin adil olarak uygulamaya dönük fayda sağlaması gerektiğini vurgulayan Buman'a göre, eğer demokratik haklar ve onlara eşlik eden özgürlükler teoride mevcut ancak pratikte sağlanamıyorsa, hayatın her anında karşı karşıya kalınan zorluklarla mücadele etme yetisi yetersiz kaldığında bireylerin özgüvenleri sarsılacağı ve kişilerin hayal kırıklığı ve utanç duymalarına neden olacaktır. Aynı şekilde toplumun tümüne toplumsal hakların yanında onları tamamlayıcı nitelikte olan siyasal hakların da verilmesini sürekli başarı sağlamak adına gerekli görülmektedir (Bauman, 2013, s.22).

Adalet sistemlerinin farklı kültürlerin bir arada yaşamasını sağlamasına ilişkin, yukarda tartışılan teoriler ve bu teoriler ışığında ortaya atılan düşüncelere baktığımızda değişik görüşlerin olduğunu görebilmekteyiz. Bu görüşlerin her topluma uymayacağı gibi veya her topluma adil bir sistem sunmayacağı gibi var olan birçok topluma genel anlamda bir yön göstereceğini söyleyebiliriz.

2.2.8. Çokkültürlülük ve Demokrasi

Atina site devletlerinde ortaya çıkan 'halkın egemenliği' anlamına gelen demokrasi dönem dönem farklı şekillerde tanımlanmış, uygulamaları da farklı şekillerde olmuştur. İlk Atina ve diğer Yunan site devletlerinde gelişim gösteren demokrasi, belli dönemlerde gerileme yaşamışsa da aydınlanma dönemiyle birlikte yeni bir bakış açısıyla ele alınmayla başladığını söyleyebiliriz. Bu dönemde farklı unsurları da kapsayacak şekilde gelişme gösteren ve daha anlamlı bir değer olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz. Aynı şekilde modern anlayış çerçevesinde şekillenen ulus-devletlerin kendi içinde barındıkları farklı kültürel grupların olması demokrasinin önemini ve içeriğini bir kez daha tartışmaya açmıştır. Böylelikle ulus-devletin sınırları içinde yaşayan farklı kültürel değerlere sahip birey ve toplumların haklarının dağıtılması ve adaletin sağlanması aracılığıyla onlar arasında uyum ve birliğin oluşturulması ve sağlamlaştırılması amaçlanmıştır.

Demokrasinin birçok tanımı yapılmakla birlikte burada kısaca tanımlayacak olursak, bir toplumda insanların kendilerini ilgilendiren veya ilgilendirebilecek olan herhangi bir kararın oluşum sürecinde bulunmaları, katılım göstermeleridir (Ateş, 2000, s.82). Toplumu meydana getiren ana unsurlardan katılım ve paylaşım aynı zamanda insanların bir arada yaşamını sürdürmelerinin de bir koşulu olarak uygun bir yönetim şekli

seçmeleri gerektiğinden demokrasi bu anlamda ön plana çıkmaktadır (Doğan, 1997, s.8),

Demokrasinin etimolojik anlamına baktığımızda ise ‘halk iktidarı’ olarak nitelendirildiği görülmektedir (Ural, 1999, s.451). Demokrasi genel olarak ‘halk tarafından ve halk için yönetim’ olarak tanımlayan Lijphart (2006, s.13-14) da bu anlamda bir yönetim için iki alternatif düşünmektedir. Bunlardan birincisi çoğunluğun tercih ettiği bir yönetimle ‘halk tarafından ve halk için yönetim’ şeklindeki demokratik ideale yakın olan *Çoğunlukçu model*, ikincisi ise ‘mümkün olduğu kadar çok insan tarafından mümkün olduğu kadar çok insan için yönetimi’ olarak formüle edilen *oydaşmacı model* olduğunu söylemektedir. Çoğunlukçu model yönetim en çok oyu alan çoğunluğa göre dışlayıcı, rekabetçi ve çatışmacı bir modelken, oydaşmacı model ise en çok oy almayı sadece küçük bir kriter olarak kabul ederek iktidarı paylaşmayı, dağıtmayı ve sınırlamayı kabul eden bir model olarak gösterilmektedir. Bunun için oydaşmacı modele her türlü sorunun çözümünde karşılıklı görüşmeye, dayanışmaya ağırlık veren bir yaklaşımı esas alan (Tunç, 2008, s.1124) ‘müzakereci demokrasi’ dendiği de belirtilmektedir. Sarıbay (2010, s.16) ise demokrasinin uzlaşmadan ziyade çekişmeci/tartışmacı bir yönetim biçimi olduğunu belirtmektedir.

Bir başka görüşe baktığımızda, demokratik yönetim biçiminin, en çok sayıda bireye en büyük özgürlüğü, olabilecek en büyük çeşitliliği tanıyan ve koruyan yaşam biçimi olarak tanımlanmaktadır (Touraine, 1997, s.25). Böylelikle demokrasinin farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşamasına katkı sağladığı iddia edilmektedir.

Demokrasinin, toplumların sosyal yapısı, kültürel dokusu yani toplumsal değerleri dikkat alan bir özelliği olduğunu unutmamak lazım (Ural, 1999, s.252). Aynı zamanda, demokrasinin hakim olduğu yerlerde bireysel ve kültürel farklılıklar, toplum ve bireyin gelişmesine katkı sağlayan unsurlar olarak görülmektedir (Selçuk, 2010, s.15). Demokrasinin bu unsurlarına bakıldığında yine temel insan haklarının güvence altına alınması, çoğunluğun katılımı, kanun önünde eşitlik, iktidarın yasayla sınırlanması, özgür ve adil seçimler ve yargı bağımsızlığı başlıcalarını oluşturmaktadır (Tunç, 2008; Ural, 1999; Selçuk, 2010). Bu unsurlar insanların bir arada, eşit, adil yönetimli, egemenliği paylaşan ve bunlara sahip olurken aktif yurttaşlık örneklerini sergileyen bir özelliğe sahip olmalarını sağlamaktadır.

Demokrasinin çağdaş anlamda iki farklı şekilde kullanıldığı belirtilmektedir. İlkinde kendi kendini yönetme ilkesi çerçevesinde siyasi karar alma süreçlerine yurttaşların aktif katılımına dayanmaktadır. Diğer anlayış ise elit teori olarak adlandırılan, yönetecek elitin halkın düzenli seçimlerle onayladığı bir sistemden oluşmaktadır (Erdoğan, 2000, s.12-13). İkincisine göre ilk egemenlik anlayışı günümüzdeki çağdaş anlayışa daha uygun olarak gösterilmektedir. Bunun yanı sıra demokrasinin en temelde, yeniden paylaşımı esas alan *eşitlik* ve sosyal kategorileşmenin dışında kalabilme özgürlüğünü veren *tekillik* olmak üzere iki kural üzerinde durduğu vurgulanmaktadır (Sarıbay, 2102, s.15).

Demokratik bir yönetimde bireylerin, dini inanç, politik ideoloji, etnik özellik gibi evrensel boyutlardan herhangi birine indirgenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunu sağlamak için ise inanç ve görüşlerin çeşitliliği garanti altına alan tanınma politikası ve ‘sivil birlik’ anlayışına göre olan eşitlikçi sosyal ve politik formları araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Sarıbay, 2012, s.19). Benzer şekilde, demokrasi, siyasal toplum içinde bulunan farklı dünya ideallerine sahip olan tüm kişi ve grupları, kimlikleri kucaklayan fakat aynı zamanda bunlardan hiçbirisiyle özdeş olmayan bir ortak platform olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanı sıra demokrasi hiçbir kimseye sahip olduğu ideolojiyi dayatmadan, herkesin kendi tercihiine göre bir hayat yaşamasını sağlayan barışçıl kurallara sahip olduğu belirtilmektedir. Çünkü sadece kendi yaşam felsefesini kabul eden yönetimlerin olduğu toplumlarda uyum ve barışı sağlanması çok zor görülmektedir (Erdoğan, 2000, s.4-5).

Demokratik sistemlerde özgürlük, eşitlik ve siyasi gücün dağıtılmasına dikkat edildiğinde bir başarı sağlamanın mümkün olacağına dikkat çekilmektedir (Lindbom, 1998, s.82). Bununla birlikte demokrasinin varolma koşulunu sadece siyasal eşitliğe, tüm yurttaşlara aynı hakların verilmesine bağlamamayı, aynı zamanda demokrasinin toplumsal eşitsizlikleri ahlaksal haklar adına dengelemek üzere bir araç olarak kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Touraine, 1997, s.38). Daha öncede değindiğimiz gibi demokrasinin muhtevasında barındırdığı temel unsurların (adalet, eşitlik vb.) yeniden dağıtımında bir düzenleyici olduğu görülmektedir.

Demokrasinin işleminin ana koşulu olarak da gösterilen bu durumda, yurttaşların devleti oluşturan organların toplumsal ilişkilerde adaleti getirmek, diğer bir anlamda

söylenecek olursa yurttaşların insan haklarını eşitçe korumak için var olduklarının farkında olmak olarak ifade edilmektedir (Kaçuradi, Tarihsiz, s.24).

Bu eşitliğin ulus-devletlerde nasıl sağlanacağı en büyük sorun olarak gösterilmekle birlikte eşit yurttaşlık ilkesiyle belli bir başarılı olunacağı ifade edilmektedir. Buna göre eşit yurttaşlığın, demokratik ulus-devletin temel bir karakteristiği olduğu iddia edilmektedir. Bu ilke ile farklı dil, ırk, etnik, kültürel ve dini gruplardan oluşan vatandaşlar ulus-devlet içinde yapısal olarak, kendi deneyimlerini umutlarını ve rüyalarını ulusal kültür içinde kapsayıcı ahlak ve ulus-devletin taahhüdünde açık ve derin bir şekilde görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Burada kültürel demokrasi adını verdiği bileşenin, siyasi bir demokrasinin önemli bir bileşeni olduğunu da ifade etmektedir. Yine ulus- devlette milli birliğe temel oluşturan adalet ve eşitlik gibi demokratik değerlerin hayata geçirilmesi sağlanmasının önemine dikkat edilmektedir. Kısacası, demokratik ulus-devletler, birlik ve farklılık arasında hassas dengeyi sağlamanın yollarını bulmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Banks vd., 2005).

Demokrasilerde önemli olarak görülen ve eşitlik anlamını da taşıyan eşit oy ilkesi, bütün vatandaşların eşit, dolayısıyla kamusal kararlarda aynı derecede söz hakkına sahip olduğu kabulüne dayanmaktadır. Bununla birlikte, demokrasiler vatandaşlar arasında eşitliği öngörmekle beraber toplum içinde farklılıkların ve çoğullukların varlığına ve temsiline imkan tanıdıkları belirtilmektedir. Farklı görüş, tutum ve tercihler arasında rekabete dayalı yarışmacı bir çerçeve olduğundan yola çıkılan demokrasi, farklılıkların giderilmesi değil bu farklılıkların yarışmasını ve uzlaşmasını gerektirdiği de vurgulanmaktadır. Bunu gerçekleştirmenin alt yapısı olarak da sivil ve siyasal hakların tanınmasının oluşturduğu iddia edilmektedir. Aynı şekilde farklı birey ve grupların temel sivil/siyasal haklarını garanti altına alan bir anayasal çerçevenin, demokratik yarışın hukuksal, eşitlikçi ve özgürlükçü temelini oluşturacağı üzerinde durulmaktadır (Dağı ve Polat, 2004, s.13)

Demokrasi aynı zamanda ötekinin evrensel değerlerle birlikte yerel değerlere sahip olduğunu kabul edilmesini öngörmektedir. Ötekinin ahlaksal değerini, estetik deneyimini veya ürününü tanımak için iletişimden öte ötekiyle diyalog kurmamızı da gerektirmektedir demokrasi (Touraine, 1997, s.200-278).

Çokkültürlü bir toplumun temelini demokrasi başta olmak üzere laiklik ve çoğulculuğun oluşturduğu vurgulanmaktadır. Burada bahsedilen çoğulculuk, sadece bir siyasal felsefeden ibaret olmadığı, aynı zamanda, farklı kümelerin örgütlü ve yasal güvence altında, kurumlaşmış yöntemlerle karar alma sürecine katılmaları veya onu etkilemeleri olarak tanımlanan bir uygulamadan meydana geldiği ifade edilmektedir (Ergil, 1995, s.159).

Young (1990, s.163) da farklılık politikasının diğer bir adı “demokratik kültürel çoğulculuk” olduğunu belirterek, bu tanıımı savunanların, tüm grupların birbirlerine karşı farklı fakat eşit olduklarını düşüncesini öne sürmektedir. Bunun yanı sıra çoğulcu bir toplumda grup farklılığının rekabeti değil, tam aksine grupların birbirlerinin farklılığına saygı duyması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü farklılık politikasının kayda değer bir iddiası olarak, şehirleşme ve modernleşmenin, farklılıkların vurgusunu getirdiği savunulmaktadır. Böylelikle farklı yerlerden şehirlere akan insanların dayanışma duygusuyla grup farklılığına yeni bir vurgu getirdiği iddia edilmektedir.

Aynı şekilde, çoğulculuğa daha iyi bir karşılık olarak gelebilecek en iyi şeyin demokratik siyasetin ta kendisi olduğu savunanlar da bulunmaktadır. Buna göre tüm grupların tüm üyelerinin (ilke olarak) yalnızca birbirleriyle tartışmakla yetinmeyip bir biçimde fikir birliğine de varmak zorunda olan elit yurttaşlar olduğu demokratik siyaset kastedilmektedir (Walzer, 1998, s.114). Böylece farklı grupların arasında belli bir düzen ve uyumu sağlamanın bir şartı olarak az önce de belirtildiği gibi demokratik nezaket çerçevesinde tartışarak/diyalog kurarak elde edilebileceği dile getirilmektedir.

Demokrasilerde, kültürel farklılıklarla başa çıkmanın zor olabileceğini dile getiren Kymlicka (1995, s.60), bununla baş etmenin önde gelen mekanizmalarından biri bireylerin medeni ve politik haklarını korumak olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için grup farklılığını koruma açısından dernek kurma, din, ifade, seyahat ve politik örgütlenme özgürlüğünün önemi hiçbir şekilde abartılı olarak görülmemesini belirtmektedir. Çünkü bu hakların bireylerin sivil toplumu oluşturan çeşitli grup ve dernek kurmalarını ve sürdürmelerini, değişen koşullara uyum sağlamalarını ve nüfusun geneli hakkında görüş ve ilgilerini geliştirmelerini sağladığını iddia etmektedir. Aynı zamanda, bu ortak yurttaş haklarından doğan koruma toplumdaki birçok meşru farklılık biçimleri için yeterli olacağı ifade edilmektedir.

Diğer taraftan demokrasinin, kültürel açıdan hayatta kalmayla ilgili herhangi bir katı düşünceyle ya da mutlak hak iddiasıyla uyuşamayacağı da savunulmaktadır. Demokrasinin, kültürlere saygı gösterdiğini, hepsini kucakladığını, ama aynı zamanda özgürlük, çeşitlilik ve sürekli karşılıklı deneysel yardımlaşmayla gerçeği ve kişi refahını sağlama idealleriyle uyumsuz olan ruhsal ve ahlaksal değerlerden vazgeçmelerini de onlardan istediğini belirtmek gerekir (Rockefeller, 2010, s.110). Bu düşünceyle demokrasinin ortak refahı ve birliği sağlamaya yönelik görülen tehditleri veya baskıları da ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

Demokrasilerin, sadece zıt düşüncelerin barış içinde bir arada bulunması ve yarışmasına imkan vermediği, bunun yanında, bir arada yaşama ülküsü içinde, çatışan çıkarların (bireysel, sınıfsal, bölgesel vs.) uzlaşının da çerçevesini sunduğu belirtilmektedir. Buna göre uzlaşının, her zaman tekil bir hakikat etrafında birleşmek olmadığı, aynı şekilde farklı görüş ve çıkarların varlıklarının meşruluğunun karşılıklı tanınması olduğunun altı çizilmektedir. Böylelikle, demokrasilerin bir “birlik” yönetimden ziyade, çoğulculuk yönetimi olduğu iddia edilmektedir (Dağı ve Polat, 2004, s.14).

Peki bütün bunlara rağmen toplumda tehdit ve baskı türünden değerlere sahip kültürlere veya bireylere karşı nasıl bir yaklaşım sergilemek lazım demokratik bir şekilde? Buna göre, demokrasinin öngördüğü çerçevede toplumun veya bireyin değerlerine etki etmesi veya değiştirmesi ancak belli şartlara bağlı olarak haklı görülebilir. Bunlardan birincisi otoritenin değiştirmeyi tercih ettiği değerlerin toplumun ve bireyin değerleriyle uyumlu olması sağlanmalı, ikincisi ise toplumun ve bireylerin bazı değerlerini koruyucu ve güçlendirici nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır (Ural, 1999, s.457-458). Kısacası değiştirmeyi veya etki etmeyi karar verdiğimiz değerlerin demokrasiye uygun olarak kişilerin ve toplumun uyumunu sarsmadan destekleyici nitelikte olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Başka bir tartışma konusu olan demokrasinin halk egemenliği ve çoğunluğun iktidarına dayalı yapısına nasıl bir önlem alınacağı sorusudur. Bu soruna karşı liberal anlayıştan gelen çoğulculuk ve hukuk devleti ilkeleriyle dengelendiğini savunan Keyman (1997, s.290)’a göre, böylece liberal demokrasi aracılığıyla bireysel hak ve özgürlüklerin korunduğu bir sistemin oluşması sağlanmış olmaktadır. Burada liberal demokrasi

aracılığıyla özellikle uçtaki grupların çoğunluğun baskılarına ve isteklerine karşı koruma görevi gördüğünü belirtilmektedir.

Buraya kadar tanım ve işlevi üzerinde açıklamalar yapılan demokrasinin bir toplumda aşağıda sıralanan özellikler çerçevesinde etki etmesi beklenmektedir (Şişman, 2006: Akt.: Şişman, Güleş ve Sönmez, 2010, s.173):

- *Bireysel hak ve özgürlükler, yasalarla güvence altına alınmış ise,*
- *Bireyler, kişisel ve politik yaşamla ilgili tercihler yapabiliyor ise,*
- *Bireyler, politik ve sosyal süreçlere en üst düzeyde katılabiliyor ise,*
- *Demokratik yollarla seçilen hükümetin, vatandaşların sosyal ve ekonomik güvenliğini sağlıyorsa,*
- *Politik süreçlerle seçilen temsilciler, vatandaşlara hesap verebiliyor ise,*
- *Demokratik kurumlar, vatandaşların bilgiye ulaşmasına ve bilgiyi paylaşmasına açık ise,*
- *Bireyler, kendilerini ifade etme, kişisel gelişim ve yaratıcılıklarını geliştirme fırsatlarına sahip ise, bireylerin ve toplumun kalitesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir.*

Asıl başlangıç yerinin aile/ev ortamı olduğu belirtilen demokrasinin (Ergil, 2010, s.143), gruplar arasında olgunlaştıktan sonra devlet nezdinde kanunlaştığını dile getirmektedir. Bu yüzden birden fazla etnik ve kültür gruplarının bulunduğu ortamlarda daha belirgin olarak gözlemlenebileceğini de savunulmaktadır.

Aile/ev ortamının yanı sıra bireylere eğitim yoluyla belli demokratik değerlerin kazandırılmasının önemine de ayrıca değinilmektedir. Böylelikle öğrencilerin okulda demokratik düşüncelerini sağlamak adına belli temel değer ve ilkelerin sunulması gerektiğini savunanlardan (Beane ve Apple, 2011, s.33), bunları şu şekilde sıralamaktadırlar:

- *Bireylerin ve azınlıkların onuru ve hakları konusundaki duyarlılık,*
- *Başkalarının iyiliği ve kamu yararına duyulan ilgi,*
- *Problemlerin çözümü için olasılıklar yaratma konusunda insanların bireysel ve kolektif kapasitelerine olan inanç,*

- *İnsanların olabildiğince tam anlamıyla bilgilenmiş olmalarını sağlayan düşünce akışı,*
- *Fikirlerin, problemlerin ve politikaların değerlendirilmesinde eleştirel düşünme ve analiz yöntemlerinin kullanılması,*
- *Sosyal kurumların, demokratik yaşam biçimini desteklemek ve genişletmek üzere organize edilmesidir.*

2.3. Çokkültürlü Eğitim veya Çokkültürlü Vatandaşlık Eğitimi

2.3.1. Çokkültürlülük ve Eğitimi:

Modern devlet anlayışı ile birlikte eğitimin, otoriteler tarafından bireyi ve toplumu kendi politik hedefleri çerçevesinde dönüştürmek için önemli bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Aydınlanma döneminde başlayan bu hareketlenme Dünya savaşları ile varlığı ve meşruiyeti iyice perçinleşen ulus-devlet anlayışına paralel olarak geliştiği görülmektedir. Buna göre daha önce bir imparatorluğa, monarşiye veya bunlara benzer demokratik olmayan ve çokuluslu bir yapıya dayanan yapıların yerini ulus-devletlerin yer alması ile modern anlayışta, modern vatandaşlar yetiştirmek için eğitim/okul en önemli unsur olarak ele alınmıştır.

Modern çağda eğitimin en önemli işlevinin ve nihai hedefinin kişiliğin ortaya çıkmasını sağlamak olduğu söylenmektedir (Aydoğan, 2006, s.18). Eğitimde asıl amaçlardan biri de bireylerin toplumsal ihtiyaçları ve diğer gelişmeler esas alınarak, onların kabiliyetleri, davranışları ve iç dünyalarını geliştirmek olduğu vurgulanmaktadır (Tozlu, 1997, s.97). Bunun yanı sıra eğitimin toplum hayatında oluşan, gelişen ve değişen bir yapıda olduğu için, içinde olduğu toplumu ve şartlarını dikkate almadan onu ele almaya çalışan teorisyenlerin, uzmanların yanıldıkları/yanılacağı ifade edilmektedir (Tozlu, 1997, s.80). Aynı şekilde okulun içinde bulunduğu toplumdan ve bu toplumun sorunlarından ayrı bir şekilde değerlendirilmesinin çağdaş eğitim sitemlerine aykırı olduğu vurgulanmaktadır (Varış, 1981, s.17). Bundan dolayı eğitim düzenlemelerinde toplumların sosyal, ekonomik ve tarihi yönlerinin yanı sıra kültürel özellikleri de dikkate alınması gerekir.

Modern çağda milletlerin çoğu, farklı etnik ve kültürel grupların birbiriyle karışmasıyla meydana geldiği için milli birliği sağlamanın yanı sıra eğitim sistemini düzenlemede

sorunlar yaşamaktadır (Cramer & Browne, 1977, s.3-4). Bundan böyle eğitimin toplumu iyileştirici ve geliştirici rolü olduğundan hareketle insanların değerlere yabancılaştığı bir dönemde toplumu bütünleştirici olabileceği iddia edilmektedir (Ergun, 2009, s.21). Çünkü okulun topluma ait olduğu ve toplumun da tarihiyle, insanın değişen durumlara uyumuyla ve farklı uygarlık ve kültürlerin etkileşimiyle ortaya çıktığı görülmektedir (Varış, 1981, s.17). Dolayısıyla okulun bireyin yanı sıra bireylerin oluşturduğu toplumsal grupların tümünü dikkate alması gerektiği belirtilmektedir.

Okulun modern toplumlar için önemine değinen uzmanlar, devletin, çocukların okula gitmesini zorunlu kılması gerektiğini; aksi takdirde eğitimsiz insanların ne oy kullanabilir ne özgür tercihlerde bulunabilir seviyeye ulaşacağını iddia etmektedirler. Ayrıca eğitimin sınıf atlamanın bir aracı olarak gördükleri ve devletin böylece işçi sınıfına mensup insanların sınıf atlayabilmeleri için gereken şartları sağlamış olacağı dile getirilmektedir (Marshall ve Bottomore, 2006, s.4). Bununla birlikte eğitim sistemlerinin toplumsal, ekonomik ve siyasal olmak üzere 3 temel işlevi olduğu bilinmektedir. Bu temel işlevler aracılığıyla bireyler yaşadığı topluma, aynı zamanda toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyaya uyumlu, demokrasi ilkelerine uyan ve haklarını kullanmasını öğrenmektedirler (Doğan, 1997, s.130). Bu görüşler ışığında görülmektedir ki, eğitim bireylerin veya toplumun belli bir çağdaşlık seviyesine gelmelerinde en önemli rolü oynadığı görülmektedir.

Fakat bütün bunlara rağmen, bir görüşe göre ulus-devletlerin eğitimi ele geçirmesiyle, müfredatlar ulusal zaferlerin yeni kutsal efsaneleri ile zenginleştirildiği ve müfredatın süperetniklik ve genellikle yeni dinci anlayış içeren ulusal bilinci beyinlere kazımak için bir araç haline getirildiği eleştirileri yükseldiği söylenmektedir. Buna karşın ise yine Ernest Gellner (1983), ulus-devletler okullara sahip olmasaydı, kendilerinin günümüzde yok olacağını da ileri sürmektedir (Baumann, 2006, s.42). Fakat iki görüşün de tartışmalı olduğu bir iddiadan ibaret olduğunu söyleyebiliriz.

Ayrıca 1960'lı yıllara kadar kendi ulus-devlet yapılarını korumak amaçlı tek tip vatandaş yetiştirmek amaçlı eğitimin belli toplumsal grupları ihmal ettiği savunulmaktadır. Bu anlayışı öne sürenler adını kısacası 'çokkültürlü eğitim' olarak koymaktadır. Bu tarihlerden sonra yüksek sesle dile getirilmeye çalışılan bu tez

günümüze doğru belli oranlarda belli başlı alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerine de etki ettiği görülmektedir.

Çokkültürlü eğitimi savunanlar, mevcut eğitim sistemlerinin tektip insan yetiştirme anlayışına dayalı olması veya aynı ilkelerle teşkil edilmesinin insanının tam anlamıyla gelişimini kısıtladığını iddia etmektedir (Kant, 2006, s.32). Ayrıca insanların kendileri olarak kalmalarını sağlayacak ve onları belli bir özgürlüğe kavuşturmak için gelişmelere ayak uydurarak tek şekilliliğinden vazgeçmesi gerektiğini ifade edilmeye başlanmıştır (Tozlu, 2003, s.246).

Yine bu anlayışa göre, eğitimin kültürel grupların batı kültürüne katılımını gerçekleştiren bir araç olmasının yanı sıra onların kendilerine ait kültürel kimliklerini de korumalarını sağlamaktadır. Eşitlik ilkesi uyarınca, bu öğrenciler sahip oldukları insani saygınlıkları nedeniyle birey olarak tanınmayı hak etmektedirler ve farklı kültürlere ait grupların bir üyesi olarak kendilerine karşı ayrımcılık yapılmamasını hak etmekte olduklarının altı çizilmektedir (Van Der ven, 2006, s.80). Buna gerekçe olarak da, yaşadığımız toplum veya kültürel grubun yaşam biçiminden etkilendiğimiz için dikkatimizi belli konulara çevirirken veya öğrenme ve gözlemlerimizde toplum ve kültürümüzün sınır ve yönüne göre hareket ettiğimiz (Dewey, 1996, s.18) söylenerek bireyin ve toplumun gelişimi için desteklenmesi gereken bir anlayış olarak sunulmaktadır.

Genelde ve haklı olarak çokkültürlü eğitim anlayışı açısından önemli olanın çocuklara bütün diğer kültürleri öğretmek, göçmen toplumunun çoğulculuğunu sınıflara taşımak olduğu söylenmektedir. Bu anlayış aynı zamanda, başka tür bir program olarak, devlet okullarını, tehdit altında olan ya da pek yüksek değerli sayılmayan kimliklerin güçlendirilmesi için kullanma programı olduğu vurgulanmaktadır. Burada önemli olanın farklı kültürlerden gelen çocuklara farklı olmanın ne anlama geldiğini öğretmen değil, farklı olduğu düşünülen çocuklara doğru bir biçimde nasıl farklı olunacağını öğretmek olduğu dile getirilmektedir (Walzer, 1998, s.91).

Çokkültürlü eğitim, bireylere ülkedeki farklı kültürleri öğrenmesine kapı açtığı için birden fazla anlam dünyası oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde farklılıkların bir arada yaşadığına şahit olması kültürel farklılıklarının bir tehdit değil,

olağan bir olgu olduğunu da öğrenmektedir. Bunun aynı zamanda demokrasinin de bir gereği olarak öğretildiği belirtilmektedir (Ergil, 2010, s.188).

Parekh ise, çok kültürlü eğitimin, temelde, baskın eğitim sisteminin Avrupa merkezli ve bu nedenle tekkültürlü içeriğinin ve dünya görüşünün bir eleştirisi olarak ortaya çıktığını savunmaktadır. Gerekçe olarak da Avrupa merkezli şu iki iddiayı öne sürmektedir: *“ilkın, modern, yani 17. yy. sonrası Avrupa uygarlığı, şimdiye kadar insanlığın ulaştığı en yüksek yaşam biçimini temsil eder ve diğer yaşam biçimlerini yargılamakta kullanılacak standartları verir. İkinci olarak da, şimdiki görkemine Avrupa dışı kültürlerden yardım olmadan ulaşmıştır ve onlara borcu vardır”* (Parekh, 2002, s.287). Bu iki iddia üzerinden çokkültürlülük, eğitiminin daha farklı kültürleri içine alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği anlayışına dayanmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin en temel hedeflerinden birinin, bireylerin başka kültürlerin bakış açısıyla bakmalarının kendilerinin daha iyi anlayabilmelerini sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Bir başka amacı bütün öğrencilere kendi toplumlarında, hakim kültür içinde iletişim kurmak için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumu kazandırmak olduğu belirtilmektedir. Diğer bir amacı da bazı etnik grupların kendi benzersiz etnik, fiziksel ve kültürel özellikleri dolayısıyla maruz kaldığı ayrımcılık veya kötü muameleyi azaltmak veya ortadan kaldırmak olarak dile getirilmektedir. Bir başka amaç ise dünyanın bir yerindeki bir öğrencinin herhangi bir yerdeki başka bir öğrenci ile mesleki anlamda rekabet edebilmesi için gerekli olan okuma, yazma ve matematik becerilerini kazanmasına yardımcı olmak şeklinde dile getirilmektedir (Bank, 2013, s.3-6).

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (NCSS) çokkültürlü eğitimin amaçlarına paralellik gösteren ilke veya değerlerinin olduğu görülmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir (NCSS, 1992, s.274):

“Çokkültürlü eğitim, ortak iyi için çalışan bir sivil toplum yaratma ve sürdürme imkânı vererek, öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve onaylamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çokkültürlü eğitim birlik içinde çokluk fikrini ulusumuzda gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmayı arar.”

Böylece hem öğrencilerin kültürel farklılıklarına değer verildiği hissettirilecek hem de milli birliği sağlayacak nitelikte bir müfredat öngörülmektedir.

G. Gay ise, literatürde çokkültürlü eğitimin 12 farklı anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Bu tanımlarda geçen temel kavram, ilke ve değerleri şu şekilde sırlamaktadır: Tüm öğrencilerin akademik başarıya eşit şansının olduğu bir düşünce veya eğitimsel reform; kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe; kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi; eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayış; önyargıdan kurtulmuş, öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümleme modellerine duyarlı hale getirme; farklılık, insan hakları sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram; demokratik eğitim; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaşma kavramlarının çalışılması; çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüne karşı çıkmaya ilişkin bilginin elde edilmesi; kültürel farklılığa saygı duyan yaklaşım ve uygulamaları içeren bir eğitim felsefesi; her tür ayrımcılığa karşı duran eğitimsel bir reform (Gay, 1994, s.2-3). Gay burada en dar açıdan en geniş çerçevesine kadar çokkültürlü ile ilgili kavram ve tanımları ele almaya çalışmaktadır. Böylelikle çokkültürlü eğitimin, felsefeden eşitliğe, kimliğe ve diğer değer ve disiplinlere kadar geniş bir alanı içine aldığı görülmektedir.

Gezi (1981) ise çokkültürlü eğitime yönelik beş ana yaklaşımın olduğunu iddia etmektedir. Bunları da şu şekilde açıklamaktadır:

1. Kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim.
2. Kültürel farklılıklar konusunda kültürel anlamayı amaç edinen eğitim.
3. Kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim.
4. Öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim.
5. Çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitim.

Yukarıda sıralanan bu yaklaşımların hepsini içine alabilecek bir eğitim programı hazırlamanın güç olduğunu da ayrıca söylemek gerekir. Fakat birini veya birkaçının programda yer alabileceğini ve bazı ülkelerin bunu gerçekleştirdiği söylenebilir.

Banks de etkili bir çokkültürlü eğitimin beş farklı boyutu olduğunu savunmaktadır. Bu belirlenen boyutlar şöyle özetlenebilir (Banks, 2013, s.33-38):

1. İçerik Entegrasyonu: öğretmenlerin konuları ele alırken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunulmasını ön görür.
2. Bilgiyi İnşa Süreci: Bilgiyi inşa süreci, toplumbilimcilerin, davranış bilimcilerinin ve doğa bilimcilerinin bilgiyi oluşturma sürecini ve kültürel varsayımlar, örnekler, bakış açıları ve önyargıları bu bilgiyi inşa sürecini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır.
3. Önyargının Azaltılma: Bu boyutu, öğrencilerin daha pozitif ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek etnik tutum özelliklerini ve stratejilerini ifade eder.
4. Eşitlikçi Pedagoji: Çokkültürlü eğitim yoluyla öğretmenler farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarına eşit biçimde etki eden ve kolaylaştıran öğretim metot ve tekniklerin kullanmalarını sağlamaktadır.
5. Güçlendirici Bir Okul Kültür Yapısı ve Sosyal Yapısı: bu boyutla, çeşitli etnik, dil, din ve sosyal sınıf grubuna mensup öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlülüğü tecrübe edebilmeleri için okul kültür ve etkinliklerinin yeniden yapılandırılması amaçlanmaktadır.

Çokkültürlülük iyi bir eğitimle, öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramsallaştırma biçimlerine açması gerektiği, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaaflarını kavramalarını sağlaması gerektiğinin altını çizmektedir. Böylelikle bireyler bağımsız düşünce özelliğini kazanarak, inceleme, eleştiri vs. güçlerini haklı olarak geliştirirken, anlayışlı hayal gücü, kendini ötekilerin yerine koyarak onlarla beraber ve onlar için hissetme becerisi, kendini diğerlerinin bakış açısından görme isteği ve onları duyarlılık ve anlayışla dinleme yeteneği gibi “daha yumuşak” ve daha az saldırgan becerileri de geliştirecekleri açıklanmaktadır (Parekh, 2002, s.289). Aynı şekilde okulda ve okul çevresindeki toplumsal yaşamın, bireylerin ve toplumun yaşantısını aydınlattığı, düş güçlerini harekete geçirerek zenginleştirdiğini ve düşüncelerini canlı ve sağlıklı tuttuğu savunulmaktadır (Dewey, 1996, s.6).

Salili ve Hoosain de, çokkültürlü eğitimin felsefesine dair belli iddiaları önermektedir: bunlardan: ilki ve önemlisi kültürel farklılığın olumlu ve zenginleştirici deneyim olduğu ve insanların birbirlerinin kültürleri hakkında bilgi edinmeleri ile daha iyi ve daha hümanist olmaya yardımcı olduğu savıdır. İkinci sav da çokkültürlü eğitim sadece azınlıklara verilen bir eğitim olmadığı, tüm öğrenciler için olduğudur. Bu yüzden çoğunluk gruplar da kültürel farklılıkları öğrenmeli ve anlamalı denilmektedir. Buna dayanak da çokkültürlü eğitim bütün okullarda verilmelidir. Üçüncü sav ise ‘öğretimin bir kültürlerarası karşılaştırma’yı gerçekleştirdiğidir. Bu sava göre öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları kültürel geçmişleri, değerleri, algıları ve değerleri olabileceği gibi, bunların öğretme ve öğrenme durumlarında önemli bir rol oynadıkları ve davranışlara etkilerinin oldukları göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Salili and Hoosain, 2001, s.9).

Tekkültürlü eğitim eleştiri yeteneğinin gelişimini engelleyen bir unsur olarak görülmektedir. Bu şekilde dünyaya kendi kültürlerinin dar bakış açısından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetmeye eğilimli yetişeceklerinden endişe edilmektedir. Bundan dolayı çokkültürlü eğitim aracılığıyla, bireylerin diğer kültür ve toplumları kendi kültürlerinin normlarına ve standartlarına göre yargılamaları ve onları garip, hatta değersiz bulmaları olasılığını kaldırmak mümkün gösterilmektedir (Parekh, 2002, s.288). Bu anlayışa göre okulun bir işlevi olarak her bireyin içinde doğduğu toplumsal grubun sınırlarından çıkarak daha geniş bir çevreyle canlı bir ilişkiye girmesini sağlamak olduğu bilinmektedir. Böylece kültürler birbirini bu tip alış-verişlerle dengelemiş oldukları ileri sürülmektedir (Dewey, 1996, s.22).

Aynı zamanda eğitimin bir iletişim alanı oluşturarak, bu alan içinde kültürün bu alanla ilgili her türlü unsurları mümkün olan her perspektiften bakılıp tartışılması gerektiği ifade edilmektedir. Yine bu alan içinde, öğrencilerin, çeşitli perspektifleri inceleyebilme, keşfedebilme ve hatta bazı ittifaklara ya da fikir uyuşmalarına varabilmelerine imkân verecek derecede iletişimde olmaları söylenmektedir (Van Der Ven, 2006, s.80).

Farklı kültürlerin, eğitim sürecinin dönüşümüne yönelik talepler doğrultusunda yürütülecek belli çalışmalarla, adım adım, farkındalıkları ve etkileşimleri sağlamaya

yönelik ortamlar oluşturuldukça kendilerini kolektif bir özne olarak kurma olanağı bulabilecekleri dile getirilmektedir. Aynı şekilde eğitim ortamı tüm bu kesimlerin karşılaşabildikleri bir ortam olabildiği ölçüde, onlar da etkileşimde bulunma, farklılıkları keşfedebilme ve ortak çıkarları görebilme süreçlerini yaşayabildikleri belirtilmektedir (Ünal, Tarihsiz).

Parekh, farklı bir noktaya değinerek, eğitimin, yalnızca toplumsallaşmayla ilgili olmadığını, ayrıca insanlaşmayla da ilişkili olduğunu söylemektedir. Yine, öğrencilere yalnızca iyi vatandaş olmaları için değil; gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmaları için de yardımcı olunması gerektiğini savunmaktadır (Parekh, 2002, s.290).

Çokkültürlü eğitim müfredatın yanı sıra, sınıf yönetimi, öğretmenlerin farklı etnik kökenden gruplarla iletişimini, okuldaki aile rolünü ve öğrencilerin ait olduğu çevrenin ‘değer atmosferi’ dikkate alınmasını da değerli görmektedir (Blum, 1997, s.3).

Ayrıca çokkültürlü eğitim ortamında, öğretmenlerin iyi niyetli olmasının yanı sıra deneyim ve yeterlilik açısından da belli bir donanımına sahip olmaları gerektiği de vurgulanmaktadır (Gorski, 2006, s.175). Aynı şekilde öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak okul ve sınıf ortamını düzenlemeleri ve uygun materyal ve stratejilerin kullanılması ön görülmektedir (Nieto, 2000, s.305).

Bennett (1999, s.11) çokkültürlü eğitim, halk eğitiminin neredeyse tüm öğrencilerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerinin en üst noktaya kadar ulaştırılması hedefleyen bir eğitim ve öğretim yaklaşım olduğunu dile getirmektedir.

Bireyin ve toplumun farklılıklarını dikkate alarak eğitim verilmesini salık veren çokkültürlülük Grant (1995)’a göre, beş önemli faydasının olduğu görülmektedir. Bunlar aşağıda ifade edilmiştir:

1. *Önyargı, cehalet, kişisel kopukluk ve ırkçılığı yok etmede etkili olduğu,*
2. *Farklı kültürlerin uyum içerisinde bir arada yaşamalarını sağladığı,*
3. *Farklı kültürler arasında etkileşimi kurarak, uç noktalara kaymış öğrencilerin tekrar kazanılmasını sağladığı,*
4. *Farklı gruplar arasında hoşgörü ortamı aracılığıyla uyum ve dayanışmayı sağladığı,*

5. *Kültürler arasındaki iletişim ve etkileşim engellerini kaldırarak olumlu davranış ve tutumların ortaya çıkmasını sağladığı belirtilmektedir.*

Üzerinde uzlaşılması en zor kavram/anlayış olarak görülen çokkültürlü eğitime yönelik bazı yanlışların olduğu da söylenmektedir. Bu tartışmalardan yola çıkarak belli başlı yanlışları Banks (2013, s.10-14), şu şekilde açıklamaktadır:

- *Çokkültürlü eğitim ‘ötekiler’ içindir yanlışlığı; oysa çokkültürlü eğitim belli bir etnik gruba veya cinsiyet, dil ve dine özgü bir anlayıştan ziyade, tüm öğrencilere bilgili, önemseyen ve aktif vatandaşlar olmayı hedef alan bir tasarımdır.*
- *Çokkültürlü eğitim ‘Batı’ya’ karşıdır yanlışlığı; çokkültürlü eğitim uzmanları bunun aksine düşünerekten çokkültürlü eğitimin tamamen bir batı hareketi olduğu ve Batıdaki özgürlük, adalet ve eşitlik gibi temel demokratik değerlerinden beslenen bir Sivil Haklar Hareketi’nden doğduğu söylemektedirler.*
- *Çokkültürlü eğitim ülkeyi bölecek yanlışlığı; yine bu yanlışının aksine, çokkültürlü eğitimin farklı kültürlerin oluşturduğu derin sorun ve kutuplaşmadan dolayı oluşan bölünmeyi ortadan kaldırarak ülkeyi birleştirmeyi hedeflediği belirtilmektedir. Kısacası hepimiz birimiz ilkesi benimsenmektedir.*

Çok kültürlü eğitimle ilgili olarak farklı eleştiriler olduğunu dile getiren Aldridge, Calhoun ve Aman (2000) de bu eleştirilere yanıt vermeye çalıştıkları görülmektedir (Akt: Cırık, 2008). Buna göre:

- *Aynı kültürden gelen aileler aynı değerleri paylaşırlar eleştirisine karşın; Aynı ailedeki bireyler dahi farklı değerlere sahip olabildikleri savunusu.*
- *Çok kültürlü eğitim etnik veya ırkçılıkla ilgili konuları kapsar eleştirisine karşın; Etnik ve ırkçılık konuları çok kültürlü eğitimde geniş bir yer tutar, ancak cinsiyet ve sosyo-ekonomik farklılıklar da önemli olduğu savunusu.*
- *Çok kültürlü eğitimin, farklı kültürlere yapılacak turistik gezilerle sınırlı olabileceğini düşüncesine karşın; Bu türden gezilere katılanlar o kültürdeki günlük yaşamı derinlemesine inceleyemeyecekleri savunusu.*
- *Çok kültürlü eğitim farklı bir konu alanı olarak öğretilmesi gerektiği düşüncesine karşın; çok kültürlü eğitim, eğitim programı içerisine yerleştirilmesi gerektiği savunusu.*

- Çok kültürlü eğitim, sadece eğitim programının bir parçası olarak kabul edilmesi gerektiği düşüncesine karşı; çok kültürlülük, toplumun her alanında sürekli gözlenen bir olgu olduğu ve toplumun zenginliği olduğu savunusu.
- Çok kültürlülük bölücülüktür eleştirisine karşı; aksine çokkültürlü eğitim uygulamasına karşı çıkan bu düşüncenin asimilasyonu tercih ettiği tepkisi.
- Tek kültüre sahip olan toplumlarda, diğer kültürleri araştırmaya gerek yoktur düşüncesine karşı; toplumlar gün geçtikçe göçlerle veya diğer yollarla çeşitlenmekte, kültürel farklılıklar arttırdığı için diğer kültürleri öğrenmeye ihtiyaç duydukları savunusu.
- Çok kültürlü eğitim, çocuğun eğitiminin ileriki yıllarında ele alınmalıdır düşüncesine karşı; çocuklar erken yaşlarda her şeyi daha çabuk öğrenebildiklerinden dolayı çok kültürlü eğitimin erken yaşlarda başlaması gerektiği savunusu.
- Çok kültürlü eğitim uygulamaları eğitimde ortak paydaları ortadan kaldırmaktadır eleştirisine karşı; çok kültürlü eğitimin, toplumun daha hoşgörülü olmasına, adaletli olmasına ve bütünüün parçalardan daha zengin olduğunun fark edilmesine yardımcı olduğu savunusu.
- Tarihsel doğrular çok kültürlü eğitimden olumsuz yönde etkilenmektedir eleştirisine karşı; eğer çocuklara küçük yaşlardan itibaren sorgulama yeteneği kazandırılırsa, tarihsel doğruları kendileri değerlendirebilecekleri savunusu.

Çokkültürlü eğitim teorisyenleri/uzmanları, her ne kadar çokkültürlü eğitimin olumlu ve yararlı yönleri üzerinde durmaya özen göstermişlerse de ulus-devlet geleneğiyle yoğrulmuş yönetimlerin buna her zaman tedbirli yaklaştıkları görülmektedir. Bu eleştiri veya endişelerin yer yer haklı görüldüğü de söylenebilir. Fakat bu endişelerden dolayı da çokkültürlü eğitime gerekli önemin verilmediği de temel iddialar arasındadır.

Çokkültürlü eğitimin bir fikir ya da kavram olarak bilinmesinin yanı sıra eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreç olarak da ifade edilmektedir. Buna göre çokkültürlü eğitim hangi cinsiyet, sosyal sınıf, etnik veya kültürel gruptan olurlarsa olsunlar bütün öğrencilerin okulda eşit eğitim hak ve imkanlarına sahip olması gerektiği iddiasına dayanmaktadır (Banks, 2013, s.1).

Eşitlik temelli eğitimin, sosyo-ekonomik açıdan ve etnik köken bakımından dezavantajlı grupların yanı sıra tüm öğrencilerin adil ve fırsat eşitliği esasına göre bir eğitime kavuşturulmasını amaçlamaktadır (Ameny-Dixon, 2013).

Yine özellikle demokratik ülkelerde eğitim inançlarının temelinde hoşgörü, özgürlük ve değişimin yer aldığı bilinen bir olgudur (Cramer & Browne, 1977, s.18). Özellikle Fransız devriminin de düşünsel çerçevesini oluşturan bu ilkelerin, insanların doğuştan sahip oldukları doğal haklarından eğitim hakkının özel bir önem sahip olduğu söylenmektedir. Bu hakkı olarak vurgulanan ise yurttaşlık eğitimi olduğu da vurgulanmaktadır (Ercan, 1998, s.20-21). Baptiste (1979) de çokkültürlü eğitimi , eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, sosyal adalet, ahlaki bağlılık ilkelerine dayandırarak, eğitimin ancak bu ilkelerle yapılması durumunda eğitimin varolacağını savunmaktadır (Akt.: Aydın, 2013, s.8).

Eşitlikçi/adil eğitim ile öğretim stratejilerinin ve sınıf ortamının farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplardan oluşan öğrencilere; demokratik, insani ve adil bir toplum oluşturmaları ve sürdürmelerinde etkili olabilecek bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarına yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi hedeflenmektedir (Banks & Banks, 1995, s.152).

Çokkültürlü eğitimi daha çok idealist ve pragmatist idealler açısından değerlendiren uzmanlar da, demokratik değerleri yüceltme, etnik ve kültürel gruplar arasında iletişimi sağlama ve farklılıklardan oluşan okulların eşit fırsat çerçevesinde eğitim vermesini ön görmektedir (Zirkel, 2008, s.1166).

Çokkültürlü eğitimin uzmanlar tarafından üzerinde uzlaşılan önemli bir amacının da her iki cinsiyet başta olmak üzere farklı etnik ve kültürel gruplardaki öğrencilere ve özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik eğitim eşitliğini sağlamak veya artırmak olduğu belirtilmektedir (Banks, 2013, s.44).

Eğitimi bir hak olarak belirten Ünal ise bu hakkın tanımlanabilmesi için de, eğitimin, çoğullukların, aynı eğitim sistemi içinde, aynı okulda, aynı sınıfta bulunurken, hiçbirinin baskı altında tutulmadığı, her birinden gelen bireylerin kendilerini yetkinleştirme sürecinde engellerle karşılaşmadığı bir eğitim ortamı ve eğitim süreci olarak, yani çokkültürlü eğitim olarak örgütlenmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu anlamda istenilen, yalnızca müfredatın içeriğinin değiştirilmesiyle yetinilmeyen, eğitim

ortamındaki (öğretmenler arasındaki, öğrenciler arasındaki ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki) tahakküm ilişkilerinin ortadan kaldırıldığı, insanların kültürel farklılıklarına hapsedilmedikleri bir eğitim ortamı olduğu savunulmaktadır. Bundan dolayı, çokkültürlü eğitim için yapılan mücadele eğitim hakkı mücadelesinin özünü oluşturduğu belirtilmektedir. Bu anlamda eğitim hakkı mücadelesi, toplumdaki tüm farklılıkların her birinin kendi özgüllükleriyle var olmaları ve yetkinleşebilmeleri için, birlikte yürütecekleri bir mücadeleyi gerektirdiği ve özü itibarıyla tektiplilik, cinsiyetçilik ve homofobi karşıtı bir nitelik gösterdiği söylenmektedir (Ünal, Tarihsiz).

Ayrıca eğitim üzerinde en fazla etkili olan temel inançlar arasında dinin gücü üzerinde durulmaktadır (Cramer & Browne, 1977, s.10). Eğitim unsurlarının doğrudan veya dolaylı olarak din faktöründen etkilendiği dile getirilmektedir. Dolayısıyla uzmanlar, devlet okullarının öğretmenlerinin, okul dışında verilen dinsel eğitime hoşgörü göstermeleri gerektiğinin yanı sıra, din öğretmenleri de devletin örgütlediği yurttaşlık bilgileri, tarih, tabiat bilgisi ve öteki seküler konular üzerine verilen eğitime hoşgörüyle bakmaları gerektiğini savunmaktadır (Walzer, 1998, s.88). Kısacası, her iki durumda da iki tarafın da birbirine karşı hoşgörü ve davranması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.3.2. Çokkültürlü Vatandaşlık Eğitimi:

İkinci dünya savaşı sonrası özellikle 1960'lı yıllarla başlayan sosyal, kültürel, politik ve tarihi gelişmelerle birlikte vatandaşlık eğitiminin de sorgulanmaya başlandığı görülmektedir (Banks, 2013, s.7). Yukarıda da değinildiği gibi batı toplumlarında ortaya çıkan bu anlayışa göre bütün vatandaşların fırsat eşitliği çerçevesinde kendi kültürel değerlerini kazanarak vatandaşlık görev ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde yerine getirmeleri ön görüşüne dayanmaktadır.

Etkili bir vatandaşlık eğitiminin öğrencilere kendi kültürel toplumlarında, ulus-devletlerinde, bölgelerinde ve küresel toplumda etkin bir şekilde yer almaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını sağlamanın yanı sıra yine tüm bireylerin sosyal adalet ve eşitliğe kavuşmaları için gerekli değerlere ve evrensel bakış açısına sahip olmalarını desteklemelidir (Bank, 2013, s.7). Çünkü bir ulus-devletin sadece adalet ve eşitlik gibi demokratik değerler etrafında birleştiğinde kültürel, dilsel, dinsel ve etnik grupların haklarını koruyabileceği ve kültürel demokrasi ve özgürlük sağlayabileceği hatırlatılmaktadır (Banks, 2013, s.21). Aynı şekilde herkese sunulan

öğrenim hakkı açısından bakıldığında eşitliğin aslında her kişiye okuma olanağı ve fırsat eşitliği sağladığı için özünde öğretimdeki demokrasi düşüncesinin önünü açma girişimi olduğu savunulmaktadır (Kostova, 2009, s.244).

Çokkültürlü yurttaşlık eğitimi, öğrencilerin kültürel ve etnik topluluklarına bağlılıklarını arttırmalarını sağlamasının yanı sıra daha geniş sivil kültür ve topluma da katılmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri elde etmelerine yardım etmektedir. Öğrenciler bu anlayışla kültürel, ulusal ve evrensel gelişimsel ve tanımlamalara ulaşmış olmaktadır (Banks, 2001, s.8-9)

21. yy.'da vatandaşlık eğitiminin, dünyadaki ulus-devletlerin etnik, kültürel, dilsel ve dinsel çeşitliliğini arttırdığı iddia edilerek korunması gereken bir durum olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda demokratik toplumdaki vatandaşların kendi kültürel topluluklarıyla bağlarını sürdürmesinin yanı sıra ülkenin ortak kültürüne etkin bir şekilde katılması da şart koşulmaktadır. Kısacası *“çeşitlilik olmadan bütünlük, kültürel baskı ve egemenlik ile sonuçlanır; bütünlük olmadan çeşitlilik ise Balkanlaşmaya ve ulus-devletin parçalanmasına yol açar.”* anlayışı çokkültürlü ulus-devletler için hassas bir dengeyi beraberinde getirmektedir (Banks, 2013, s.22). Aynı durumu başka bir ifadeyle destekleyerek açıklayanlar, çokkültürlü eğitim ve tanınma siyaseti aracılığıyla kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin baskın kültüre katılımının sağlanması ve bu katılımın gerçekleştirilirken de bu öğrencilerin kimliklerinin muhafaza edilmesine dayandığını savunmaktalar (Van Der ven, 2006, s.92).

Demokratik, çokkültürlü bir toplumda vatandaşlık eğitiminin önemli bir amacının da öğrencilerin karar almada daha dikkatli olmaları ve yaşadıkları ulus-devletlerin daha demokratik ve adil bir seviyeye ulaşması için gerekli bilgi, beceri ve becerileri kazandırmak olduğu görülmektedir (Banks, 2013, s.23). Aynı şekilde çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitiminin bir amacı olarak yine bireylerin, hoşgörü ve kültürel farklılıkları tanıma ve bunlarla yaşamayı öğrettiği ifade edilmektedir (Banks, 2013, s.23).

Aynı zamanda, milli vatandaşlık kültürü, ancak toplumu oluşturan farklı etnik, dilsel ve dinsel gruplara yer verip onlara yönelik bir şekle girdiğinde bütün vatandaşlar tarafından yasal olarak kabul görülebileceği vurgulanmaktadır (Banks, 2013, s.30).

Washington Üniversitesi'nde James A. Banks tarafından uluslararası bir panelde toplanan araştırmacılar, küresel bir çağda vatandaşlık eğitimi ve farklılıklar üzerine araştırma kanıtları inceleyen bir çalışma yaptılar. Sonuçta ortaya çıkan rapor Demokrasi ve çeşitlilik; küresel bir çağda vatandaş yetiştirmedeki ilke ve kavramlar, farklılık bağlamında vatandaşlık eğitimini desteklemesi gereken dört temel ilke belirlenmiştir. Bunlar şöyledir (Osler, 2012) :

- Öğrencilerin kendi yerel toplulukları, ulusları ve dünyalarında birlik ve farklılık arasındaki karmaşık ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Öğrencilerin, kendi toplumları, ulusları ve bölgelerindeki dünyadaki diğer insanlarla ekonomik, politik, kültürel, çevresel ve teknolojik değişikliklere bağlı olarak bağımlılığın giderek artması ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır;
- Öğrencilerin demokrasi ve demokratik kurumları hakkında bilgi öğretilmeli ve demokrasiyi uygulamaları için fırsat sağlanmalıdır;
- İnsan hakları eğitimi çokkültürlü ulus-devletlerde vatandaşlık eğitimi kursları ve programları ile desteklemelidir.

Eğitimcilerin çokkültürlü ortamdaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir vatandaşlık müfredatına eklenmesi için düşünülen raporda bu dört temel ilkenin yanı sıra 10 kavram belirlenmiştir. Bunlar da şu şekildedir: çeşitlilik; küreselleşme; sürdürülebilir kalkınma; imparatorluk, emperyalizm, güç; demokrasi; önyargı, ayrımcılık, ırkçılık; kimlik ve farklılık; göç; çoklu bakış açıları; vatanseverlik ve kozmopolitanizm (Osler, 2012).

En kapsamlı çalışma olarak anılan bu panel çerçevesinde çok kültürlü vatandaşlık eğitim için ilke ve kavramların diğer araştırma ve çalışmalar için de kullanıldığı veya dikkate alındığı görülmektedir.

Aynı şekilde Varış (1981, s.45-46) tarafından aşağıda belirlenen eğitimde kazandırılması gereken vatandaşlık özelliklerinin de çokkültürlülüğü kapsadığı görülmektedir:

- 1-) Sosyal adalet konusunda duyarlı olmak; 2-) Yetersiz koşulları düzelterek yönde hareket etmek; 3-) Sosyal yapı ve sosyal süreçler konusunda anlayış geliştirmek; 4-) İnsanlığa saygı duymak, 5-) Başkaları ile çalışmalarda etkin işbirliği geliştirmek; 6-) Sosyal davranışlarda nazik davranmak; 7-) Toleranslı/hoşgörülü olmak; 8-) Samimi

düşünce ve fikir ayrılıklarına saygılı olmak; 9-) Kanunlara karşı saygılı olmak; 10-) Demokratik ideallere bağlı olmak şeklinde açıklamaktadır. Bu özelliklerin çokkültürlü bir topluma uygun olan vatandaşlık eğitim olduğu görülmektedir. Çünkü bahsedilen özellikler birlikte yaşamanın da en temel maddeleri olarak bilinmektedir.

Walzer da demokratik vatandaşlık eğitiminde eleştirel düşüncenin öğretilmesinin iyi bir hayal olduğunu; böylece öğrenciler tüm yerleşik inanç sistemleri ve kültürel pratiklerin değerlendirilmesinde bağımsız, tercihen kuşkucu, bir tutum takınabileceklerini iddia etmektedir. Bu iddiasını da bir soru ile pekiştirmektedir: en iyi yurttaşlar eleştirmenler değil midir? Walzer ayrıca okullarda devletin sivil dinini öğreterek; devletin yurttaşları yetiştirmeyi amaçlaması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü ancak bu şekilde, bu tür bir yurttaşlığın bilinmediği kültürel cemaatlere meydan okunabileceğini ve çokkültürlü farkındalık oluşturulacağını belirtmektedir (Walzer, 1998, s.127).

Bazı uzmanlar ise çokkültürlülüğü farklı kültürlerdeki öğrencilerin edebiyat, insan bilimleri ile tarih gibi derslerin kitaplarında ve yaptıkları etkinliklerde kendi edebi ve kültürel değerlerinin de temsil edilme durumu olarak tanımlamaktadır. Fakat bunun getirdiği bir takım sorunlar olduğunu da sözlerine eklemektedir. Bu sorunlardan bir tanesi bir kültürü ele almaya çalıştığımızda hangi değerlerin yararlı hangilerinin daha önemli olduğunu ortaya nasıl belirleneceği sorunudur. Mesela hangi eserler bir kültür için değerlidir veya büyük eserlerdir? Veya bir farklı/azınlık kültür için hangi düşünür bir platon, Aristo veya Kant kadar ön plandadır? (Berger, 2012, s.145-146). Bu ve bunun gibi sorunlarla farklı kültürlerle ait farklı değerlerin nasıl ve ne kadar veya hangi kriterlerle müfredatta yer alması gerektiği konusunda belli sorunlar sıralanmaktadır. Çokkültürlülüğün odağının öğrencilerin edebiyat, insan bilimleri ve tarih başta olmak derslerinde okutulan kitaplarda ve buna yönelik inceledikleri filmler, oyunlar gibi metinlerde farklı kültürlerin edebi ve kültürel anlamda yeteri kadar temsil edilip edilmediği üzerine olduğu anlatılmaktadır (Berger,2012, s.145).

Aynı zamanda çokkültürlülük bir bakış açısıyla, yaşamlarının belli bir anlatı birliği taşıması insanlar için önemlidir; yaşamları hakkında anlam taşıyan bir öykü anlatabilmeyi isterler. Böylelikle bireyler tarafından bu öykü –*benim öyküm*-, *benim kültürümün benim kimliğimdeki bir kişiye sağladığı standartlara uygun* olarak görülmedir. Ayrıca birey, “*bu öyküyü anlatırken çeşitli toplulukların daha geniş*

öyküsüne nasıl oturduğum” düşüncesiyle kendini önemli görmesi sağlanmış olmaktadır (Appiah, 2010, s.172).

Bu son satırlara bakıldığında çokkültürlülük ve eğitiminin geniş bir tartışma alanına sahip olduğunu ve belli bir sisteme oturtulmaya yönelik çokça çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Buraya kadar açıklamaya çalışılan çokkültürlü eğitimin amacına ulaşması için öğrenme ortamının düzenlenmesinde Gay (1994), Herring & White (1995), Tuttle (1995) tarafından belirlenen öneriler dikkate alınabilir. Bunlar aşağıda şu şekilde sıralanmaktadır (Akt.: Cırık, 2008):

- *İşbirliğini desteklemek için farklı grupların birlikte çalışmaları sağlanmalıdır.*
- *Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çoklu öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.*
- *Farklı davranışların, öğrenciler için anlamı öğrenilmelidir.*
- *Öğrencilerin değerleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.*
- *Öğrencilerin ırk ve cinsiyetle ilgili tanımlamalarına yardımcı olunmalıdır.*
- *Eğitim süreci, kültürel farklılıklara göre değiştirilmelidir.*
- *Öğrenci ve öğretmenler, toplumun gelişim sürecinde etkin olarak görev almalıdırlar.*
- *İşbirlikli öğrenme, kültürel olarak farklı öğrencilerin eşit statüde etkileşim ve ilişki geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.*
- *Öğretim stilleri, çeşitliliği destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir.*
- *Sınıf organizasyonu, aktif katılımı ve yenilikçiliği desteklemelidir.*
- *Ödevler ve çalışmalar, tüm öğrencilerin ortak değerlerine uygun olmalıdır.*
- *Öğrencilerin, okulun toplumsal yapısında kendi kültürleriyle bulunmaları sağlanmalıdır.*
- *Derslerde çok kültürlü temalar seçilmelidir.*
- *Çok kültürlülükle ilgili olarak gazete ve dergilerden yazılar getirilmelidir.*

- *Sınıflar, koridorlar, kütüphane ve medya merkezleri öğrencileri yansıtabacak materyallerle dekore edilmelidir.*
- *Çok kültürlülükle ilgili deneyim yaşamış olan eğitimciler okula/sınıfa davet edilmelidir.*
- *Çok kültürlülükle ilgili etkinliklere öğrencilerin katılımları desteklenmelidir.*
- *Çok kültürlü temalarla ilgili radyo/televizyon programları düzenlenmelidir.*
- *Farklı kültürlerle ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda, öğrencilerle birlikte çalışmalar yapılmalıdır.*
- *Farklı kültürlerden öğrencilerin iletişim kurmalarına destek olunmalıdır. Örneğin farklı ülkelerden sınıflar birbirleriyle bağlantı kurarak video konferans düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler, farklı kültürlerdeki insanlarla ilgili daha somut anlayışlar oluşturabilirler.*
- *Kültürleri farklılaştıran ve kültürlerle özgü olan, günlük şeyler üzerine odaklanılmalıdır.*

Yukarıda da değinildiği üzere çokkültürlü eğitimle ilgili tartışmalar sağlam bir zemine oturtulmasa da bu tip önerilerin farklı kültürden oluşan eğitim ortamlarında belli bir dereceye kadar amaca hizmet edeceği söylenmektedir.

2.4. Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında vatandaşlık kavramının tarihi süreç içerisindeki dönüşümü ele alınmıştır. Atina ve diğer site devletlerinde serpillişi, ortaçağ karanlık döneminde yok oluşunu ve aydınlanma çağında yeniden doğuşunu ile günümüze kadar kazanımları üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu süreçte vatandaşlık eğitiminin siyasi otoriteler tarafından nasıl ve ne derece ele alındığını belirtilmeye çalışılmıştır.

2.4.1. Kavram Olarak Vatandaşlık

Eski Yunan site devletlerinde çokça tartışılmış ve aydınlanma dönemine kadar pasif bir niteliğe bürünmüş olan vatandaşlık kavramı bu dönemle birlikte en çok üzerinde durulan konulardan olmuştur. Modern anlamdaki yurttaş kavramı ise ilk kez, Fransız

Devrimi'ni gerçekleştirenlerce aristokratik ayrıcalığın son bulunduğunu ve sembolik eşitlik olgusunu vurgulamak amacıyla kullanılmıştır (Kaya, 2006, s.98).

Modern çağda çokça tartışılan vatandaşlık kavramının tanım ve çerçevesi zor çizilmekle birlikte yine de belli bir tanımla yapılabilir. Genel olarak belirli bir devletle bir kişi arasındaki karşılıklı hak, görev ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen hukuksal bağ olarak tanımlanan vatandaşlık (Aybay, 2004, s.4), böylelikle bireyin bir devlete olan mensubiyetini ortaya koyan ve o devlet karşısındaki hukuki statüsünü (hak ve sorumluluklarının normatif çerçevesini) belirleyen siyasi bir kimlik olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Erdem, 2010, s.5).

Bu kavrama tarihsel süreç içinde sahip olunan hakları ilk olarak Marshall tasnif etmiştir. Böylelikle Marshall yurttaşlığı tarihsel açıdan üç farklı eksenin bir araya gelmesiyle oluştuğunu söylemiştir. Bunlar: bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, mülk edinme ve sözleşme özgürlüğü gibi hakları içine alan *medeni haklar*; siyasi karar alma sürecine seçme seçilme haklarını içine alan siyasi haklar; ve eğitim hakkı, ekonomik refah ve sosyal güvenlik gibi hakları kapsayan *sosyal haklar* olarak ele almıştır (Marshall ve Bottomore, 2006, s.6). Medeni hakların oluşumu 18. Yüzyıla; siyasi hakların oluşumu 19. yüzyıla; ve sosyal hakların oluşumu ise 20. yüzyıla rastlar. Ancak bu tarih dilimleri arasında da bir esneklik payı vardır (Marshall ve Bottomore, 2006, s.9).

Kadıoğlu da vatandaşlık kavramının çerçevesini çizerek dört farklı şekilde ifade edilebileceğini söylemektedir: 1) Kişilerin hukuki durumlarını ifade eden nüfus cüzdanı, pasaport gibi *evraklara* istinaden kullanılan vatandaşlık 2) Modern toplumda *ulusal kimlik ve milliyetle* tanımlanmış hatta kimi zaman bunlarla eş tutulmuş olan vatandaşlık. Bu dönem itibarıyla halk hukuksal anlamda bir varlığa işaret ederken vatandaşlık ulusal bilince işaret etmiş, bu itibarla vatandaşlık kavramı milliyetçiliğin de etkisi ile halk kavramından daha değerli ve itibarlı kullanılmıştır. 3) Vatandaşlığın sivil, siyasi ve sosyal *haklar* içeren bir statü olarak görüldüğü biçimidir. Sivil haklar 18. yy, siyasi haklar 19.yy, sosyal hakların modern vatandaşlık bağlamında ele alınması ise 20. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu gün birçok ülkede bütün bu haklar sayılsa bile bütün vatandaşlar bu haklardan eşit derecede yararlanamamaktadır. 4) Görev ve sorumluluk temelinde tanımlanan vatandaşlıktır (Kadıoğlu, 2008). Schugurensky ise vatandaşlığı dört farklı boyutta ele almaktadır. Bunlar; toplum ile devlet arasındaki bağ olan *statü*

vatandaşlık, özel toplulukların üyelerinin hissettikleri olarak tanımlanan ve çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli grupları içinde barındıran çok uluslu devletlerdeki vatandaşlık için *kimlik olarak vatandaşlık*, iyi vatandaş olmanın gerektirdiği tutum, değer ve davranışları tanımlayan *toplumsal değer olarak vatandaşlık* ve mevcut yönetimde var olan otoritenin sosyal aktör *olarak kurum (aracı) olarak vatandaşlık* şeklindedir (Schugurensky, 2005).

Bununla birlikte vatandaşlık kavramının, modern dönemlere ait yeni bir kavram olmadığı; modern devlet olgusunun ortaya çıkmasından çok öncelerine dayanan bir kavram olduğu görülmüştür. İnsanlık tarihinin devlet benzeri ilk siyasi yapılarının ortaya çıkmasıyla belirmiş olan ‘vatandaşlık’ kavramı, Antik Yunan Site devletlerinde ilk kez kullanıldığı bilinmektedir (Erdem, 2012, s.6). Şimdi Eski Yunan site devletlerinden günümüze doğru vatandaşlık kavramının ve buna bağlı olarak vatandaşlık eğitiminin seyri ele alınacaktır.

2.4.2. Antik Çağda Vatandaşlık ve Eğitimi

2.4.2.1. Antik Yunan’da Vatandaşlık ve Eğitimi

Akdeniz’in en önemli medeniyetlerinden olan ve birçok bağımsız küçük site devletinden oluşan Yunanistan’ın en önemli şehirleri Atina, Isparta ve Thebes olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazılarının demokrasi bazılarının ise oligarşi yönetimleri ağırlıklı olmak üzere farklı birçok yönetim şeklini benimsedikleri görülmüştür (Cubberley, 2004, s.34). Aristo ise doğru bir anayasaya göre antik Yunan’da üç tür devlet yönetiminden bahsetmiştir. Bunlar krallık, aristokrasi ve siyasi yönetim’dir. Fakat bunlarda meydana gelecek sapmalar sonucunda krallıktan tiranlık, aristokrasiden oligarşi ve siyasi yönetimden demokrasi meydana çıkacağını belirtmiştir (Aristo, 2010, s.124). Yunan site devletlerinden özellikle Atina, “aristokratik demokrasiyle” yönetilmiş ve kanunlara dayalı hakseverlik ilkesine uygun bir yönetim erdemini benimsemiştir (Aytaç, 1998, s.24).

Doğan (1997, s.4) da aynı şekilde Yunan’ın site devletlerinden Atina M.Ö. 6. ve 4. Yüzyıllar arasında demokrasi sisteminin uygulama örneğine tanıklık ettiğini vurgulamaktadır. Atina site devletinde bir çeşit yönetim sistemi olarak uygulanan bir düşünce olarak demokrasi kadınları ve köleleri site halkının dışında kabul ettiği görüşünü de dile getirmektedir.

Atina demokrasisinin dayandığı üç temel ilke olduğu belirtilmiştir. Bunlar: eşitlik ideali, özgürlüğe sahip olmak, katılıma inanmak. Yunan düşüncesinde bu ilkelere özellikle özgürlük ve eşitlik birbiriyle yakından bağlantılı olarak görülmüştür (Heater, 2007, s.41). Aynı zamanda günümüz modern demokratik ilkeleriyle kıyaslandığında eksik veya yetersiz taraflarının da olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Atina sitesinde birey olmamakla birlikte klan, sınıf ve site olduğu için demokrasilerin ayırt edici ögesi olan vatandaş olmaması günümüz demokrasi anlayışı açısından eksik görülmektedir (Doğan, 1997, s.4). Atina site devletleri çağdaşlarına kıyasla daha demokratik, özgürlükçü, eşitlikçi ilkelere sahipken günümüz demokratik ilkelerine göre daha ilkel olduğu ifade edilmektedir.

Antik Yunan devletinin en önemli filozoflarından biri olan Aristo, devleti herhangi bir amaç için bir araya gelmiş insanlardan oluşan bir ortaklık olarak tanımlayarak; buradaki “iyi” sıfatının insanların eylemlerinde iyi olduğunu düşündükleri şeyleri yapmayı hedeflemelerinden geldiğini belirtmektedir (Aristo, 2010, s.11). Bu şekilde antik Yunan’da insanların devlet aygıtı etrafında örgütlenmelerinin temel nedenini de ortaya atmış oldukları görülmektedir. İnsanlar tek tek bir birey olarak belli bir dereceye kadar “iyi”yi elde edebilirken, örgütlenmiş bir yapıda bunun daha hızlı ve uzun ömürlü olacağını iddia etmiştir.

Yunan site devletlerinde vatandaş-site ilişkisinde önceliğin ‘siteye’ verildiği bilinmektedir. Vatandaşların sadakatleri kendilerini kamu hizmetlerine ne kadar değer verdikleriyle ölçülürdü. Yani devletin çıkarları bireysel çıkarlardan önce gelirdi. Fakat bazı görüşlere göre de Atinalı vatandaşların bu ölçüde bir fedakarlığı pek önemli görülmemiş, bireyin mutlu ve ferah yaşamı daha ön planda tutulduğu; Sparta vatandaşlarının yine önceki görüşte de belirtildiği gibi devleti yüceltmenin inancını daha çok benimsedikleri söylenmektedir (Mayo, 1964, s.37; Sabine, 1969, s.12)

Yunan site devletlerinde en çok tartışılan konuların başında kimlerin vatandaşlık statüsünü hak ettiğiidir. Bu yöndeki tartışmalar diğer çağdaş devletler açısından bakıldığında ileri bir düzeyde görülse de daha önce de değindiğimiz gibi ‘aydınlanma’ çağı vatandaşlık tanımı açısından farklı ve anti-demokratik görülmüştür.

Vatandaşlık, bir siyasi katılım biçimi olarak ilk uygulama imkanını Antik Yunan kent devletlerinde bulmuşsa da, bu dönemde bile bir takım eşitsizlikler üzerine kurulduğu

iddia edilmektedir. Ayrıca Antik Yunan’da vatandaş olmak herkese açık bir hak olmamış, belli bir tür imtiyaz sahibi kişilere sağlanmıştır. Kısacası Antik Yunan kentlerinde vatandaşlık sadece erkeklere ve elit bir sınıfa belli haklar sağlayan, bunun dışında kalanları dışlayan bir yapıya sahip olduğu için tartışmalıdır (Güllüpnar, 2012, s.84). Bunun sonucunda Antik Yunan sitesinde yaşayan halkı genel anlamda yabancılar, serfler(köleler), kadınlar ve çocukların oluşturduğu ‘pasif halk’ ile toplumda hak ve ödevlere sahip erkeklerin oluşturduğu ‘aktif vatandaşlardan’ oluştuğunu belirtilmektedir (Aybay, 2004, s.8).

Yunanlarda vatandaş olmak sadece erkeklere has bir özellik olarak doğumla veya eğitim yoluyla kazanılabılırdi. Köleler, kadınlar ve çocukların vatandaş olma gibi bir hakları yoktu. Sadece vatandaş olanlar devlette bir konum kazanabilir, mahkemelerde kendini savunabilir, mülk sahibi olabilir ve halk meclislerinde bulunabilirdi (Cubberley, 2004, s.36).

Modern ulus devletler kurulana kadar egemenliğini nispeten sürdürmüş olan Antik Yunan’daki bu tip vatandaşlık anlayışında bireylerin haklarını toplumsal eşitsizlik üzerine kurulduğu ve bu durumun da doğal kabul edildiği belirtilmektedir. Antik Yunan vatandaşlık anlayışına göre, toplumdaki bireylerin eşit olamayacaklarının nedeni *“bireyleri kuşatan nesnel koşullar olan sosyal sınıf, soy, cinsiyet, üretim biçimine bağlı ekonomik konum, din vb. toplumsal olgular eşitsizliğin ortaya çıktığı aidiyetlikler”* olarak görülmüştür (Güllüpnar, 2012, s.84).

Bu eşitsizliğe rağmen, güvenlik kaygısıyla bir araya gelen insan toplulukları olarak nitelendirilen yunan site devletlerinde adalet zorunlu olarak görülmüş; adaletin sağlanması içinse “doğruluk” ölçütünün olması şart olarak sunulmuştur (Aristo, 2010, s.12-15). Aynı zamanda adalet ile eşitlik arasında bir yakınlık kurulmuş ve birinin varlığı diğerinin varlığına bağlanmıştır. Yani eşit insanlar arasında adalet olabileceğinin yanı sıra adil olanlar arasında eşitlik olabileceği belirtilmiştir (Aristo, 2010, s.95). Ama bu, herkesin eşit veya herkese eşit adalet dağıtılacağı düşüncesinin olduğu anlamına gelmemiştir. Bahsedilen bu adalet ve eşitlik bağıntısı sadece vatandaşlık statüsü kazanan belli bir kitleye yani köle olmayan, reşit erkekler için geçerli bir imtiyazdı.

Vatandaşlık hakkını elde etmenin genel çerçevesi bu şekilde belirtilirken, bu statüyü kazanan vatandaşların da belirli hak ve ödevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Fakat

bu hak ve ödevlerin içerikleri site devletlerine göre değişmekteydi. Askerlik hizmeti Atina’da olduğu gibi diğer *site devletlerinde* de yurttaşların birincil bir görevi ve bir ayrıcalığı olarak görülmüştür. Fakat bazı durumlarda, köleler ancak aksi halde başarı şansının zayıf olduğu savaş durumlarında, son bir çare olarak askere alındıkları ve buna ödül olarak azat edildikleri bilinmektedir (Demirezer, 2008, s.24). Askerlik görevinin bu kadar ön planda tutulmasının sebebi özellikle Sparta gibi site devletlerinin düşman hattına yakın bir konumda olması ve her an düşmanla bir mücadeleye girme ihtimalinden kaynaklanmıştır. Bunun yanı sıra bir vatandaşın yargıya ve yetkiye katılımı diğer bir deyişle siyasi veya idari mevkilerde görev alması da yine en önemli vatandaşlık özelliklerinden görülmüştür (Aristo, 2010, s.81). Ayrıca Yunan site devletlerinde-daha çok Atina’da- vatandaşlık hakkını kazanan siyasi kararlara doğrudan demokrasi dediğimiz katılım şekliyle katılabiliyorlardı. Kısaca belirtmek gerekirse Yunan site devletlerinde vatandaşlık statüsünü kazanmış bir bireyin, siyasi karar alma ve icra süreçlerinin tümüne katılımının yanı sıra halk meclislerinde ele alınan kanunları tartışma ve oylama, idarecileri seçme, vergi ödeme ve askerlik görevini yerine getirme gibi hak ve yükümlülüklerine de sahip olduğu görülmüştür (Erdem, 2012, s.6). Bu hak ve görevlerin tarih boyunca korunarak günümüze kadar kullanılageldiği söylenebilir.

Vatandaşlık bilincinin kazandırılması Yunan site devletlerinde de günümüz modern devletlerinde olduğu gibi eğitim önemli bir araç olmuştur. Bu site devletlerinde “iyi vatandaş” yetiştirme öncelik olarak belirlenmiştir. Fakat eğitimin özellikleri site devletlerin fiziki ve jeopolitik gibi özelliklerinden etkilendiği için farklılık göstermiştir. Aynı zamanda farklı düşünür ve felsefi akımlarının etkisiyle yapılan tartışmalar sonucunda farklı içeriklere sahip olmuştur.

“Bir devletteki eğitim sistemi, tek ve herkes için aynı olmalıdır ve sistemi hazırlamak da bir kamu faaliyeti olmalıdır” görüşünü savunan Aristoteles, uygun eğitiminin iyi, ödevlere ağırlık veren bir yurttaşlar gerçek bir topluluk oluşturduğunda fiilen yaşanabilecek bir hayat sunacağını ifade etmektedir (Aristotle, 1948; Akt.: Heater, 2007, s.36). Platon’un da sosyal ve siyasal sisteme saygılı olan, yasalara uyan ve özdenetim uygulayanlara iyi yurttaş dediği erdem eğitimi; “adaletin gerektirdiği yönetme ve yönetilme biçimini bilen mükemmel bir yurttaş olmak için derin arzu uyandıran bir eğitimidir” şeklinde ifade etmektedir (Platon, 1970; Akt.: Heater, 2007). İki düşünür de adaleti ön planda tutan bir eğitim anlayışını benimsemişlerdir.

Eski Yunan site devletlerinde eğitim sistemi, Aristo'ya göre tek ve herkes için aynı olması ve bu sistemi hazırlamak da bir kamu faaliyeti olması öngörülmüştür (Aristo, 1948). Çocuğa verilen eğitimin anayasaya uygun olması gerektiği de belirtilmektedir. İçeriğinin ise erdeme ve kamu hizmetine uygun olmak şartıyla okuma ve yazma, beden eğitimi, müzik ve bazen de resim olarak dört ders altında düzenlenmesi öngörülmüştür. Eğitimin genel amaçlarına bakıldığında beden eğitimi ve alışkanlık kazandırmanın akla dayanan öğretimden önce geldiği vurgulanmıştır. Cesaret, güç, sabır, marifet, yetenek, yurt sevgisi ve itaatkarlık gibi özellikler ödüllendirilen erdemler olurken, edebiyat ve sanatsal beceri ve duyarlılıklar önemsenmemiştir. Bu anlayıştaki eğitimin daha çok Spartalılar gibi savaş, saldırı vb. mücadelelerle sık sık karşı karşıya kalan ve böylece kendini korumaya ihtiyaç duyan site devletlerinde yaygın olduğu da ayrıca dile getirilmiştir (Aristo, 2010, s.263-266; Cubberley, 2004, s.39). Dolayısıyla Sparta site devletinde okuma, yazma ve hesap işlerini öğretmenin ihmal edildiği söylenmektedir. Çünkü eğitim savaş planlı olarak tamamen “emretme” ve “itaat etme” halini alması etkili olmuştur (Aytaç, 1998, s.22-23).

Atina site devleti ise entelektüel eğitimi ön planda tutarak bilgi ve retorik açısından gelişmiş vatandaşların yetişmesini amaçlanmıştır. Ayrıca Atina site devletinin diğer çağdaşlarından ayıran önemli bir özelliği de özgürlüğü, zihinsel gelişimi, bireyseliği ve demokrasi ruhunu ön plana alması olarak gösterilmektedir. (Cubberley, 2004, s.52; Aytaç, 1998, s.25). Bu özelliğinden dolayı yabancı birçok tüccar ve düşünür tarafından tercih edildiği belirtilmektedir (Cubberley, 2004, s.37). Hatta bazılarına göre müzik gibi sanatsal öğretiler en yüksek eğitim olarak görülmüştür. Fakat yine bu eğitimlerden sonra beden eğitiminin de Atina site devletinde önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır. Çünkü her ne kadar entelektüel bir nesil yetiştirmeyi arzulanmış olsa da tehlikelere/saldırıya karşı koyacak hazır bir güce de ihtiyaç duyulmuştur (Platon, 2008, s.115, 120).

Atina site devletinde eğitim ve öğretimin esas amaçları insanlara günlük yaşantılarında yasalara uygun hareket eden ve iyi birer vatandaş olarak ihtiyaçları olan yetenek ve becerileri kazanmalarını sağlamak olduğu vurgulanmıştır. Kısacası Platon gibi önde gelen düşünürler eğitimi eğitim ve öğretimin temel amacı vatandaşların “kendi kendini bilmek” olarak açıklamışlardır. (Platon, 2008, s.145).

Ayrıca Atina’da eğitim sadece vatandaşlık kazanmak için değil aynı zamanda belli bir mevki elde etmenin de en temel koşuluydu (Cubberley, 2004, s.41). Yani doğuştan kazanılan vatandaşlık hakkı eğitimle daha da önemli bir dereceye ulaştırılabiliyordu.

Bununla birlikte Antik Yunan’da hakim birçok felsefi akım ve bunlara bağlı olarak yöntem ve teknik kullanıldığı da görülmüştür. Bunların başında gelen ve Sokrates tarafından geliştirilen “Sokrat öğretim yöntemiyle” bireylerin eleştirerek ve sorgulayarak bilgiyi kazanması sağlanmıştır (Platon, 2000, s.39). Böylelikle vatandaşların bilgiyi ezbere değil analitik ederek kazanmaları ve hayata daha hazır hale gelmeleri sağlanıyordu.

Yukarıda bahsedilen bu eğitim anlayışı yaklaşık M.Ö. 5. yüzyıla kadar devam etmişse de bu tarihten itibaren özellikle Atina başta olmak üzere Yunan site devletlerinin eğitim anlayışında önemli bir değişim yaşanmıştır. Sofistler olarak adlandırılan ve paralı özel eğitim anlayışını benimseyen bir uzman öğreticiler özellikle öğrenmek için boş zamanı ve bu eğitim ücretini karşılayabilecek maddi kazancı olan gençlere felsefe, retorik, siyaset gibi disiplinleri öğretmekle meşgul olmuşlardır. Bu nedenle birçok kişiyi aydınlattıkları söylenmektedir. Sofistlere göre ‘Kutsallık’ tek başına yetmiyordu; ahlaki değerler, gelenekler, inançlar ve mitler artık kuşaktan kuşağa aktarılmadan önce akıl süzgecinden geçirilmesi gerekiyordu (Yörük, 1949, s.4-5). Böylelikle Sofistler seçkin yurttaşları yeni ahlaksal-siyasal anlamda bilinçli olarak yetiştirme sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Bir anlamda insanın eğitilmesine, manevi dünyasının bilgiyle donatılmasına, bilgiye dayalı erdemliliğin bireye ve topluma egemen kılınmasına yönelik bir anlatım bütünlüğü anlayışıyla hareket etmişlerdir (Topdemir, 2010 s.3). Bunu yaparken de Sofistler, eğitimin dil ve retorik unsurlarını ön planda tutarak politik amaçlara hizmet eden ilkeleri benimsedikleri ifade edilmektedir (Aytaç, 1998, s.17).

Kısacası sofistler bireyi hayata hazırlamak için gerekli retorik ve dil becerileri kazandırmakla birlikte ona adaleti, doğruyu ve diğer ahlaki ve vatandaşlık değerlerini öğretmekle kendilerini vazifeli görmüşlerdir (Topdemir, 2010, s.6).

Özetlemek gerekirse Antik yunan vatandaşlık ve eğitimi anlayışı bir ayağı eksik demokrasi, eşitlik, adalet ve özgürlükleri içermektedir. Çünkü vatandaşlık statüsünün kime verileceği konusunda yapılan tanımlama toplumun büyük bir kısmını yok saymıştır. Buna rağmen Yunan site devletlerindeki vatandaşlık sistemi o dönemdeki

toplumlara ve hatta daha sonra kurulacak olan birçok devletin vatandaşlık sistemine göre daha ileri ve çağdaş sayılabilecek bir noktada olmuştur. Çünkü herkese vatandaşlık statüsünü vermese de bu statüyü elde edenler devletin idaresine tam anlamıyla, aktif birer vatandaş olarak katılabiliyorlardı. Ayrıca bahsedilen Antik Yunan vatandaşlık ve demokratik değerlerinin birçoğu günümüz modern toplumlarına önemli bir rehber olduğu da söylenebilir. Hala birçok vatandaşlık kavramı Antik Yunan düşüncesine göre tartışılmakta ve değerlendirilmektedir.

2.4.2.2. Antik Roma’da Vatandaşlık ve Eğitimi

Krallık öncesi dönem, Krallık dönemi, Cumhuriyet dönemi ve İmparatorluk olmak üzere dört farklı döneme ayrılan Roma siyaset tarihi bu dört dönemde de sınıfsal statüleri olan bir vatandaşlık anlayışına sahip olmuştur. Genel olarak Antik Yunan felsefe ve siyasetinden etkilenen Romalılar özellikle yine kökeni Yunan düşünürlerine ait Stoacıların düşüncelerinden epey etkilendikleri bilinmektedir. Bununla birlikte birçok noktada da Yunan felsefi-inanç-siyasi sisteminden farklılıklar gösterdikleri vurgulanmıştır.

En eski Roma devletindeki hukuk düzeni medeni hukuk (ius çivile)'a dayandırılmıştır. Bu ismi vermelerinin sebebi ise bu hukuk düzeninin sadece vatandaşlık hakkına sahip olanlara uygulanması olarak gösterilmiştir. Bundan yola çıkarak çeşitli sınıfların varlığı anlaşılır. Bunlar halkın yüzde onunu oluşturan iyi örgütlenmiş, büyük topraklara sahip olan ve tam vatandaşlık hakkını kullanan *patriciler* ile halkın geri kalanını oluşturan ve sınırlı vatandaşlık haklarına sahip *pleblerden* oluşmaktaydı. Buna rağmen daha aşağı derecede bir hukuka tâbi olmakla beraber bir *plebli* gene bir vatandaş olarak sayılmıştır. Eski Roma’daki bu eşitsiz yurttaşlık anlayışına bir örnek olarak, bir pleblinin bir patricili ile evlenememesi gösterilebilir. Ayrıca vatandaşlar topluluğunun dışında olan yabancıların(*peregrinus*) ve köleler de ayrı birer sınıf olarak değerlendiriliyordu. Özellikle yabancılar için hiç bir hak ve hukuk olmadığı da görülmüştür (Koschaker, 1977, s.8-9; Şenel, 2002, s.187). Bu durum köleler için de geçerli olmuş ve kölelere bir eşya veya mallara verilen değer kadar yer verilmiştir.

Fakat özellikle ilerleyen dönemlerde, yabancılarla yapılan yoğun ticaret ve yerli halkın ayaklanmaları zaman içerisinde Roma vatandaşlığını tartışmaya açarak farklı yorumlanmasına neden olmuştur. Böylelikle Roma Cumhuriyetinin son zamanlarında,

Roma dışında kalan İtalyanlara Roma vatandaşlığı verildi. Bir zamanlar sadece Roma vatandaşlarına ait olan bu hak Cumhuriyet sınırlarına kadar yayılmış oldu. Ve son olarak İmparatorluk zamanında Roma vatandaşlık hukukunun tanınması eyaletlere kadar ulaşmış oldu (Koschaker, 1977, s.11). Bu dönemden sonra Roma’da daha evrensel nitelikte bir vatandaşlık şeklinin kabul görmeye başladığı görülmüştür.

Romalıların, Yunanlıların felsefi-teorik bilgi edinme anlayışına karşın daha çok pratik hayata önem verdikleri söylenmektedir. Aile kültürünü kutsal bir yere koyan Romalılar eğitimi de aile kurgusuyla başlatmışlardır. Bununla birlikte becerili, erdemli ve sağlam karaktere sahip “iyi vatandaş yetiştirmek” en temel amaç olarak belirlenmiştir (Aytaç, 1998, s.59-60).

Aynı zamanda Roma vatandaşlığının yunan vatandaşlığından ayrıldığı temel noktalardan birisi de daha esnek olmasıydı. Çünkü fethedilen topraklarda yaşayan herkese bu hak verilmeye çalışılmıştır. Fakat bu vatandaşlık hakkını kazananlar medeni haklarını da kazanmalarına rağmen siyasal haklar sadece belli kişilere verilmiştir. Siyasal olarak söz sahibi veya oy kullanabilme, ödenen vergi miktarına göre belirleniyordu. Bunun yanı sıra Roma’da monarşinin kaldırılmasıyla sıradan Roma halkının (plepler) ayrıcalıklı sınıfa (patricia) karşı hakları için verdiği mücadeleyle kazanılmış yurttaşlık vardır (Heater, 2007, s.49-50; Bouineau, 1998, s.110-111). Roma’da pleplerin vatandaşlık haklarındaki iyileşmelerin büyük mücadeleler sonucunda ve aşama aşama gerçekleştiği görülmektedir.

Roma hukukuna göre bir insanın hukuki statüsünü özgürlük, aile durumu ve yurttaşlık durumuna göre belirlendiği ifade edilmektedir. Kısacası özgür olmayan köleler, babasının egemenliğinde olan çocuklar ve Roma hemşerisi olmayanlar vatandaşlık haklarından tam anlamıyla yararlanamıyorlardı (Aybay, 2004, s.8).

Roma yurttaşlığı bir görevler ve haklar modeliydi. Başlıca görevler ise askerlik hizmeti ve belli vergilerin ödenmesiydi. Her ne kadar siyasal hakları aracılığıyla seçme hakkını kazanabilmişlerse de Yunanlılar gibi bir demokrasi tecrübesini elde edemediler. Cumhuriyet döneminde bile hakimiyeti Senato ve Konsüllerin kullanmasından dolayı demokrasi deneyimleri eksik kalmıştır (Heater, 2007, s.51-53).

Roma siyasi ve düşünce hayatına önce de değindiğimiz gibi Stoacılar etki etmişse de bu anlamda ön planda olan Seneca ve Çıçero’nun düşünceleri olmuştur. Bu düşünürlerden,

Roma siyasi ve felsefi düşünce hayatına etki eden Çiçero'nun düşüncesinin en temelinde devleti Tanrı'nın buyrukları/yasaları ile seçkin kişilerce yönetilmesi gelmektedir. Aynı şekilde aristokrasiyi temsil eden Senato'nun Kralın yanında devleti yönetmesini doğru bulmuştur. Tanrısal aklın önemine inanan Çiçero'ya göre, ancak böyle bir devlette, bilgeliğin hüküm süreceğini savunmuştur. Çiçero'nun krallıkla yönetilen devlet türünü benimsemesinin yanı sıra krallık-aristokrasi-demokrasi üçlüsünün oluşturduğu bir yönetim türünün ise en iyisi olabileceğini de ayrıca savunmaktadır. Bu şekilde yönetilen bir devletin de "herhangi bir şekilde bir araya toplanmış olan rastgele bir yığını değil, ortak bir yarar ve amaç ile uyum halinde bulunan, hukuksal bağlarla birleşmiş insanlar topluluğunu" olarak tanımlamıştır (Şenel, 2002, s.198; Tannenbaum ve Schultz, 2005, s.84-87; Cicero, 2006, s.320-321).

Devlet yönetim şeklini yukarıdaki gibi açıklayan Çiçero'ya göre iyi bir insan olmak için gereken erdemler aynı zamanda 'iyi bir yurttaş' olmak içinde gereklidir. Bu ikisi arasında bir karşıtlık olmadığı fakat sadece bireylerin kendi işleriyle uğraşmaları ve sorumluluktan kaçmaları sonucunda iyi birer insan olunmayacağını belirtmiştir. Ayrıca devlete karşı görevlerini yerine getiren bireylerin özel hayatlarında da uyum içinde olacaklarını ifade etmiştir (Tannenbaum ve Schultz, 2005, s.90)

Bununla birlikte Stoacıların da iddiası olan ve Çiçero ile Roma hukuk anlayışının, Roma siyasal kurumları ve toplumunda daha çok bir dünya vatandaşlığı anlayışını benimsedikleri söylenebilirdi (Tannenbaum ve Schultz, 2005, s.92). Bir yandan devletine hizmet etmeye yönlendirilen vatandaşlar diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmeleri istenmiştir. Bu anlayış özellikle Roma devletinin topraklarını genişletip yeni topluluklarla karşılaşmasının bir yansıması olduğu belirtilmektedir.

Roma devletinin siyasi ve felsefi hayatında önemli bir başka simge olan Seneca da siyasal iktidarın şiddet ve acımasızlığa başvurmayan bir yönetim anlayışını benimsemiş ve ülkenin cumhuriyet yönetiminden çok monarşiyle yönetilmesini gerekli görmüştür. Ayrıca Seneca imparator ile devleti birbirinden ayıramayacağını farkında bir düşünceye sahip olduğundan bilgelikle yönetilen krallık türünü en iyi yönetim şeklinde görmüştür (Ağaoğulları ve Köker, 1998, s.70-71). Aslında Seneca ve Çiçero çağdaşları olan diğer düşünürler gibi Kral'ın olmadığı bir yönetimi uygun görmemişlerdir. Özellikle toplumun kendi kendini veya toplumun içinden çıkan aristokrat bir kesime

dayanan bir yönetim şeklinin devleti uzun süre ayakta tutamayacağı düşüncesindeydiler. Seneca özellikle ekonomik eşitsizliğe karşı çıkararak sade yaşamı benimsemiştir. Bilginin devlete hizmet amaçlı kazanılması gerektiğini vurgulamıştır (Şenel, 2002, s.200-202). İnsanın insanlara yardım etmesi gerektiğini; çünkü insan ancak bir diğerine yardım ederse kamuya yarar sağlayabileceğini iddia etmiştir (Seneca, 2006, s.355).

Roma vatandaşlık ve eğitime etkisi tartışılmayan Stoacılık, bireyin erdemli bir siyasal varlık olarak hem devletine hem de evrensel doğa yasasına bağlı olması ve derinden bağlılık duyması gerektiğini öğretmiştir. İnsana yaşamın kurallarını ve doğayla uyum içinde yaşamasını öğretmek temel amaçlarıydı (Brun, 2010, s.34). Hem Yunan site devletlerinde hem de Roma İmparatorluğu'nda etkili olan bu felsefi hareket ilk dönemlerinde evrensel insancılığı ön planda bir öğretiyeye sahipken, Seneca döneminde bunun yanı sıra ılımlı, hoşgörülü ve ödün vermeye yatkın bir anlayışı da benimsemişlerdir. Bir diğer stoacı Epictetos zamanında ise iç özgürlüğe ve akla boyun eğmelerini öğütler bireylere (Heater, 2007, s.61; Brun, 2010, s.21-26). Kısacası stoacılar bireyin sadece içinde yaşadığı site devletin değil aynı zamanda dünya vatandaşı olması gerektiği vurgulamıştır. Böylelikle dünyadaki bütün yurttaşların eşit olduğu ve hepsinin aynı ve evrensel yasalarla yönetilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Brun, 2010, s.29, 108).

Roma dönemindeki eğitim incelendiğinde ise daha çok beden eğitimi şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çünkü Roma'da eğitim denince ilk akla gelen askeri amaçlı eğitimidir. Özellikle belli bir süre pratik ağırlıklı eğitimden geçirilen ve sonuca göre Gladatör unvanını elde etmeye kadar varan bu eğitime büyük önem veriliyordu. Dolayısıyla silah eğitime dayalı olarak uzun ve maliyetli bir süreç gerektirdiği için önemli bir vatandaşlık görevi olarak görülüyordu. Birçok kişinin bu eğitimi alarak Roma'ya hizmet etmesi sonucunda, Kralın iltifat ve ödülleri erişebiliyordu. Vatandaşlıkta önemli bir dereceye ulaşmanın aracı da sayılıyordu. Ayrıca iyi yurttaş yetiştirmek genelde ailelerin/anne-babanın sorumluluğundaydı. İyi bir vatandaş olmanın temel amacı ise hayat boyu devletine-krala yararlı görevlerde bulunmaktı.

Son dönemlerinde, Hristiyanlığın Avrupa'da özellikle Roma İmparatorluğu'nda yayılması metafizik öğretilerin ön plana çıkmasını sağlayarak, ahlaki değerlerin de büyük ölçüde değişmesine yol açmıştır. Bundan dolayı genel felsefe akıl-inanç ve

teololji-felsefe bütünlüğünü gösteren bir karakterde olduğu belirtilmiştir (Çüçen, 2010, s.15, 23). Hellen-Roma-Hristiyanlık üçlüsünün harmanlanmasıyla yeni bir kültür olarak Helenistik kültür hakim olmuştur. Bu kültüre göre bireylerin sanat, erdem ve bilgiyi herhangi bir çıkar ve yarar gözetmeden kazanmalarını sağlamak en önemli amaçtı (Çüçen, 2010, s.26-27).

Sonuç olarak Roma vatandaşlık anlayışı Yunan siyasi ve felsefi düşüncesinden etkilenerek ortaya çıkmış fakat sınırların genişlemesi ve egemenlik anlayışındaki zaman zaman yaşanan değişiklikler çerçevesinde yeniden tanımlanmıştır. Temel vatandaşlık değerlerinden en önemlisi bireylerin bilgi ve becerilerini devletin yararına kullanması gelmekteydi. Ayrıca askerlik hizmeti, vergi vermek ve egemen gücün koyduğu yasalara uymak da diğer önemli görevler olarak sıralanmıştır.

2.4.3. Ortaçağ Vatandaşlık ve Eğitimi

Roma İmparatorluğunun yıkılması ile ülkenin sağlamış olduğu düzen ve sistemlerin yerini ekonomik, siyasi ve sosyal anlamda gerilemelere sebep olmuştur. Roma'nın zayıflamasının da en temel nedenlerinden biri olan kavimler göçü aynı zamanda Avrupa'nın içinde de siyasi düzensizlik başta olmak üzere birçok alanda uzun süreli bir karmaşaya neden olmuştur. Özellikle Roma imparatorluğunun zayıflaması ile birlikte Avrupa üzerinde birçok feodal yönetim ve zayıf devletler ortaya çıkmıştır.

Feodalizm, Roma'dan farklı bir siyasi sisteme dayalı olarak kurulmasına karşın özellikle kölelik anlayışının devamı niteliğinde bir düzen şeklinde devam etmiştir. Aynı zamanda Feodalizmin en önemli özelliği lord ile vassal arasındaki karşılık esasına dayandırılmıştır. Feodal sistemde Kral ile halk ve lord ile vassal bir çeşit sözleşme ile birbirlerine bağlı durumdaydılar. Yapılan antlaşmaya aykırı hareket edilirse karşılıklı hak ve görevler de sona ermekteydi (Ülgen, 2000, s.14).

Ortaçağ'da iki önemli halk zümresi olmuştur. Bunlar: *serfler* ve *soylular*'dır. Feodal yapıya hâkim olan bu soyluluk Avrupa'nın değerler sistemine kendi onur düşüncesinin mirası olduğu kadar aynı zamanda kan ayrıcalığına da dayanıyordu. Soylular veya diğer adıyla feodal beyler sahip oldukları topraklarda serfleri çalıştırarak egemenliğine almışlardır. Serfler ise en alt tabaka olarak efendilerinin araçlarıyla üretim yapan ve

ürettiklerinin önemli bir kısmını efendilerine bırakan zaman ve aynı zamanda feodal beylerinin diğer işlerini de yapmışlardır (Şenel, 2002, s.214-215; Ülgen, 2000, s.8).

Bu dönemde klasik olarak prensler veya derebeyleri emretmiş tebaalar da bu emre itaat etmek zorunda kalmıştır. Vatandaşlık düşüncede ve uygulamada ise çok zayıf da olsa varlığını sürdürmüştür. Bunun yanında yurttaşlık antik çağdaki erdemli dünya hayatını yaşama ekseninden Hristiyan görüşüne göre şekillenmeye başlamıştır (Heater, 2007, s.68).

Yine bu dönemin klasik yönü olan Feodal düzende lord ile vassallar arasında karşılıklı hak ve görevler ilişkisine dayanan yapı daha çok göze çarpmaktadır. Bu sistemde iki tarafın da birbirine karşı önceden hak ve görevleri belirlenmişti. Lord, vassalı koruyacak adaleti, toprağını işleme ve ürününü toplamasını sağlamasının yanı sıra yine vassallar arasında çıkabilecek toprak anlaşmazlıklarını da çözmekteydi. Ayrıca herhangi bir vassalın genç yaşta ölmesi durumunda lord onun ailesine bakacak; böylece mirasın hak sahibini bulmasını sağlamış oluyordu. Buna karşı vassallar da lordun istemesi durumunda savaşlarda askerleriyle birlikte hizmet etmekle sorumluydu. Aynı zamanda lorda vergi de vermekteydiler (Ülgen, 2000, s.7).

Feodal sistemin siyasi etkilerinin yanı sıra dini öğretilerin de yayılmasıyla toplumsal yapılar etkilenmiştir. Ortaçağla birlikte dinsel düşünüşün egemen olmaya başlamasıyla Hristiyan dininin etkisine giren Avrupa eğitim anlayışı daha önceki dönemlerde hakim olan insan merkezli eğitim yerini tanrı merkezli bir anlayışa bırakmıştır (Aytaç, 1998, s.78). Kilisenin kendine hizmet edenleri yetiştirmek amacıyla olan eğitim, kilisenin kendi hakimiyetini sürdürmek ve sağlamlaştırmak adına sadece Hristiyanlık öğretileri hakim olmuştur (Cubberley, 2004, s.140-141; Şenel, 2002, s.207). Bunun yanı sıra bazı okullarda gramer, retorik, diyalektik, aritmetik ve müzik gibi derslerin özellikle ilk yıllarda okutulduğu da belirtilmiştir (Cubberley, 2004, s.168-169).

Ortaçağ'da insan, birey veya öznenen çok kul veya Tanrı'nın yarattığı bir varlık olarak görülmüştür. Yani bu çağda insan, sadece cüz'i iradesiyle hareket eden bir varlıktır. Bu dönemde insanın ruhsal yönünü geliştirmek en temel amaç olarak görülmüştür. Bunun için bireylerin en önemli görevi tanrı devletine hizmet ve buna paralel olarak ölüm sonrası hayat için çalışmaktır (Çüçen, 2010, s.31). Özellikle feodal düzenin hakim olduğu bölgelerde soylulara hizmetle mükellef olan serflerin hiçbir siyasal hakları

olmadığı gibi, efendilerinin tanıdığı haklar dışında bir hakka sahip değildiler. Sahip oldukları eşitlik ise yoksullukta eşitlikti. (Şenel, 2002, s.218-220).

Ortaçağ'ın en önemli düşünürlerinden Augustinus'un bilgi öğretisinde bazı özelliklerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Tanrısal öğretileri ön planda tutan bir düşünür olarak, Tanrının ruhsal ışıkla bütün insanları aydınlattığını belirtmektedir. İnsanların sahip olduğu hakikatlerin Tanrı tarafından sunulduğunu; ve insanı diğer varlıklardan ayıran özelliğinin tanrısal hakikatleri aklıyla kavrayabilecek akılsal bir ruha sahip olması olarak gösterilmiştir (Maurer, 1982, s.11). Augustines gibi Avrupa'nın önde gelen düşünürleri bilgiyi ve bilgiye dayalı eğitimi daha çok Hristiyan değerlerinin aşılması şeklinde tanımlamışlardır. Skolastik düşüncenin tamamen hakim olduğu Avrupa öğretilerinden başka bir aydınlanma aracı sunulmuyordu. Bütün vatandaşların Hristiyanlık değerlerini kazanarak Tanrı'ya hizmet etmesi öngörülüyordu.

Ortaçağ eğitiminde temel amaç, insanların iyi bir kul olması kadar kilise ve feodal beylere hizmeti ve itaati kabul eden bireylerin yetişmesiydi. Bunun aksini görmek mümkün görünmüyordu. Çünkü eğitim tamamen kiliselerin kontrolündeydi.

Avrupa'daki Ortaçağ skolastik düşüncenin bilim, sanat ve eğitim gibi alanlarda yaşattığı karanlık döneme karşı, Ortaçağ'da özellikle İslam coğrafyası ve Çin, eğitim ve bilim alanında önemli bir atılım göstermişlerdir. İslam devletinin hakim olduğu Bağdat, Basra, Küfe gibi birçok merkezinde eğitim ve öğretim faaliyetleri büyük bir ilerleme katetmiştir. Tıp, astronomi, cerrahlik, bilim ve felsefe gibi birçok alanda öğrenim verilmiş ve daha sonra Avrupa başta olmak üzere dünyanın belli bölgelerine yayılmıştır (Cubberley, 2004, s.196).

Yukarıda kısaca bahsedilen ortaçağ boyunca devam eden sosyal, siyasal alandaki belirsizlik ve düzensizlik Aydınlanma dönemiyle birlikte son bulacaktır.

2.4.4. Aydınlanma veya Modern Çağ Vatandaşlık Anlayışı ve Eğitimi

Aydınlanma dönemi genel olarak Rönesans, Reform hareketleri ve Coğrafi keşifler başta olmak üzere birçok gelişmenin etkisiyle başlayıp 1789 Fransız İhtilali'yle doruğa ulaşan uzun bir süreç olarak tanımlanmıştır. Özellikle Rönesans ve Reform hareketleriyle kiliseye ve onun sonucu olan skolastik düşünceye karşı önemli bir tepki verilmiştir. Bu anlamdaki reformlara öncülük eden Martin Luther, Calvin, Montaigne

gibi düşünürler kilisenin skolastik düşünce yapısının doğruluğunu tartışmaya açarak başta eğitim olmak üzere kurumların eleştirel bir yaklaşımla değiştirilmesine yönelmişlerdir (İşler, 1999, s.49). Bu gibi düşünürlerin yaptığı katkılarla demokratik ve modern kuram ve uygulamaların yayılması sağlanmışlardır. Aynı zamanda vatandaşlık kavramı yeniden ele alınarak daha evrensel ölçülerde ele alınmıştır. Fakat bu sadece aydınlanma döneminde yapılan tartışmaların ürünü olmadığı görülmüştür.

Aydınlanma döneminden önce de devlet-vatandaşlık kavramları tartışılmış ve belli bir düzleme oturtulmaya çalışılmıştır. Düşünceleriyle merkeziyetçi yönetimleri savunan Hobbes, Aydınlanma çağına girerken üç devlet biçiminden bahsetmekteydi. Bunlar, yurttaşların hepsinin oy hakkının olduğu ve bir meclise sahip *demokrasi* yönetimi; egemen gücün herkesin değil ama sadece belli bir kısmın oy hakkına sahip olduğu ve bir meclisin olduğu *aristokrasi*; ve egemen gücün tek kişide olduğu *monarşi* şeklinde belirtilmiştir. Bu üç yönetim biçiminin de insanların doğanın zorlamasıyla karşılıklı sözleşmelerle egemen güce teslim olma olmaları neticesinde oluştuğu da iddia edilmiştir. (Hobbes, 2007, s.107, 118). Hobbes'un Temel öğretisi, Orta Çağ'ın parçalanmışlığından merkeziliğe geçişi sağlayan devlet anlayışına dayanmıştır. Bu amaçla mutlak iktidarı sağlam ve orijinal bir temele oturtmaya çalışmıştır (Çapar ve Yıldırım, 2012, s.78).

Devletin kutsallığını savunan Machiavelli de insanları yönetmek için iki geçerli yönetim biçiminin cumhuriyet ve hükümdarlık olduğunu belirtmiştir. İtalya'nın siyasi birliğini sağlaması için hükümdarlık yönetimini daha sağlıklı ve kolay bir yol olarak bulmuştur (Machiavelli, 2008, s.13). Çünkü geniş bir coğrafyaya hakim olmanın ancak bu şekilde bir yönetimle sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bunun için de halkın hükümdara her zaman ihtiyaç duyacağı bir sistemin kurulması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece halkın tümünün kendisine sadakat göstererek siyasi birliği kuracağını savunmuştur (Machiavelli, 2008, s.50).

Aydınlanma çağıının öncülerinden John Locke ise gelenek ve otoritenin her çeşidinden kurtulmak gerektiğini savunarak, insan yaşamına ancak aklın kılavuzluk edebileceğini vurgulamıştır. Bu anlamda Locke, mutlakiyetçi yönetimlerin üzerinde büyük etkiler oluşturan düşüncelere sahip olmuştur. Aynı zamanda insanların Mutlak otoritelere karşı korunmasını sağlayacak “Kuvvetler ayrılığı” düşüncesini ileri sürmüştür. Locke'un güçler ayrılığı konusundaki bu düşüncesi hukuk devletin temel koşulları arasında

sayılan ve insan haklarının korunmasını sağlayan bir ilke olarak yerini almıştır (Eroğlu, 2010, s.2; Çapar ve Yıldırım, 2012, s.78). Locke'un ortaya attığı düşünceler modern vatandaşlık anlayışının temellerini oluşturmuştur. Ondan sonra gelecek olan Rousseau gibi modern düşüncenin önde gelenleri Locke'un fikirlerinden etkilendikleri görülmüştür.

Aydınlanma çağının en önemli figürlerinden biri olan J. J. Rousseau'ya göre modern bir toplumun toprak sevgisinden ziyade insan sevgisine sahip olan, özgür yaşamı savunan, kanun üstünlüğüne saygı duyan, demokratik değerleri yücelten, adaletin eşit dağıtılması taraftarı olan bir özellikte olması gerekir. Bunun yanı sıra cumhuriyet yönetim ilkelerine uygun yönetilen, eşit oy hakkına sahip ve yöneticilerin halka hesap verebildiği bir toplum düzenini savunmuştur (Rousseau, 2003, s.8-11). Özellikle özgürlüğe verdiği önemle bilinen düşünür, bundan dolayı yer yer insanların kanun zoruyla da olsa özgür olmaya zorlanması gerektiğini vurgulamıştır (Tannenbaum ve Schultz, 2005, s.264).

Özellikle Rousseau'dan sonra gelişen ve modern anlamda tanımlanan yurttaşlığın, siyasal modernliğin belirleyici özelliği olan demokratik uygulamalarının en önemli noktasında olduğu vurgulanmıştır. Böylelikle farklılıkların ve eşitsizliklerin ötesine geçerek insanların onursal açıdan eşit sayıldıkları, siyasal/yasal olarak da eşit muameleye tabii tutuldukları bir anlayış geliştirilmiştir. Böylelikle tarihsel geçmişleri, dinleri ve kültürleri farklı olan toplulukların bir arada karşılıklı saygı ve güven içinde yaşamaları sağlanmaya çalışılmıştır (Schnapper, 1998, s.150-151).

Aydınlanma dönemiyle birlikte büyük mücadelelerle dini özgürlük ve hoşgörü ile politik özgürlük ve hakların kazanıldığı da görülmüştür (Cubberley, 2004, s.319). Tocqueville ve Mill gibi düşünürler de liberal siyaset kuramcıları olarak ön plana çıkmış, katılımcı yurttaşlığın daha yakın çevrede ve köy, mahalle, semt, fabrika veya sendika gibi daha yakın ilişki alanlarında benzer faaliyet deneyimi olmadıkça devlet düzeyinde tam anlamıyla gelişmesinin olanaksız olduğu görüşünü savunmuşlardır. Bir başka deyişle yurttaşlığın tabandan üste doğru inşa edilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca nüfusun önemli bir kesimini oluşturan kadınlarca sağlanan bir aile ortamının ve okulların sunduğu olanaklarla buralardaki eğitimin de temelleri atmada önemli katkı sağlamıştır (Heater, 2007, s.178).

Vatandaşlık eğitimi

Sanat alanında başlayan ve antik düşünce ve kültürünün yeniden doğuşu olarak adlandırılan Rönesans'la başlayan bu dönemde daha çok hümanizm akımından etkilenilmiştir. Daha çok eski Yunan ve Roma dünyasından miras kalan eğitimi canlandırma veya yeniden oluşturma olarak adlandırılan bu akıma göre eğitimin amacı her yönüyle gelişmiş ve yaratıcı düşünebilen bir insan tipi yetiştirmektir (Cubberley, 2004, s.275; Aytaç, 1998, s.97-99).

Aydınlanma döneminin başlarında Hristiyan öğretilerinin etkisi devam etmiştir. Bunun en önemli göstergelerinden biri de Hobbes gibi düşünürlerin teori ve düşüncelerini buna dayandırmaları olarak görülmüştür. Adalet, eşitlik, egemenlik hakkı, mülk edinme hakkı gibi ilkeler belirlenirken Tanrı inancı ön plan da tutulmuştur. Dolayısıyla eğitim aracılığıyla, yasa koyucu/tanırının ön gördüğü iyi ve bu iyilik prensibi çerçevesinde adalet ve eşitliği savunan ve buna itaat eden bireylerin yetişmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra egemen güçlerin, halklarının güvenliği başta olmak üzere toplumun dünyada müreffeh, ebedi dünyaya da hazır bir şekilde yetişmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Bu çerçevede halkın tutumlu, çalışkan, eşitlikçi, özgürlükçü, başkasının hakkını gözetken ve yasalara uyan bireylerin yetiştirilmesi düşünülmüştür (Hobbes, 2007, s.158, 168, 172-173). Fakat daha sonra gelecek olan düşünürler eğitimin seküler manada evrilmesini sağlayacak dini etkinin zayıflamasının ve yer yer ortadan kalkmasına çalışmışlardır. Diğer disiplinlerde olduğu gibi pozitivist düşüncenin etkisi vatandaşlık eğitiminde de görülmüştür.

İnsanların doğuştan özgür ve eşit olduklarını savunan John Locke de insanın aklına ve vicdanına büyük önem vermiştir. İnsan zihninin boş bir levha (tabula rasa)'ya benzeten John Locke vatandaşların belli bir eğitim yoluyla kazanacakları erdem ve yetenek sonucunda herhangi bir mesleğe veya göreve getirilmesini uygun görmüştür. Bu temel amaçlarla eğitimin tasarlanmasını savunan Locke, bunun erken yaşlarda başlatılarak bireylere arzularını yönetebilen, mantık kuralları çerçevesinde hareket eden; itaatkar, sevgi ve saygıyı hisseden, erdemli, güçlü, adaletli, ülkesini ve dünyayı bilen, sadık bir tebaa nitelikli yurttaşların yetiştirilmesi gerekliliğine inanmıştır (Locke, 2004, s.12,41; Tannenbaum ve Schultz, 2005, s.225-227).

Voltaire ve Rousseau gibi düşünürler de Locke gibi Aydınlanma Çağı'nın düşünce yapısında akli rehber olarak tercih ettikleri, böylelikle *“toplumu aydınlatmayı, bağnazlıkla mücadele etmeyi, hoşgörüyü yaymayı, insanı mutlu kılmayı, Özgürlük olgusunu sağlamlaştırmayı kendilerine amaç ve ilke”* edindikleri bilinmektedir. Ayrıca Rousseau gibi diğer düşünürler de 19. y.y başlarında bireyselliği öne çıkaran oluşum ve hareketlerin de temellerini attıkları görülmüştür (İşler, 1999, s.53).

Rousseau, okulun öğrencilere toplumun kurallarını, eşitlik ilkesini ve kardeşlik ruhu kavramlarını belletmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca yurttaş eğitimi veya sosyalleştirmenin ömür boyu sürdürülmesi taraftarı olarak, bunun iyi bir şekilde özellikle yurttaşlık konusunda tasarlanmış bir devlet dini yoluyla verilebileceğini vurgulamıştır. Bahsettiği bu sivil dini tanımlarken de, ilahiyatın öğretilerini bildirip onaylan değil, ahlaka ve görevlere dair “bir amentüyü” telkin eden öğretilerini temsil eden bir anlayıştan söz etmiştir (Heater, 2007, s.110).

Başkasının hakkını ihlal etmeden özgürlüklerin sağlanması gerektiğini savunan Kunt (2009, 35), bireylere bu özgürlüğü nasıl kullanacağı öğretilmesini vurgulamıştır. Ayrıca insanın en büyük ödevinin ahlak ilkelerine göre hareket ederek kendini modern şartlara göre geliştirmesi olduğunu belirtmiştir (Kunt, 2009, s.41).

Okulların yurttaş yetiştirmek için en iyi araçlar olduğu vurgusunu yapan Kunt, bu kurumlar aracılığıyla çocuklara evrensel iyiliği ve bütün insanlara yararlı olmayı öğretmeyi gerekli görmüştür (Kunt, 2009, s.44, 57). Bunların yanı sıra bireylerin topluma uyumu sağlamış; yasalara itaat bilinci olan; doğruluk-dürüstlük değerlerini kazanmış; hoşgörülü olan ve empati yapabilen; yardımsever ve insan haklarına saygılı; kendisini ve başkasına saygılı ve güvenli; ve vergi, harç gibi vatandaşlık hak ve sorumluluklarının kazandırılmasını benimsemiştir (Kunt, 2009, s.109-112, 122, 125).

Yurttaşlık eğitimine, modern zamanlarda sistemli olarak ilk kez yoğunlaşması ise 1961 sonrasında Fransa'da, Cizvit tarikatının zararlı olarak görülen öğretilerine karşı verilen mücadeleyle başladı. Cizvit tarikatının özellikle Hristiyan öğretilerine göre dindar vatandaşların yetiştirme hedeflerine karşın seküler ve pozitivist değerlerin öğretilmesi amaçlanmıştır (Heater, 2007, s.193; Cubberley, 2004, s.348).

Burada özellikle Avrupa eğitim tarihinde yaklaşık iki yüzyıla yakın etki etmiş bir tarikat olarak Cizvit hareketinin eğitim anlayışı büyük önem taşımaktaydı. Avrupa genelinde

700'ü aşkın okula ulaşan bu tarikatın eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin metafizik, mantık, şiir, halk oyunları, matematik ve fen bilimleri gibi birçok alan okutuluyordu. Fakat eğitim sisteminin oldukça antidemokratik ve disiplinli bir içeriğe sahip olarktan özgür düşünme yetisinden uzak bir halde oluşturulmuştur (Cubberley, 2004, s.354-356). Buna karşı çıkan aydınlanma döneminin fikir öncüleri insan haklarına dayalı ve demokratik değerlere dayanan bir sistemin kurulmasına çalışmışlardır.

Bu demokratik değerlere dayalı yurttaşlık eğitimi ile yaşam boyu siyasal etkinliklere katılabilecek yetkinliklere sahip bireylerin yetişmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte yurttaşlık eğitiminde hem eğitim hem de öğretimin yanı sıra diğer unsurların (aile, çevre, kültür) da birlikte değerlendirilerek ele alınması daha etkili görülmüştür (Dauenhauer, 2001, s.154).

Kısacası aydınlanma ile birlikte yurttaşlık, bireyin (feodalite, monarşi ve tiranlıktaki gibi) başka bir bireyle olmadığı; bunun devlet tarafından verilen haklarda ve hepsi de eşit statüde, özerk birer kişi olarak yurttaş bireylerce yerine getirilen görevlerde saklı olarak görülmeye başlanmıştır (Heater, 2007, s.10). Aynı şekilde modern bireyler “iyi yurttaş” olarak tanımlanarak, devlete bağlılık duygusu besleyen ve görevlerini yerine getiren sorumluluğu olanlar şeklinde görülmüştür. Böylelikle, özerklik, statüde eşitlik ve yönetime katılım kavramları teorik ve uygulama yönüyle aktif yurttaşlığı yücelterek; feodal, monarşik ve tiranik sosyo-politik kimlik biçimlerinden farklı ve kökten bir değişim yaşanmıştır (Heater, 2007, s.11).

20. yüzyılda ve artan ivmeyle 1960'lardan beri yurttaşlık eğitiminin içeriği, coğrafi olarak öğrencinin devletinde ve onun siyasal sisteminden de öteye yayıldı (Heater, 2007, s.195).

Buraya kadar ele alınan modern vatandaşlık anlayışı ve buna bağlı olarak değişen vatandaşlık eğitiminin içeriğinin yanı sıra modernizmin temel sonuçlarından ulus-devlet olgusu bakımından da ayrıca tartışılması konunun kavranması açısından önem taşımaktadır.

2.4.5. Modern bir olgu olarak ulus-devlet ve vatandaşlık anlayışı

Modernitenin en belirgin toplumsal yapısı ulus-devletin kendisi (Giddens, 2010, s.29) olduğu ifade edilmektedir. Başka bir deyişle Ulus-devlet olgusunun karakter itibarıyla

modern bir olgu olduğu belirtilmektedir (Şen, 2004, s.47). Daha çok Rousseau'nun kuramsallaştırdığı bir modern olgu olan ulus-devlet kendisini halkın/ulusun iradesi olarak sunmaktadır. Bu devlette, yasaların ortak çıkarları koruduğu yurttaşlar bütünüünün özgür iradesi anlamına gelmektedir. Böylelikle bireylerin devlete itaati sağlanarak meşru görmeleri sağlanmış olmaktadır (Ağaoğulları, 2006, s.355).

Meşruluğunu insanları yurttaşlar topluluğu şeklinde bütünleştiren ulus-devlet, tüm yurttaşların oy hakkına sahip olmaları, herkesin yönetime katılması gibi politik hakları sağlayarak kendini meşrulaştırmıştır (Topal, 2003, s.248). Demokrasinin öncülerinden biri olarak görülen ulus-devlet daha öncesindeki aşiret, cemaat vb. ataerki yapıları son vererek bireyin özgürleşmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra bireylerin devletle karşılıklı hak ve sorumlulukları paylaşarak her bireyin eşit hak ve özgürlüklere sahip olmasına imkan vermiştir (Gülalp, 2001, s.181).

Ulus-devlet 18. yy. Avrupası'nda yükselen, 1776'daki Amerikan devrimi ile Fransız devrimlerine neden olan düşüncelerle bağlantısı olan bir kurgudur. Özgürlüğe, eşitliğe vurgu yapan yeni düşüncelerinin yanı sıra halk egemenliğine dayanan radikal bir değişimin sonucu olarak görülmektedir (Guibernau, 1997, s.98). Aynı zamanda ulus-devletlerin imparatorluktan ayrılan karakteristik özelliklerinden biri de laik yapıda olmalarıdır (Cooper, 2005, s.32).

Modern devletin çıkış noktası olarak feodal sadakatin veya kişilere yönelik itaatin yerine soyut iktidar kaynağına sadakatin veya kurumlara yönelik siyasi itaatin yerleşmesi olarak gösterilmektedir. İktidarın soyut kaynağı olarak da ulus kurgusunun rakipsiz olmasının böylece yolu açılmış oldu (Erözden, 1997, s.47).

Modernleşme ile birlikte dünya yüzeyindeki ulus-devletlerin kurulması kaçınılmaz bir araç kullanılmıştır. Kurulan bu ulus-devletler coğrafi sınırları içinde yaşayan vatandaşlarını belli idealler, değerler, inançlar ve tutumlar dahilinde bütünleştirmek, eğitim ve dil birliğini sağlama farklı gruplardan oluşan sosyal yapıları birbirine benzetmeye büyük gayret göstermişlerdir (Bilgin, 1997, s.16).

Modern ulus-devletlerde veya toplumlarda demokrasinin “bireysel hak ve özgürlükler” ilkesinin en temel yönetim şekli olduğu gibi, ulus-devlet biçiminin de demokrasinin önkoşulu olduğu iddia edilmektedir. Bu iddianın temelini ise siyasal kararların temelini

oluşturan “ortak toplumsal rıza”da yer alan toplumsallıktan “ulus”u kastettikleri görülmüştür (Köker, 1997, s.43).

Ulus-devletin dördü içsel biri dışsal olmak üzere 5 temel unsurunun olduğu belirtilmektedir. Dil, din, soy, kültür ve tarih birliği içsel unsurlar; öteki imajı ise dışsal unsur olarak adlandırılmıştır. Özellikle dil ile ulus kavramı arasında sıkı bir ilişki olduğu ve ulusu bir arada tutmanın en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Çünkü ulusal bir bilincin oluşabilmesi için belirli bir dil ile düşünülen ve konuşulan belirli bir kültür içinde paylaşılan değerlerin, anıların var olması gereklidir. Kültür ve tarih unsurları da somut olarak hatırlatma veya unutturma araçları olarak ulus bilincinin oluşmasını sağladığından ulus-devlette önemli birer unsurdur (Erözden, 1997, s.106; Şen, 2004, s.57-59; Guibernau, 1997, s.120). Din zayıf bir unsur olarak görülse de özellikle büyük dinlerin hakim olduğu yerlerde etkili bir rol oynamaktadır (Şen, 2004, s.65). Topal (2003, s.48-49) da bu unsurlara toprak birliği ile ekonomik yaşam birliğini dahil etmektedir.

Kaya (2006, s.104) ise listeyi biraz daha geniş tutmaktadır. Ona göre, ulus-devlet kurgusu genellikle bir etnik kimlik, ortak bir geçmiş, ortak bir söylenceler ve anılar dizini, ulusal bir marş, ataların uğruna öldüğü bir toprak parçası, ulusal bir ekonomi ile birlikte yasal haklar ve ödevler bütünü gibi objektif unsurlar üzerine inşa edilmiştir. “yabancı” olarak kalan misafir işçiler, sığınmacılar ve göçmenle gibilerine ise yurttaşlık hakları verilmediği gibi bu ulusal bütünün parçası olarak da kabul edilmediler.

Kymlicka da benzer bir şekilde modernleşmenin bir toplumun tamamında; ortak ekonomik, politik ve eğitsel kurumlarda somutlaşan standartlaştırılmış bir dil ve ortak bir kültürün yayılmasıyla ilgili olduğunu altını çizmektedir. Aynı zamanda modern bir toplumda, ekonominin hareketli, eğitilmiş ve okuryazar bir işgücü ile işleyebilmesinin bir koşulu olduğunu ifade etmektedir. İkincisi, bu sürecin modern demokratik devletlerde üst düzey bir dayanışma ihtiyacını doğurduğunu belirtmektedir. Bu dayanışmanın bir refah devleti için zorunlu olduğu, böylece yurttaşların karşılıklı fedakarlıkta bulunabilmesini sağlayacak güçte bir ortak bir dil tarihi dayalı ortak kimlik ve ortak üyelik duygusu taşımalarını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ulus-devleti düşüncesinin yükselmesinde fikirleri ile büyük bir etkide bulunan Rousseau da bunu farklı bir şekilde ifade etmektedir. Ona göre özgür bir toplumun olması için yurttaşların

vatandaşlık erdemine bağlı olarak yaşadıkları topluma kendilerini adanmış olmaları gerekmektedir. Kymlicka üçüncü olarak, ortak kültürün yayılmasının koşulunu ise fırsat eşitliğine modern bağlılıkta görmektedir. Bunu bir örnekle şöyle açıklamaktadır: *“toplumdaki farklı sınıf, ırk ve bölgelerden gelen insanlara fırsat eşitliği sağlamak için standart bir genel eğitimin toplumun tamamına yaygınlaştırılması vazgeçilmez bir şey olarak görülmektedir”* (Kymlicka, 1995, s.130-131; Arnhart, 2004, s.183).

Genel olarak bakıldığında modern ulus-devleti modern öncesi yapılardan ayıran beş temel özellik gösterilmektedir. Bunlardan birincisi siyasal statü anlamında bütün vatandaşların eşit olarak kabul edilmesidir. İkinci fark ise modern devletin tarihsel bir kültüre sahip olduğu kadar “hukuki-siyasal” bir topluluk olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayı da ulusun ortak hukuk kuralları ile yönetilmesinden dolayı bireyin belirli haklara sahip olmasının yanı sıra topluma karşı da belirli sorumluluklar taşımaktadır. Çünkü modern yurttaşlık anlayışı bireyi, devletin yasalarını ve gereksinimlerini kabul eden ve ancak ödevlerini yerine getirdiği ölçüde, başka bir deyişle ortak yararlığına, genel çıkara katkıda bulunduğu ölçüde birtakım haklar elde edebilen bir varlığa indirger; ama aynı zamanda siyasal otoritenin meşruluğunu halk egemenliği dışında başka bir temelden alamayacağını da kesinler. Üçüncüsü, modern devletlerin milliyetçilik ideolojisiyle kendi meşrulaştırılmasıdır. Milliyetçilik ideolojisiyle bireyin ulusun yazgısını paylaşmasını; ulusun iktidarın, özgürlüğün, barış ve adil yönetimin kaynağı olduğunu iddia edilmektedir. Dördüncüsü, modern devletlerin uluslararası bir sistemin parçası olduğu ve böylelikle ulusların ortak fikirler ve uygulamalarla birbiriyle ilişkiler kurduklarıdır. Beşincisi ise ulusların sıkı bir şekilde belli bir toprak parçasına bağlı ve aynı zamanda sınırlı olmasıdır (Smith, 2002, s.56-59; Tournaire, 2000, s.271). Bunlar aynı zamanda bir devletin varolması için gereken bilimum özellikler olarak da bilinmektedir.

Ulus-devlet anlayışı milliyetçilik ideolojisine belli bir dereceye kadar ihtiyaç duymuştur. Fakat aynı zamanda modern vatandaşlık kurumu, milliyetçi ideolojiye destek veren, bireylerin “benzersiz” temelinde aynı ulusal kültüre aidiyetlerini veya “farklılık” temelinde “yabancıların” bu ulusal kültürden dışlanmalarını belirleyen bir kurum olarak göze çarpmıştır (Kaya, 2006, s.99). Ayrıca milliyetçilik ve yurttaşlık ideolojilerinin “biz” ve “onlar” arasındaki sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik sınırların çizilmesi sürecinde birbirlerini tamamladıkları ve aynı amaca hizmet ettikleri

görülmüştür (Kaya, 2006, s.105). Yani milliyetçilik ideoloji ulusal dayanışmayı sağlama görevini üstlendiği gibi belirli farklılıkları da dışladığı bilinmektedir.

Tournaire da ulus-devlet modelinin demokratik değerleri sunarak ulusun bir birlik içinde yaşam sürmesine olanak sağladığını vurgulamaktadır. Ona göre *“ne bireylerinin yurttaş olmaktan başka hiçbir aitliği bulunmayan cumhuriyetçi devlet ideolojisi modeli ne de merkezi bir yönetimle dağınık aitlikler arasında itilip kakılan, gerçekliklere dayalı devlet modelleri, yönetimin birliğiyle aitliklerin çeşitliliği arasındaki bağdaşımın yol açtığı sorunlara yanıt getirmiştir”*. Fakat buna karşın demokratik ulus-devlet anlayışının kalıcı bir çözüm sunduğunu iddia etmektedir. Aynı zamanda kalkınmanın daha çok içerden gerçekleştiğini savunan Tournaire, ulus-devletlerde sivil toplumuna da ayrı bir önem vermektedir. Sivil toplumun daha özerk, daha açık ve daha yaratıcı olduğu yerlerde ve herhangi bir bireycilik anlayışının benimsendiği yerlerde bu çözüm daha az engelle karşılaştığını ifade etmektedir (Tournaire, 2000, s.278).

Eşit yurttaşlık, demokratik ulus-devletin temel bir karakteristiği olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda *“farklı dil, ırk, etnik, kültürel ve dini gruplardan oluşan vatandaşlar ulus-devlet içinde yapısal olmalı ve kendi deneyimlerini umutlarını ve rüyalarını ulusal kültür içinde kapsayıcı ahlak ve ulus-devletin taahhütünde açık ve derin”* bir şekilde görmeleri önemli görülmektedir. Çünkü kültürel demokrasi, siyasi bir demokrasinin önemli bir bileşeni olarak altı çizilmektedir. Milli birlikte esas olan adalet ve eşitlik gibi demokratik değerlerin hayata geçirilmesi sağlanmasıdır. Sonuç olarak, demokratik ulus-devletler, birlik ve farklılık arasında hassas dengeyi sağlamanın yollarını bulmaya çalışmıştır/çalışmaktadır (Banks et al, 2005).

İdeolojik kökeni ortaçağın sonlarına kadar dayandırılan ulus-devlet olgusu yurttaşların eşit, özgür ve demokratik değerlerle donatılmış bireyler olarak bir arada yaşamalarını sağlamıştır. Özellikle Fransız ihtilalinden sonra meşruiyet alanını genişleten ulus-devlet kurgusu günümüze kadar hala en geçerli model olarak kabul edilmektedir.

Yine günümüze baktığımızda, birlik halinde yaşayan ulusların-devletlerin, homojenleştirme sürecinde başarılı olanlar olarak gösterilmektedir (Guibernau, 1997, s.123). Modern devlet toprakları üzerinde yaşayan nüfusunun homojenleştirilmesi sürecinde yani kültürün yeniden üretilmesine ve değiştirilmesine eğitim ve medyayı etkin olarak kullanmıştır (Guibernau, 1997, s.107). Fakat bu homojenleştirme sürecinde

bazı toplumların birlik ve beraberlik içinde yaşamayı sağlamada ciddi ve kalıcı sorunlarla karşılaştığı da görülmektedir. Bir ideolojiden ziyade, tarihsel bir gerçeklik olarak ulusal devletin, devletle ulusu birbiriyle örtüştürmemiştir, yasanın evrenselciliğinde bütün yörecilikleri yok etmemiştir. Tersine, merkezi otoriteyle yerel yaşam arasında, sonra da kamu yaşamıyla özel yaşam arasında büyük bir mesafenin ve güçlü bir ayrımın bulunduğu toplumlarda var olmuştur (Tournaire, 2000, s.276).

2.4.6. Ulus-Devlete Eleştiriler ve Çokkültürlü Olguyu Hatırlama

Tarihsel ve toplumsal anlamda nerdeyse bütün ülkelerin çokkültürlü yapıya sahip oldukları savunulmaktadır. Bahsedilen bu çok kültürlü yapının başlangıçta, özellikle imparatorluklar döneminde sorun olarak algılanmazken, ulus-devletin kuruluşu ile bir problem haline dönüşebildiği de görülmüştür (Yanık, 2013, s.13). Özellikle sıkı bir homojenleştirme politikalarının uygulandığı ülkelerde farklı kültürlerin buna tepkisi hissedilir bir şekilde olmuştur.

Ulus-devlet anlayışının hakim olduğu ülkelerdeki yöneticiler, “çıkarları, düşünceleri ve inanışları birbirinden farklı olan birey ve öbeklere mutlak bir denetim biçimini dayatmak için toplumu kültürel anlamda birleştirmeyi, bütünleştirmeyi” yani homojenleştirmeyi istemişlerdir. Fakat bunu yaparken, “ulus olsun, ırk olsun ya da din olsun, kültürel anlamda birleştirici bir ilkeyle özdeşleştikçe” yönettikleri bu farklılıkların zaman zaman hoşnutsuzluğunu kazandıkları görülmüştür (Touraine, 2000, s.213). Ulus-devlet, kültürün temel düzenleyicisidir diyen Wallerstein’e göre ise buna yönelik olarak “kusursuz tikelcilik” oluşturmak amacıyla geliştirilen politikalara ve uygulamalara bir tepki olduğunu düşünmüştür. Bu tepkinin de kültürel türdeşleşmenin aksine, kültürel farklılaşmaya ve bunun yanında kültürel karmaşıklığa doğru seyrettiği söylenmektedir (Akt.: King, 1998, s.34). Çağdaş çokkültürlü toplumların da yüzyıllar süren bu kültürel olarak homojenleştirici ulus-devletlerden sonra ortaya çıktığı belirtilmektedir. Otorite sahipleri, bu süreçte genellikle hakların sahibi olarak yalnızca bireyleri tanımış ve aynı kanun ve kurumlara tabi, benzer politik birimlerden oluşan homojen bir kanun alanı oluşturmaya çalışlardır (Parekh, 2002, s.11). Çünkü tarihsel olarak bakıldığında ulus-devletlerin, kültürel çeşitliliği, vatandaşlarına bir kimlik vermede temel unsur olarak ürettiği milli kültüre karşı bir tehdit unsuru olarak görmüşlerdir. Aynı zamanda toplumsal birlik ve düzen adına bunun bir tehlikeli durum

olarak görüldüğü belirtilmiştir (Çolak, 2010, s.5). Fakat unutulmuş bir nokta var ki farklılıkları zenginlik olarak algılayan bir dünya görüşünden beslenen tutumlar, onları bir gerilim kaynağı olmaktan çıkartır, kültürler arasındaki alış-veriş değeri katar, insanların önlerindeki seçenekleri çoğaltır, onları donanım açısından zenginleştirir (Özbudun, 2010, s.59).

Walzer'e göre bu homojenleştirme projesi, Ulus-devlet ile modern kapitalizmin birlikte hareket ederek kültürel farklılığı en büyük düşmanlarından biri haline gelmesiyle neticelenmiştir. "Modern ulus-devletler kendi sınırları içerisinde radikal bir kültürel birleştirici olarak hareket etmiş, köylüleri Fransızlaştırarak 'ulus' meydana getirmiş, kültürel ve ulusal azınlıkları ezmek için şiddete yönelmiştir. Diğer dilleri ve/veya tek bir dil oluşturmadaki ikilemleri ortadan kaldırmak amacıyla, bunun yanı sıra dinsel bir homojenlik sağlayabilmek için de rakip pagan dinler ile diğer dinleri bastırmak için eğitsel, pedagojik ve uygarlaştırma stratejilerine başvurmuştur." (Walzer, 1983, s.39). Walzer'in bu şekilde özetlediği daha çok Fransız tipi olarak nitelenen ulus-devlet anlayışı günümüzde de birçok ülkede hakim olduğu bilinmektedir.

Bununla birlikte Ulus-devletlerin homojenleştirme politikalarının özellikle Batı'da nispeten başarılı olması değişik nedenlere bağlanabilir. Bunun en temelinde ise ekonomik refahın olması gösterilmektedir. Böylelikle Batı'da otorite sahipleri ulus-devleti "renk, kültür ya da soya bakılmaksızın herkesin ekonomik gereksinimlerini karşılamak için varolan bir postetnik alışveriş merkezi" olarak gösterme konusunda önemli başarı kazanmıştır. Fakat bunun tersi olsaydı yani Batı ekonomik yoksulluk yaşasaydı, farklı kültürlerin yoksulluk ve kıt kaynaklar için rekabeti veya anlaşmazlıkları daha fazla olacağı ve böylece farklı gruplar arasındaki dayanışmalar ile gerilimleri artırdığına dair daha çok örnek durumla karşılaşacağımız dile getirilmektedir (Baumann, 2006, s.38).

Ulus-devletin farklı kültürlerle karşı homojenleştirme politikalarıyla yaşamakta olduğu "meşruluk alınması", örneğin ileri sanayi toplumlarında, ulus-devlete özgü, farklı yaşam pratiklerinde varlığını duyuran kültürel mensubiyet özelliklerine kapalı, "türdeş" yurttaşlık anlayışına dayanan kamu alanını kültürel farklılıklara duyarlı ve saygılı bir açılım içine girmeye zorlamıştır (Köker, 2010, s.11). Çünkü Ulus-devletlerin kuruluş aşamasında "ulusal kimlik" inşa etme düşüncesiyle etnik ve dinsel gruplarını göz ardı

etmeleri bir yere kadar doğal görülmüştür. Fakat belirli bir olgunluğa ulaşmış bir ulus-devletin evrenselci bir bakış açısıyla, ulusal kimlikten vazgeçmeden, alt kültürel grupları dikkate alarak onların yaşamalarını sağlaması makul olan bir yol olarak görülmüştür (Bilgin, 1997, s.19). Bu farklılıkların bir yere kadar, ulus-devletin meşruluk temellerini tehdit etmemek şartıyla siyasi anlamda ifade edilebilmelerinden, toplumsal kararların alınmasında toplumun ortak rızasını almaya kadar dikkate almak ulus-devletin baskıcı siyasi potansiyeliyle çelişkili olsa da dikkate alınması gerekir (Köker, 1997, s.45). Çünkü neredeyse bütün temsili demokratik ulus-devletlerde ulusun türdeşleştirici politikası güdüldüğü gibi bu farklılıkları ve aynı zamanda bu farklılıklara yönelik eşitsizlikleri ve baskıcı ilişkileri ve uygulamalarının saklanması imkansız olduğu belirtilmektedir (Köker, 1997, s.48).

Peki, ulus-devletlerin yönetimleri ulus-devletin temel değerlerinden taviz vermeden yani birlik, beraberlik ve dayanışma ruhunu kaybetmeden farklı kültürlerle nasıl bir yaklaşım sergilemelidir? Bu sorunun şu ana kadar net bir cevabı olmamakla birlikte çözümsüz olduğu da anlaşılmamalıdır. Çözüme yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Kymlicka (1995, s.283)'ya göre, ulusal birlik “ortak değerler”e bağlı olmakla birlikte modern demokrasinin yurttaşları kendi iyi hayat kavrayışları sadece belli bazı politik değerleri paylaşabilirler. Rawls (1980) ise modern toplumlarda birliğin kaynağının ortak bir adalet kavrayışı olduğunu savunmaktadır. Yine Rawls’a göre, siyasal ve sosyal adalet üzerine kamusal mutabakat sağlanmışsa yurttaşlar arası dostluk bağlarının pekişeceğini ve birliktelik duygusunun sağlanacağını vurgulamaktadır (Akt.: Kymlicka, 1995, s.283). Fakat modern devletlerin ortak bir tarih temelinde bir kimlik paylaşımı oluşturmayı hedefliyorlarsa, adalet ilkelerinin yetersiz kalacağını; bunun için “duygusal-duyarlı bir kimlik anlayışı olan yurttaşlığı ortak sembollere ya da tarihsel mitlere saygı temelinde” tanımlamak zorunda kalacağı belirtilmektedir (Kymlicka, 1995, s.285).

Benedict de insanları bir arada tutan gerçek bağların kültürle ilgili olanlar; onların paylaştıkları ülküler ve standartlar olduğundan bahsetmektedir. Bundan dolayı “ortak kan bağı gibi bir simgeyi seçme ve onu sloganlaştırma yerine”, bir ulusun, “farklı bir kültürdeki farklı değerleri tanıtarak ve yararlı özellikleri öne çıkartarak dikkati halkının birliği için kültüre yöneltmiş” olmasında yarar görmektedir (Benedict, 2011, s.46). Bu anlayışla özellikle kan bağına dayanan katı ulus-devlet anlayışından farklı kültürlerin

harmanlandığı ve herkesin kendini görebildiği bir değerler kümesini ön plana çıkarmaktadır. Tamir (1993)'e göre ise bir ülkenin kimlik tanımı kültürel açıdan tarafsız olamayacağını çünkü böyle bir durumda hiç kimseyi tatmin etmeyecek ve derin tarihsel anıları uyandırma gücünden yoksun olacaktır. Aynı zamanda belirli bir topluluğun tarafını da tutamayacağını; çünkü bu sefer de diğerlerini meşru olmaktan çıkartarak yabancılaştıracağını iddia etmektedir. Tutsuz ve odaktan yoksun olan bir kültürel derlemenin de eksiz bulduğunu belirterek bu yönde anlayış geliştirmek veya kabul etmenin zorluğuna değinmektedir (Akt: Parekh, 2002, s.300).

Görüldüğü gibi farklı görüşlerin olduğu bu yöndeki tartışmalar uzun bir zaman daha tartışılacak olması bir yana Rawls (1987)'ın da dediği gibi ortak yurttaşlık oluşturma temel nitelikleri makul olma, hakkaniyet, uzlaşma isteği ve ötekilerine yardım elini uzatma olarak sıralayarak belli bir ilerlemeye katkı sağlayacağı benziyor (Akt.: Kymlicka, 1995, s.278). Başka bir görüşe göre de birleştirici, bütünleştirici bir hedefi olan devletin, çeşitlilik içeren bir toplumu ortak bir noktada buluşturması, modern demokraside görülmektedir (Tournaire, 2000, s.278).

Aydınlanma düşüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan ulus-devlet anlayışının tarihi ve siyasi süreç içerisindeki meşrutiyeti tartışılmakla birlikte hala en güvenli liman olarak modern toplumların çoğu tarafından meşru görülmektedir. Bu anlayışın yer yer haklı eleştiriler aldığı da belirtmekte fayda vardır. Çünkü tek bir ulus/kültür anlayışına dayanan politikalar nedeniyle azınlıkta kalan farklı kültürlerin ihmal edildiği ve bazı durumlarda geriletildiği görülmüştür. Bu anlayış belli bir zamana modernitenin sıradan bir sonucu olarak algılanırken özellikle çoğulculuk anlayışına dayanan liberal düşüncenin gelişmesi ile yüksek bir itirazla dile getirildi. Buna rağmen sağlam ve tutarlı bir anlayış geliştirilemediği de görülmektedir. Yani ulus-devlet sınırları içinde yaşayan farklılıkların siyasi, sosyal ve eğitim/kültürel alanlarda oluşan talep ve beklentilerini karşılayacak bir formülün tam anlamıyla olmadığını söyleyebiliriz. Fakat her ülke kendi tarihi, kültürel ve siyasi yapısına paralelinde belli girişimlerde bulunduğu; bunlardan az sayıdaki yönetimin ve kısmen başarıyı yakalayanlar olmuştur. Bununla ilgili örneklerle bir önceki başlıklar altında yer verildiğinden burada noktalanmıştır.

2.5. Türkiye’de Vatandaş Yetiştirme Politikaları ve Çokkültürlülük

Osmanlı mirası üzerine kurulan Türkiye’nin ilk zamanlarda radikal dönüşümler yaşadığı daha sonraki yıllarda ise küresel ölçekte meydana gelen gelişmelere paralel olarak sosyal, siyasi ve kültürel yeniliklere girdiği dönemler olmuştur. Yaşanan bu dönüşüm ve yapılan yeniliklerin aynı zamanda vatandaşlık ve eğitime yönelik de olduğu da ayrıca belirtilmektedir. Vatandaşlık anlayışındaki değişimi anlamak için ise Osmanlı döneminde Tanzimat’la başlayan değişimi ve reformları inceleyerek başlamakta fayda vardır. Daha sonra ise özellikle II. Meşrutiyet’in ilanı ile başlayan ve Cumhuriyetin ilk yıllarında birçok alanda olduğu gibi vatandaşlık tanımına ve çerçevesinin belirlenmesiyle ilgili köklü değişikliklere şahitlik edilmektedir. Ayrıca her dönemin hedeflediği vatandaşlık tipini yetiştirmek için eğitim kurumlarını nasıl düzenlediği; vatandaşlık eğitiminin programlarda nasıl tasarlandığını ele almaya çalışıldı. En son olarak da 21. y.y.’da meydana gelen gelişmelerin vatandaşlık eğitime etkilerini ve güncel vatandaşlık eğitimi değerlendirildi.

2.5.1. Tanzimat’la Başlayan Vatandaşlık Anlayışı ve Eğitimi

Monarşi yönetim şekliyle yönetilen Osmanlı İmparatorluğu’nun vatandaşlık anlayışı genel olarak “*Osmanlılık*” ideolojisi temeline dayanmaktaydı. Osmanlılık ise Osmanlı vatandaşlığının imparatorluk dâhilinde yaşayan halkların özel kimliklerini aşan bir aidiyet düzenini ifade etmiştir (Polat, 2011, s.133). Yani Meşrutiyet’in ilanına kadar monarşi ile yönetilen devletin tabiiyetinde bulunan herkes Reaya olduğu söylenebilir. Fakat Padişahın yetkisiyle devlete hizmet eden yöneticiler ile bunların dışında kalanlar arasında imtiyaz ve imkanlar bakımından sınıflandırmalar da yapılmıştır.

Osmanlı’da statü olarak halk çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bazı araştırmacılara göre reaya (yönetilen) ve askeriye (yöneten) olarak ikiye ayrılırken; bazılarına göre de reaya, ulema ve askeriye şeklinde bir sınıflama yapmışlardır. Yapılan bu sınıflandırmanın esas kaynağı ise vergi yükümlülükleri ile ilgiliydi (Osmanağaoğlu, 2004, s.60-61). Osmanlı’da kişiler uyrukluk bakımından klasik anlamda sahip oldukları imkan ve imtiyazlar açısından sırasıyla Müslümanlar, zimmiler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bunun yanında müste’menler ve harbileri de ekleyenler de olmuştur. Müslümanlar tebaa olarak kabul eden İslam dinine bağlı kişilerden oluşurlardı.

Zimmiler Osmanlı himayesinde yaşayan Gayri Müslimlerden oluşan milletlerdi. Osmanlı uyruğu olmalarına karşın sınırlı haklara sahiptiler. Ayrıca himaye edilmelerine karşılık vergi verirdiler. Müste'menler ise belli bir süre Osmanlı topraklarında yaşamaların izin verilen gruplardı. Belirlenen süre içerisinde Osmanlı topraklarını terketmeyen müste'menler, zimmi statüsüne geçirilirdi. Harbiler ise hiçbir güvencesi olmayan savaş sırasında veya sonrasında Osmanlı topraklarında kalmış kişilere verilen isimdi (Osmanağaoğlu, 2004, s.84-89; Aybay, 2004, s.64). Bu sınıflamalar baktığımızda Osmanlı Devleti'nde kimlik, soyut düzeyde Osmanlı, somut düzeydeyse din ve yerel özelliğe değinilerek tanımlandığını görebiliriz. Ama bazı görüşlere göre Osmanlı kimliği esas olarak “*Müslümanlık*” referansı ile tanımlansa da “*Türk*” unsurunu himaye eden bir yanı da olmuştur (Polat, 2011, s.133).

Burada tartışılan konulardan birisi de Osmanlı sınırları içinde yaşayan gayri Müslimlere -Tanzimat dönemi de dahil- Osmanlı vatandaşı olarak bakılıp bakılmadığıdır. Çünkü bazı yerlerde Osmanlı vatandaşı olarak sayılmalarına karşın birçok yerde de “millet-i saire”, “ecnebi milletler” gibi adlarla anılarak Osmanlı vatandaşlarından ayrı tutulmuşlardır (Lewis, 1996, s.333). Bu konu da farklı görüşler ve tanımlamalar olmuştur. Fakat buna rağmen uzlaşılan temel nokta: Osmanlının bütün tabiiyetindekilere hoşgörölü ve adaletli bir anlayışla yaklaşmıştır.

İnalçık'ın ifadesiyle, bir İslam devleti olarak anılan Osmanlı vatandaşlık anlayışının yanında genel anlamdaki ideoloji ve uygulamaları da Şeri'at'ın üstünlüğü prensibi çerçevesinde olmuştur. Bu anlamda kişiler arası ilişkilerde olsun kişilerle devlet arasındaki ilişkilerde olsun temel düzenleyici kurallar dini kurallardı (İnalçık, 2000, s.27, 39). Osmanlı devlet yönetiminde ve hukuk anlayışında en temel noktalardan birisi de adalet olmuştur: özellikle reaya ile yöneticiler arasındaki hak ve adaleti sağlamayı ön planda tutan bir anlayış hakimdi (İnalçık, 2012, s.143).

Aynı durum Osmanlı Himayesinde yaşayan herkese karşı sergilenen hoşgörölü anlayışta da görölmüştür. İster Tanzimat'tan önce ister sonrasında, farklı etnik ve inanç grubu veya cemaatlere ait açılan okulların Osmanlının hoşgörüsünün yanı sıra yaptığı demokratik düzenlemelerin de etkisinin olduğu görölmektedir (Halis, 2005, s.140). Çünkü bu anlayışla Osmanlı devleti vatandaşlarını, her birini kendi iç bünyesinde tamamen serbest bırakarak kendi inançlarını yaşamalarına müdahale etmemiştir. Aynı

zamanda herkesin din bakımından eşit sayılmasına büyük önem verilmiş ve bundan dolayı bir kişinin dini inancından dolayı zarar görmemesini engellemeye gayret edilmiştir (Kazıcı, 1998, s.114). Osmanlı'daki bu hoşgörü sisteminin otoriteden ziyade İslam dininin getirmiş olduğu diğer dinleri eşit görme ve onları da semavi birer din olarak görmesinden geldiği söylenmektedir. Daru'l-sulh anlayışı ile Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan herkesin hakları garanti altına alınarak ülkenin bir parçası olarak görülmeleri sağlanmıştır. Bu hoşgörünün, bireyler arasındaki samimi bir sevgi ve fedakârlıktan geldiği gibi devletin kanuni düzenlemeleriyle de sağlamlaştırıldı belirtilmektedir (Karpas, 2000, s.13-14). Ama benzer durumun eşitlik ve özgürlükler için sergilendiği söylenemezdi. Özellikle bireysel özgürlüklerin Osmanlı sisteminde pek elde edilemediği bilinmektedir. Aynı eleştiriler Osmanlı topraklarında yaşayan herkesin eşit muameleye tabii tutulmadığı durumuyla ilgili de yapılmıştır. Bu anlayışın Tanzimat dönemine kadar sürdüğü söylenebilir.

Osmanlı devleti Tanzimat'la birlikte Avrupa'nın müdahaleci tavrından sıyrılmak ve milliyetçi akımlara karşı koyabilmek için bütün toplulukları bir kabul ederek eşitlikçi ve vatandaş eksensli bir yönetimi tercih etmeye başladı. Tanzimat dönemini başlatan Ferman'la da ilk kez kanun üstünlüğü ile padişah kendi yetkilerini sınırlandırmış oluyordu. Bunun yanı sıra herkesin can, mal ve ırz güvenliği sağlanacak, vergi ve askerlik işlerinde hak ve adalet ön planda tutulması yasal güvenceyle sağlanacaktı (Mumcu, 2012, s.211; Sarıoğlu, 2012, s.13). Islahat fermanı da benzer şekilde eşitlik ve adaleti sağlama adına Tanzimat Fermanını tamamlar nitelikte olması bakımından önemli görülmüştür. Fakat özellikle Gayri Müslimlere sağladığı bazı haklar nedeniyle Müslümanların tepkisini çekmiştir. Çünkü Ferman'ın bazı maddeleri şeriat kurallarına aykırı olarak görülmüştür (Mumcu, 2012, s.214). Özellikle dini ilkelere bağlı olarak sürdürülen uyrukluk düzenlemesi 1869 tarihli "Tabiyet'i Osmaniye Kanunnamesi"nin ilanına kadar sürmüştür. Bu tarihteki 'kanunname' ile yapılan değişikliklerle Osmanlı uyruklarının tanımlanmasında İslam hukuku esası ortadan kaldırılmış oluyordu. Yine bu kanunname ile vatandaşlıkla ilgili daha ilerici ve liberal düzenlemelerin yapıldığı görülmüştür. Çünkü uyrukluğun kazanılması veya yitirilmesinde keyfi uygulamaları kaldırarak, bu tip işlemleri hukuka başlamıştır (Aybay, 2004, s.65-66).

Genel olarak değerlendirildiğinde; yapıları gereği birden çok kültürel topluluğu içinde barındıran imparatorluklar içinde Osmanlı imparatorluğunun, Kültürel çoğulculuğa

karşı farklı politikalar izleyerek başarılı bir vizyon çizdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda, diğer imparatorluklardan ayrılan en temel özelliği farklılıklara baskı uygulamayan ve bunun sonucunda da kendi kültürlerine yaşama imkanı vermesi olarak gösterilmektedir (Anık, 2010, s.80).

Eğitim ve Vatandaş Yetiştirme

Osmanlı'da hukuk/vatandaşlık sistemi gibi eğitim sistemi de temelde İslam inancının ilkeleriyle ve daha çok vakıflar aracılığıyla işliyordu. Çok karmaşık olmayan Osmanlı eğitim sistemi Tanzimat dönemiyle birlikte ikiliklere ve karmaşaya doğru sürüklenmiştir.

Tanzimat'tan önce Osmanlı'nın en önemli eğitim kurumları arasında, medreseler, sıbyan mektepleri, Enderun başta gelmektedir. Bu dönemde tekke ve zaviyelerin de eğitim adına önemli bir işlev gördüğü görülmüştür (Halis, 2005, s.17; Gündüz, 2013, s.53). Ayrıca Tanzimat'tan önce reyanın Osmanlılık anlayışında yetişmesi için medrese veya okulun yanı sıra loncalar, vakıflar ve ocakların önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Işın, 2013, s.29).

Medrese ve sıbyan mekteplerinin en önemli özelliği dini ve ilmi düşünciyi öğreterek devletin ihtiyaç duyduğu kadroları yetiştirmek olmuştur (Baltacı, 2005, s.908). Bunun yanında Enderun'un da çoğu devşirme usulü ile devletin ihtiyaç duyduğu yönetici kadroları yetiştirmek üzere faaliyet gösterdiği görülmüştür. Fakat Tanzimat'la birlikte Avrupa'daki gelişmeler de dikkate alınarak yapılan düzenlemelerle medreselerin ve sıbyan mekteplerinin yanında birçok okul açılmıştır (Er, 1999, s.226-227). Ayrıca Osmanlı kuruluşundan beri eğitim kurumlarının kurulması ve denetlenmesi devletin elinde olmadığı için Osmanlı toprakları üzerinde yaşayan değişik kültürler kendilerine göre eğitim kurumları açtıkları görülmüştür. Bundan dolayı Osmanlı toplumunun tekdüze bir eğitim anlayışı benimsediği söylenemez (Başgöz, 1999, s.2). Tanzimat'la birlikte bu kurumlara Özel/Sivil ve Askeri okulların da katıldığı söylenmektedir (Yücel, 2012, s.149).

Osmanlı'da medreselerde ve sıbyan mekteplerinde ders veren ulemanın eğitimden genel beklentileri “faydacılık düşüncesine” dayanan ve daha çok “hem dünyada hem ahirette yararı dokunacak bilgilerin öğretilmesi olduğu” belirtilmektedir. Bu çerçevede yetişen bireylerin, Taşköprüzade'den aktarıldığı gibi “Allah'ı tanıma, doğru yoldan ayrılmama,

imanı muhafaza ve takviye etme”, ve aynı zamanda “yaşamda dini ve hukuki sorunları çözebilme” özellerini kazanması beklenmektedir (Unan, 1993, s.329-330; Akyüz, 2008, s.78).

Belli bir döneme kadar klasik anlayışla sürdürülen eğitim sisteminde duraklama, ardından gerileme dönemiyle birlikte Avrupa’dan esinlenerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. III. Selim’in birçok alanda başlattığı Batı anlayışına uygun düzenlemeleri yürütecek ve köklü hale getirecek kadronun yetişmesi için; eğitilmesi için II. Mahmut dönemi, eğitim alanında belli adımların atıldığı önemli bir dönem olarak görülmüştür (Zürcher, 2004, s.73). Yine, Tanzimat dönemi II. Mahmut’un başlatmış olduğu reformlarının kesintiye uğramadan devam ettiği görülmüştür (Zürcher, 2004, s.83). II. Mahmut’un reformları ve Tanzimat döneminden itibaren devlet halkı eğitmek, vergilendirmek, askere almak, saymak ve benzeri düşüncelerle taşraya, hatta köylere kadar temas etmeye başladığı belirtilmektedir (Fortna, 2005, s.291). Bunun için de II. Mahmut çıkardığı fermanlarla reformlarını sağlamlaştırma yoluna gitmiştir

II. Mahmut döneminde ilköğretimler için çıkarılan bir fermanla geçen “hiç kimse 12 yaşına gelmeyen çocukları çalıştırmak için usta yanına (çırak) veremez” ibaresiyle bireylerin belli bir derece öğrenim görmeleri sağlanmış oluyordu. Ayrıca eğitimle iyi bir Müslüman olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (Batır, 2010, s.15). Aynı şekilde özellikle Müslüman ahalinin, Allah’a ibadet, Peygambere inanmak ve padişaha itaat etmesi Osmanlı eğitim sisteminin temel hedefleri olarak belirtilebilir. Ahalinin veya tebaanın diğer özellikleri ise şöyle sıralanmaktadır: hayatı sever, doğrudur, yalan söylemez, itaatkardır, isyankar etmez, fakirlere yardım eder, iyilik yapar kötülükten sakınır, kanaatkardır, temizliğe önem verir, çalışkandır, misafirperverdir, akrabayı sever vb. (Doğan, 1994, s.34, 164-165).

Aynı zamanda Tanzimat’la birlikte, ortaya çıkan siyasi gelişmeler üzerine çeşitli din, dil, ve kültürlerden oluşan toplumları bir arada tutmak amacıyla “Osmanlıcılık” fikrine sarıldığı görülmektedir. Bu amaçla eğitim aracılığıyla *Osmanlı tipi bir vatandaş* yetiştirmeyi planlanmıştır. Fakat bunun çözülen imparatorluk için bir kurtuluş yolu olmayacağı düşünen bazı devlet adamları ise Avrupa’nın değerleriyle uyumlu vatandaşlar yetiştirmenin önemini vurguluyorlardı. Fakat Avrupa’daki çağdaşlaşma düşüncesi ve uygulamaları bu dönemde Osmanlı’da sadece devlet ve saray merkezli

olduğu ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınmadığı için yüzeysel kalmıştır (Akyüz, 2008, s.158-159; Gündüz, 2013, s.60).

Bütün bunlara rağmen Osmanlı Tanzimat döneminde çeşitli toplumların eğitim hakkını korumaya yönelik göze çarpan en önemli gelişmelerden biri 1876 yılında çıkarılan ilk anayasası olan Kanun-i Esasi’de yer almıştır. Bu madde ile “ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacaktır” denilerek farklılıkların korunmasını esas aldıkları görülmektedir daha sonraları II. Abdülhamit zamanında okullar engelliler dahil birçok farklı nitelikteki vatandaşın ihtiyacına cevap verecek şekilde artırılmıştır (Akyüz, 2008, s.224-226). Bu dönemin, okulların sayı ve tür olarak en çok olduğu dönem olduğu belirtilmektedir.

Tanzimat ve II. Abdülhamit dönemlerinin özellikle yeni bir kimliğin yanı sıra bilinç ve zihniyet dünyasına sahip bir toplum yetiştirmek amacıyla modern eğitim kurumlarının açılmıştır. Bu anlamda kabul edilen 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde belirtilen amaçların büyük oranda II. Abdülhamit zamanında gerçekleştiği ve böylece “maariften” “eğitime” geçiş yapıldığı görülmüştür (Gündüz, 2013, s.75). Yaptığı bu gibi düzenlemelerle bir nevi modern eğitimin mimarlarından biri olarak da görülür.

II. Abdülhamit dönemindeki eğitim önceki dönemle kıyaslandığında daha çok İmparatorluğun varlığını korumaya yönelik olduğu ifade edilmektedir. Okullar batıyı yakalamayı hedef koymanın yanı sıra vatanseverlik ve dini değerleri kazandırmayı hedeflemiştir (Fortna, 2005, s.295). Mardin’e göre de Abdülhamit ilme ve onun pratiklerine önem vermekle birlikte, Osmanlı tebaasına ortak bir gaye etrafında toplanmalarını sağlayacak İslami bir şuur aşılarmayı düşünmüştür. Fakat bu hedefiyle birlikte eğitimi modernleşme çabaları Abdülhamit’in tahmin edemediği laik bir kuşağın, eski rejime muhalefet eden bir grubun ortaya çıkmasına yol açtığı belirtilmektedir (Mardin, 1991, s.53, 56). Fakat Koçer’e göre ise II. Abdülhamit’in şüpheleri nedeniyle Tanzimat’la başlayan Batı düşüncesi ve kurumlarının geri planda bırakılarak tamamen İslami-dini ölçüde bir eğitim anlayışının benimsenmiştir (Koçer, 1970, s.239). Hatta Tanzimat’la birlikte laik anlayışta açılan idadilerin II. Abdülhamit döneminde büyük bir artış sağlayarak reformcu kadroların yetişmesine ortam hazırladığı vurgulanmıştır (Zürcher, 2004, s.100).

Eğitimin resmi hedefleri arasında olmasa da aydınlar arasında yaygınlaşan yeni bir anlayışın, yine II. Abdülhamit dönemiyle birlikte, kabul görmeye başladığı belirtilir. Buna göre, dil, din ve etnik olarak farklı gruplardan oluşan Osmanlı devleti Avrupa'dan yayılan milliyetçilik akımına en etkili şekilde karşılık vermek için “vatanseverlik” (insanın ülkesine bağlılık duyması) idealine sarıldığı görülmüştür (Lewis, 1996, s.342). II. Meşrutiyet'in ilanına doğru bu ideal çerçevesindeki görüşlerin daha geçerli olduğu görülmüştür. Çünkü ‘Osmanlı tipi vatandaşlık’ anlayışı devleti bir ve beraber tutmayı başaramamıştı. Osmanlılık ile Türklük arasındaki temel vatandaşlık anlayışındaki bu mücadele Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar bir sonuca ulaştırılamamıştır. Bundan dolayı o zamana kadar vatandaşlık ve eğitiminde bir değerler çatışması yaşandığı bilinmektedir.

Osmanlı yenileşme dönemiyle birlikte ortaya çıkan ikiliklerden biri de daha önce de ifade edildiği gibi laik-dini eğitim alanında olmuştur. Çünkü Osmanlıdaki eğitim sistemi Tanzimat'a kadar büyük ölçüde din eğitimi biçiminde süregelmiştir. Ancak Tanzimat'tan itibaren Avrupa eğitim sistemi ile tanışmış olan aydınlar din eğitiminin yanında laik eğitime de geçiş yapılması gerektiğini düşünmeye başlamışlardır; asıl laik eğitim isteği ikinci Meşrutiyetten sonra dillendirilmeye başlanmıştır (Çapar, 2006, s.272). Fakat bu istek tam anlamıyla gerçekleşememiştir.

Bu laik-islami eğitim karışımı 19. Yüzyıl boyunca ve 20. Yüzyılın ilk yıllarına kadar devam ettiği görülmüştür. En önemli neden olarak da medrese ile mektep eğitim anlayışlarının birbirinin karşıtı olarak algılanması görülmüştür. Başka bir deyişle İslamcılar medrese eğitiminin devam etmesi ve İslami değerlerin öğretilmesini esas alırken; Batı hayranı, Jön Türk kuşağından gelenler ise bu ikiliğin kaldırılarak Avrupai değerleri öğreten mekteplerin kurulmasını öngörmüşlerdir (Somel, 2010, s.20). 1869'da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde daha dünyevi özelliğe sahip bir eğitim anlayışı getirilmekle birlikte II Abdülhamit'in başa geçmesiyle tekrar farklı bir şekilde din eğitimine geçilmiş ve beşeri bilimler de dini hassasiyetler göz önünde bulundurularak gözden geçirilmiştir. Kısacası Osmanlı eğitim sisteminde bireylerin, merkezi otoriteye karşı itaat eden, sadakat duygusuna sahip, dinsel ve ahlaki değerleri taşımaları hedeflenmiştir. Böylelikle eğitimin toplumu/Müslümanları bir arada tutacak bir ideoloji olarak kullanıldığı görülmüştür (Gündüz, 2013, s.80; Somel, 2010, s.22-23,25).

Özetlemek gerekirse, sade Osmanlı tipi-reaya yetiştirme amacıyla kurulan Osmanlı eğitim kurumları Tanzimat’la birlikte başka bir deyişle Avrupa’daki bilim ve kültür alanındaki değişimlerin etkisiyle farklı ve karmaşık bir hal almıştır. Klasik mektep-medreselerin yanında beliren Avrupa tarzı okulları farklı tipte vatandaşların yetişmesine neden olmuştur. Bu yapının vatandaşlar arasında ortak ülkü ve değerlerin yeşermesine engel olduğu ve Osmanlı ‘millet sisteminin’ yerini ‘milliyet’ temelli ayrıştırıcı hareketlere bıraktığı görülmüştür.

2.5.2. II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlık Politikaları ve Eğitimi: Cumhuriyet’e Hazırlık Aşaması

1908 olayları İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin örgütlenmesiyle Meşrutiyet’in yeniden kurulmasına yönelik yapılan bir devrimle sonuçlanmıştır. Kanun-i Esasi’nin yeniden yürürlüğe girdiği ve Meclisi Mebusan’ın açıldığı bu döneme “Hürriyet’in İlanı” adı verilmiştir. Her ne kadar bazıları tarafından tam bir devrim olarak nitelendirilmese de Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte bu adım tartışmasız tamamlanmış oluyordu. Aynı zamanda Türk milliyetçiliğinin güç kazandığı ve ulusal bir devletin kuruluşu adına Kemalist dönemine önemli bir birikimin başladığı bir dönem olarak da bakılmıştır (Çetinkaya, 2009, s.13-14; Alkan, 2009, s.61-62; Aydın ve Türkoğlu, 2009, s.260).

19. yüzyılın sonu vatandaşlık tanımı ve eğitimi açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde özellikle Fransız devrimlerinin etkisi dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Avrupa’nın siyasi ve kültürel kaynaklarından beslenen II. Meşrutiyet yönetiminde de görülmüştür. II. Meşrutiyet’in ana kurucuları olan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nde ağırlık olarak bir kesimin Alman ekolünü daha çok benimsemesine rağmen; Çağdaş bir yurttaş profili inşa etmek amacıyla hareket ederek, ilk olarak Fransız Cumhuriyetçilerinin uygun gördükleri, ahlak yönden yüksek, yasalara saygı duyan ve itaat eden, bireysel ve toplumsal görev bilincine sahip bireylerin yetişmesinin yanı sıra belli toplumsallık biçimlerini teşvik etmek için, yani yurttaşlık duyarlılık ve davranışlarını siyasal amaçlar doğrultusunda eğitime gibi hedeflere paralel politikalar sergilemişlerdir. (Aydın ve Türkoğlu, 2009, s.270; Üstel, 2011, s.22-23). Fransa’daki Cumhuriyet’ten oldukça etkilenen Meşrutiyet reformcuları, buradaki birçok alandaki gelişmeler gibi eğitim alanındaki temel dönüşümleri de yakından izledikleri görülmüştür. Bu anlamda kilit rolü Avrupa’nın belli başlı kentlerinde belli bir süre

yerleşmiş Aydınlar, II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte “Malumat-ı Medeniye” dersiyle katkı sunmaya başlamışlardır (Üstel, 2011, s.23). Her ne kadar Avrupa'dan yaklaşık 50 yıl sonra bir “okulda vatandaşlık eğitimi” başlamış olsa da Meşrutiyet reformcuları okul programına eklenen “Malumat-ı Medeniye” dersiyle bu hedeflenen vatandaş topluluğunu inşa etmeye çalışmışlardır (Gürses, 2011).

Malumat-ı Medeniye kitaplarında temel vurgu Cumhuriyet'e de temel oluşturabilecek ulus-devlet kurma ideali olarak belirlenmiştir. Ama buna rağmen Osmanlılık temelli bu idealine göre askerlik görevi, vergi vermek, kanuna itaat, çalışmayı sevmek önemli vatandaşlık görevleri olarak tanımlanmıştır. Bu yönüyle görevler temelli bir yurttaşlık ideali oluşturulduğu görülmüştür (Gürses, 2011). Savaşların yoğun yaşandığı bir döneme denk gelmesi, İttihat ve Terakki Cemiyeti üyelerinin önemli bir kısmının askeri kökenli olması ve bu Cemiyetin Almanlara ve Alman askeri gücüne hayranlık duymasından ötürü Türk milletinin “askeri bir toplum” özelliğine sahip olmasına da önem verilmiştir (Dündar, 2008, s.67).

II. Meşrutiyetle birlikte “yeni bir nesil yetiştirme” düşüncesiyle, insanların geleneksel değerlerden soyutlanarak bir “birey” veya bir “vatandaş” olarak varolması amaçlanmıştır. Ama her şeyden önce sürekli savunulan “eğitimde millilik ve toplumsal yarar” düşüncesinin Cumhuriyet'in eğitim ilkelerini de etkileyecek derecede olduğu görülmüştür (Gündüz, 2013, s.118; Akyüz, 2008, s.267). Ayrıca bu dönemle birlikte bireylerin vatan, millet sevgisinin yanı sıra milli bir bilince sahip olması sağlanmıştır (Sarıoğlu, 2012, s.21). Yine okulda kazandırılacak vatandaşlık bilgilerinin asıl amacı incelendiğinde bireylere medeni görev ve sorumluluklarını öğretmek olduğunu görülmüştür. Bunun için vatandaşlık derslerinin hükümet(devlet), kanun, hak, milli hakimiyet, eşitlik hakkı gibi temel değerlerini ele alması gerektiği vurgulanmıştır (Satı, 2006, s.193)

II. meşrutiyetin ilanında en büyük paya sahip İttihat ve Terakki Cemiyeti ordu, adliye ve eğitimde olmak üzere birçok alanda yeniliğe öncelik veren bir anlayış benimsemiştir. Bununla birlikte önceki dönemle kıyaslandığında, eğitim alanında yapılan yeniliklerin birçoğu laik ve milli değerleri ön planda tutan bireylerin yetişmesine yönelik olduğu belirtilmiştir. Yine bir önceki dönemlere göre önemli girişimlerinden biri, bu dönemde,

kızlar için ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi ve kadınların medeni ve sosyal haklarında belli düzenlemelerin yapıldığı da görülmüştür (Zülcher, 2004, s.185-186).

Bu dönemde üzerinde çok durulan önemli bir nokta da bir önceki dönemlere ait bazı değerlerin yok edilmeye çalışılmasıdır. Bu yüzden II. meşrutiyet döneminde eğitimle, özellikle II. Abdülhamit döneminin izleri silinmeye çalışılırken diğer taraftan Meşrutiyet anlayışına uygun, bu rejimi öven, gurur duyan bireylerin yetişmesine öncelik verildiği görülmektedir. Temel hedef itibarıyla asker-millet veya militer-milliyetçi bir vatandaş yetiştirme Saltanata karşı güç kazanmak için hürriyetin önemi sık sık dile getirilmiş ve savunulması gereken bir değer olarak sunulmuştur (Doğan, 1994, s.70, 75; Aydın ve Türkoğlu, 2009, s.271).

II. Meşrutiyet yıllarındaki değişim ve dönüşüme şahit olup aynı zamanda önemli çalışmalarıyla ortak olan, dönemin etkili düşünürlerinden olan Ziya Gökalp'ın ise düşünceleri diğer alanlarda olduğu gibi eğitim politikalarına da katkı sağladığı görülmüştür. Gökalp eğitimle ilgili temel anlayış olarak, yaygın eğitim şeklinde toplumun sahip olduğu kültür(hars) öğelerinin milli değerlere uygun bir biçimde aktarılmasını savunmuştur. Milli dil ve tarihimizi öğretmenin yanı sıra İslam esasları ve İslam tarihinin de okutulmasını ön görmüştür. Ayrıca bu dönemde İsmail Hakkı Baltacıoğlu da laik anlayışla birlikte deneyin kısmen de olsa programa girmesini sağlamıştır (Başgöz, 1999, s.39, 45; Koçer, 1970, s.178).

Bu dönemde çok sayıdaki farklı fikir ve uygulamanın farklı çatışma alanlarına neden olduğu da görülmüştür. II. Meşrutiyet döneminde görülen bu farklı çatışma alanının iki önemli görüşün mücadelesine dönüştüğü bilinmektedir. Bu mücadele, kurtuluşu İslam değerlerini benimsemekle olacağını iddia edenler ile kurtuluşun reçetesini Batı medeniyetinin unsurlarını tatbik etmekle olacağını savunanlar arasında olmuştur. Çünkü özellikle II. Meşrutiyet reformcuları Klasik ve dini Osmanlı eğitim sistemi yerine laik ve milli değerleri içeren katılımcı bir siyasal kültürü kazandıran bir eğitimi hedeflemişlerdir. Dolayısıyla bu dönem vatandaş yetiştirme politikası diğer faktörlerle birlikte bu iki kısır mücadeleden de dolayı istikrarlı olmamıştır. Bunların bir anlamda uzlaştırılması ile “Türk-İslam Sentezi” düşüncesiyle dinsel ve ulusal duygulara aynı şekilde hitap edilerek, en azından toplumda milli birlik ve beraberlik sağlamaya çalışılmıştır. Buna rağmen, Balkan savaşlarıyla birlikte ise Türkçülük politikasına bir

kayış olacak ve bu cumhuriyetin kuruluşuna kadar hakim görüş olacaktı (Batır, 2010, s.96-97, 101; Alkan, 2009, s.63-64).

Bahsedilen bu dini ve milli duyguların aşılınması için; ilköğretim çağındaki bireylerin hayatlarında kullanacakları bilgiyi sağlamaları, dinine bağlı olmaları, vatanperver olmaları Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatın'da hedeflenen kazanımlar arasında yer almıştır. Yine bu kazanımları elde etmeleri içinse Malumat-ı Medeniye dersinin yanına Malumat-ı Diniye, Musahabat-ı Ahlakiye, Kuran-ı Kerim ve Tarih dersleri başta olmak üzere belirlenen hedeflerde yer verilmiştir (Batır, 2010, s.121, 124).

II. Meşrutiyet'le birlikte “iyi vatandaş” yetiştirmek sadece okullara bırakılmamıştı. Okulun yanı sıra dernekler, cemiyetler, mecmualar(yazılı basın), gibi kuruluş-birlikler de ideal vatandaş tipinin inşa edilmesi için etkin rol oynamışlardır. Bunlar arasında, II. meşrutiyet döneminin en etkili kültür örüntülerinden biri olan Türk Ocakları'nın belli çalışmalarla ideal bir vatandaşlık algısının ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenmektedir. Özellikle Pantürkist ve Panislamist anlayışıyla hareket etmiş ve halk eğitim aracılığıyla vatandaşlara okuma-yazma öğretmiş, sosyal ve sağlık yardımlarda bulunmuş ve belli sanat çalışmaları yapmışlardır. Böylelikle milli bir ruh oluşturarak belli bir vatandaşlık algısı oluşturmaya hedeflemişlerdir. Türk Ocaklarının yanı sıra Öğretmen Birlikleri de benzer çalışmalarla meşrutiyet fikrini destekleyen “iyi vatandaşların” yetişmesini amaçlamışlardır. Fakat iki grubunda bu anlamda başarılı olup olmadıkları tartışmalıdır (Başgöz, 1999, s.122-123).

Türk ocaklarının yanı sıra İttihat ve Terakkici Yusuf Akçura'nın başyazı olduğu Türk Yurdu mecmuası “milletine hizmet etmeyi amaç edinmiş”, bu amaç doğrultusunda eğitimi destekleyici faaliyetlerde bulunmuştur. Türk Yurdu, toplumsal değişimin sağlanması ve milli temele dayalı bir vatandaş topluluğunun yetişmesi için çaba sarf etmiş bir mecmuadır. Kısacası Türk milli değerlerinin ön planda olduğu bir eğitim anlayışını desteklemiş ve bu yönde bireylerin yetişmesi için yayın ve çalışmalar yapmışlardır. Benzer amaçlarla, Abdullah Cevdet'in başını çektiği aydın bir grubun çıkardığı İttihat mecmuası da etkili çalışmalar yapılmış; halkın kültür ve eğitim seviyesinin yükselmesine çalışılmıştır (Gündüz, 2007, s.409-410).

Kısacası toplumun birçok kesiminin yeni bir vatandaş profili inşa etmek için çaba gösterdiği bir dönem olarak nitelendirilebilecek II. Meşrutiyetle birlikte, Fransız

İhtilali'nin ve Batı Aydınlanmasının yaymış olduğu fikirler çerçevesinde bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmıştır. Bu eğitim anlayışının en önemli sonuçlarından biri ise Cumhuriyet'in idareci ve reformcu kadrosunun yanı sıra milli bir bilince sahip vatandaşların yetişmesidir. II. Meşrutiyet döneminde verilen emekler Cumhuriyet'in ilanı ile meyvesini vermiştir denebilir.

2.5.3. Cumhuriyetin İlk Yılları Vatandaşlık ve Eğitimi

2.5.3.1. Tek Tip İnsan Tek Tip Vatandaşlık Hedefi

Cumhuriyet'in kurucu ideolojisi "Kemalist Modernite" anlayışının temelinde, Batı'nın değerleri ölçüsünde medenileşmiş birey ve toplumu meydana getirmenin yattığını en başından söylemek gerekir. Bu anlamda yapılan en köklü reformlar; Cumhuriyet'in ilanı, Halifeliğin kaldırılması gibi kurumsal, Medeni kanunun kabulü gibi yasal, Latin harflerin kabul edilmesi gibi simgesel ama aynı şekilde resmi söylemi destekleyen reformlarla başlamıştır ve böylece daha sonraki reformların önü açılmış oluyordu (Çolak, 2010, s.18). Fakat bunlarla sınırlı olmayan reformsal anlamda zorlu bir mücadele verildiğini de belirtmekte fayda vardır.

Yaklaşık 600 yıllık bir imparatorluğun mirası üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti, bu anlamda belli kazanımlara sahip olmakla birlikte bazı sıkıntılar da yaşadığı görülmüştür. Buna göre Yeni Türkiye Osmanlı'dan iki önemli gelenek devraldığı söylenmektedir (Çaha, 1997, s.258): Bunlardan birinin halkın kendi adına karar verebilecek kadar yeterli olmadığı düşüncesiyle devletin halkın adına karar vermesi gerektiği yönündeki gelenektir. Bu geleneğe göre devlet, merkeziyetçi ve kolektivist değerleri benimsemiştir. Devraldığı diğer bir gelenek ise etnik ve dini anlamda bir toplum mozaiki oluşturan gruplardır. Bunlardan birincisini muhafaza ettiğine şahit olduğumuz Cumhuriyet kadroları, ikincisi olan mozaik toplumu harmanlayarak tek tip bir vatandaş oluşturma projesini yürütmüştür. Yani Osmanlı'dan farklı bir politikaya yönelmiş oldu.

Bunu yaparken yani ulus-devlete dayalı tek tip vatandaş inşa etmek için Cumhuriyet kadrolarının elinde iki araç vardı: lağvettikleri imparatorluktan kalan ceberut devlet geleneği ile toplumsal yaşam üzerindeki belirleyiciliğine karşı savaş ilan ettiği İslam'ın Sünni versiyonu. Bir başka deyişle Türkiye cumhuriyeti devleti, inkâr ettiği

imparatorluktan kalma iki “arkaik” araçla modernleşecek, modern ulus oluşturacaktı (Özbudun, 2010, s.37).

İnşa edilecek ulusun Türk milliyetçiliğine dayandırılacağı ifade edilmesine rağmen bazı çelişkiler taşımaktaydı. Türk milliyetçiliğinin en temel çelişkilerinden biri olarak medeniyet ile kültür ikileminden yola çıkarak hem Romantizm’e dayalı Alman milliyetçiliği hem de Aydınlanmacı anlayıştaki Fransız milliyetçiliklerinin özelliklerinin ikisini de benimsemesi olarak gösterilmektedir. Aynı anda hem medeniyetçi hem de kültürcü olmaya çalışılmıştır (Kadıoğlu, 1997, s.278). Türk milliyetçiliğinin hümanist ve evrenselci olarak gösterenler ise onun kültürel ırkçı tarafının ağır bastığının ve bundan dolayı özcü bir kimlik kurma anlayışında olduğu düşünülmektedir (Bora, 1997, s.56). Bu tartışmalar dışında baktığımızda kuruluş aşamasında özellikle 1923-1932 yılları arasında kurucu kadronun oldukça köktenci reformlar yaparak millet inşa etmeye çalıştığı görülmektedir (Kadıoğlu, 1997, s.279).

Bununla birlikte önemli bir çelişki olarak da Türklük tanımında olduğu gözlemlenmiştir. Türkiye’de milli kimlik arayışlarında en büyük eksikliğin “Türkler kimdir?” sorusunun yerine “Türkler kim olmalı?” sorusuyla başlanmasında olduğu varsayılmaktadır. Bundan dolayı inşa edici zihniyetin toplumun köklerine inmekte zorlandığı ve toplumdan kopuk kaldığı eleştirilmektedir (Kadıoğlu, 1997, s.277). Bu tür karışıklıkların temel nedeni Cumhuriyet kurucularının, ulusal kimliğin inşa edilmesinde birçok kaynak ve ideolojiden esinlenmeleri olarak gösterilebilir. Cumhuriyetin kültür politikasının milliyetçilik ve batılılaşma gibi iki önemli kaynağı olduğu ifade edilebilir. Bu iki önemli fikrin Ziya Gökalp’in savunduğu “Türkleşmek”, “İslamlaşmak” ve “Muasırlaşmak” akımından ortaya çıktığı fakat Cumhuriyet kadrosunun eski rejime muhalif bir rejimi kurmak istemesinden dolayı “İslamlaşmak” fikrini dışlayarak diğer ikisini benimsedikleri vurgulanmaktadır (Güngör, 1979, s.3-4). Cumhuriyet kadroları ulusal kimliği şekillendirmek için vatandaşlığa bağlı; yani Türkiye Devletine bağlılığını açıkça ifade eden kimselerden bir vatandaş topluluğu oluşturulmaya gayret etmişlerdir. Bu aynı zamanda Osmanlı Müslüman kimliğinin laik karşıtı olan Türk ulusunu oluşturma hedefiydi (Heper, 2011, s.50).

Diğer yandan Atatürk’ün bu yöndeki politikalarını farklı ifade edenler de olmuştur. Atatürk’ün, Türk milletini oluşturan unsurları “ırk ve köken” birliğine dayandırdığı

fakat bununla saf ırk teorisini kastetmediğini veya ırkçı millet anlayışında olmadığı dile getiriliyor (Özbudun, 1997, s.68). Benzer bir şekilde Atatürk'ün bu konudaki arayışlarını dile getiren Ögüt (1997, s.224), Türk ulusunu tanımlarken Atatürk'ün daha çok “ötekisiz” bir jeopolitik kavrayış içinde olduğunu ifade etmektedir. Yani Atatürk Türklüğü türdeş olmayan unsurlara bağlı olmayan milliyetçilik karşıtı bir tutum ile bir “sosyo-politik” kimlik olarak şekillendirmek istediği belirtiliyor. Ögün (1997, s.225) açıklamasının devamında Kemalizm'in bir milliyetçi proje olmadığını daha çok bunları aşmaya çalışan politik bir proje olduğunu söylemektedir. Aynı şekilde İslam'ın, toplumu birleştirici bir unsurunu olduğunun farkında olmasına rağmen popülizm ve milliyetçilikten uzak kalmak adına birleştirici unsur olarak “yurttaşlık” ilişkilerini kurumsallaştırmak istemiştir.

Bu düşüncenin temelini özellikle Kurtuluş Savaşı dönemindeki politikaların oluşturduğu söylenebilir. Çünkü Kurtuluş Savaşı yıllarında kültürel kimlik bakımından herkesin eşit olduğu, bu bakımdan çoğulculuğu benimseyen hatta bu kimliklerin yasal olarak güvence altına alacak “çeşitlilik içinde birlik” anlayışının yansıtılmaya çalışıldığı bir gerçektir (Özbudun, 1997, s.64).

Yine Kurtuluş Savaşı sonrasına da baktığımız zaman Atatürk'ün, cumhuriyet çatısı altında yaşayan bütün toplulukları mozaiksel bir zenginlik olarak gördüğüne dair en önemli kanıtlardan biri ise laiklik ilkesinin devletin temel ilkelerinden biri haline gelmesi olarak gösterilmiştir (Şen, 1997, s.245). Aynı zamanda Cumhuriyet kadroları Aydınlanma projesi bağlamında en temel ilke olarak laiklik ilkesini benimsedikleri ve yapılan birçok reformun bu çerçevede gerçekleştiği görülmektedir (Kadıoğlu, 1997, s.280).

Atatürk ve kurucu kadronun toplulukların mozaiksinin korunması adına attıkları önemli bir adım olarak da Türklük üst kimliğine başvurmaları olarak gösterilebilir. Böylece Osmanlıdan kalan halk toplulukları Türklük üst kimliği altında, Türk olarak kabul edilerek etnik ve dinsel alt kimliklerin çatışma meydana getirecek faaliyetlerinin önüne geçilmek istenmiştir. Böylelikle yurt milliyetçiliği benimsenerek toplumu oluşturan gruplar arasında her hangi bir ayırım gözetmeden, birlik ve beraberliği sağlama adına halkçılık ilkesi ana politika olarak izlendiği söylenmektedir (Çeçen, 1997, s.167).

Modern yurttaşlık kavramı benimsendiği için de modern yurttaşlık kurumunun ayırt edici bir özelliğinden dolayı da, bireyleri soyut bir eşitlik temelinde “aynılaştırması” ve toplumda özellikle “sınıf, toplumsal cinsiyet ve farklı aidiyetler temelinde biçimlenen” hiyerarşik ilişkilere gözlerini kapatmış olduğu ifade edilmektedir (Kılıç Oğuz, 2007, s.175).

Farklı toplumların bir arada veya Türklük üst kimliği altında yaşamalarını sağlamak için dil faktörü önemli rol oynamıştır. Kültürel kimliğin en önemli göstergelerinden biri olan dil, bu özelliğinden dolayı hem ulusal birliği sağlayıcı, geliştirici bir araç olarak kullanılmıştır. Böylece Türk kültürünün en önemli unsurlarından biri olarak dil konusunda da radikal reformlar yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi de alfabenin değiştirilmesi ve böylelikle halkın inkılapları daha hızlı öğrenerek benimsemesi hedeflenmiştir (Çapar, 2006, s.125; Güngör, 1979, s.8-9).

Modern yurttaşlık anlayışına göre birleştirici unsurlarından biri de “öteki” algısı oluşturarak vatandaşları bir arada tutmak ve bir ulus kimliği oluşturmalarını sağlamaktır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türk milliyetçiliğinin öteki imgesi, dini dünya görüşünün egemen olduğu eski medeniyet olarak Osmanlı olmuştur. Tabi bu tarihsel-toplumsal gerçekliğe göre içsel olan tarafıdır (Bora, 1997, s.58). Bu anlamda kurucu kadroların yaptığı köklü reformlarla (harf inkılabı gibi) yetişecek kuşakların 1928 öncesi Osmanlı-Türk kültüründen koparılmalari sağlanmıştır. Aynı şekilde yeni bir kimlik oluşturmayı hedefleyen kadrolar Tarih-Dil tezleri üzerine yoğunlaşarak Osmanlı’dan Cumhuriyete olan kültürel bağları kalıcı bir şekilde koparmaya çalışmışlardır (Sobel, 1997, s.80). Türk Tarih tezi ile milli devlet kurmak için Türk tarihinin en eski zamanlarına giderek kökenden bir canlanma sağlamanın yanı sıra Osmanlı’yı çağrıştıran ideolojiler veya düşünceler ayıklanarak yerine Cumhuriyet’in esasları yerleştirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle milli duygu ve tutkuların Türk milliyetçiliğinin etrafında yoğunlaşması hedeflenmiştir (Başgöz, 1999, s.107; Türkdoğan, 1979, s.56).

Yine modern Türkiye’yi Osmanlı’dan koparacak olan önemli bir faktör daha, ulus-devlet formülasyonu içerisinde oluşan birey algısı olmuştur. Böylece birey, geçmiş dönemin dinsel kodlamalarına bağlı cemaatsel yaşantı içerisindeki bir “unsur” olmaktan

çıkarak, daha çok kendi öz kimliği ve benliği doğrultusunda şekillenen bir yaşantı dünyasında varlığını yaşamaya başladı (Yanık, 2013, s.221).

Tek parti veya Cumhuriyet ilk dönemleri olarak ele alınan politikaların Ulus-devlet anlayışı ölçüsünde geçerli kabul edilen tarafları olmakla birlikte; yer yer katı bir kültür politika ve uygulamaları birçokları tarafından eleştiril(miş)mektedir.

Yapılan eleştirilerin en başında İttihatçılarla birlikte başlayan azınlıkları Türkleştirme çabaları olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda eğitimle, Türk ocakları vasıtasıyla Azınlıklar belli bir şablona sokulmaya, sisteme ve rejime sadık vatandaşlar olarak yetiştirilemeye çalışılmıştır. Buna gerekçe olarak da milliyetçilik ve laiklik ilkeleri referans alınmıştır. Milliyetçilik ilkesiyle etnik farklılıklarına böyle bir politika uygulanırken, laiklik ilkesiyle farklı din mensuplarına benzer politikaları uygulanmıştır (Kaya, 2007, s.50). Buradaki temel amaç ise tek parti döneminde modern ve medeni olma bir hayat tarzına bağlı olarak Türk kültürü altında varolan tüm kültürlerin eritilmesi olarak belirlenmiştir (Çolak, 2010, s.11).

Mardin'e göre ise Kemaliz'min en zayıf tarafının derin ve çok kapsayıcı bir felsefesi temellerinin olmamasıdır (Mardin, 1991, s.243). Kemalizm ideolojinin "toplum inşası"nı hedefleyen kültür anlayışı belli ölçüde kapsayıcı olmakla birlikte dışlayıcı bir mantığa dayandığı görülmüştür. Bu durumla dışarıdakiler ve içeridekiler olarak ayırdığı kültürlerden dışarıdakilerin değerlerini folklorik ve mistik olarak algılanmasını sağlayarak arka planda tutulmuştur (Çolak, 2010, s.24). Aynı zamanda devlet içindeki farklı unsurların da kendi kimliklerini ifade yolu olarak kullanmaları nedeniyle tehlikeli olarak görülmüştür (Çapar, 2006, s.125). Cumhuriyet kadrosunun milliyetçilik anlayışını somut yansıtan olgulardan biri sadece ırk, dil ve dini farklılıkları reddetmenin yanı sıra kültürel anlamdaki farklılıklara bile tahammül edilmemesidir (Parlak, 2005, s.194).

Cumhuriyetin kuruluşundan beri Türk milletinin yanılmayıcı unsuru olarak kabul gören kültür birliğinin yekpare olarak algılandığı bilinmektedir. Bu durumun da devlete sadakat ve siyasal vatandaşlık kavramlarını aşarak çeşitli alt-kültürlerin tanınması, hukuk nezdinde güvence altına alınmasına müsaade etmediği kabul edilmektedir (Özbudun, 1997, s.70).

Buna paralel olarak 1950'ye kadar vatandaşlara sadece siyasal alanda bireysel haklar ve sorumluluklar yükleyen devlet kültürel kimliğin ön plana çıkmasını ve yayılmasını bir yere kadar kontrolünde tutmuştur (Çolak, 2010, s.29). Aynı şekilde Cumhuriyetin 1924-1950 yılları arasındaki dönemde eğitim sisteminin katı bir yapıda olup eleştirel özelliklerden uzak olduğu söylenebilir. Ayrıca bu dönem programlarının eşitliğe ilkesine aykırı olarak “hiyerarşik ve elitist” bir anlayışta olmuştur (Kaplan, 2011, s.165).

Olumlu ve olumsuz politika ve uygulamalara rağmen hedeflenen vatandaşlık niteliklerine baktığımızda; Türkiye’de Cumhuriyet, toplumsal yarar adına, yurttaş sürekli bir şekilde yönlendirdiği, kendi “iyi” ve “makbul” anlayışını topluma dayattığı bir politik düzlemde, aktif özne devlet iken, yurttaş “taşıyıcı/nesne” konumuna itilmiştir; başka bir ifadeyle devletin “çıkarları” birey hak ve özgürlüklerinin üstünde tutulmuştur (Kılıç Oğuz, 2007, s.177). Türk vatandaşlarının sadece iyi duygulu, iyi düşünceli veya çalışkan olması yeterli görülüyordu aynı zamanda inkılapları benimseyen ve uygulayan bireyler olması gerekiyordu. (Parlak, 2005, s.201).

Hedeflenen iyi-makbul vatandaşlık tipinin inşası için ise eğitim kurumlarının yanı sıra birçok kültürel, sosyal yapının etkili bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Çünkü modern vatandaş modelini ortaya çıkarmak için ilk başta yurttaş yetiştirme araçlarına, yani okullara ihtiyaç duyulmuştur.

2.5.3.2. Eğitim ve Vatandaşlık Eğitimi

Tanzimat’tan beri başlayan eğitimde reform hareketleri, II. Meşrutiyet döneminde daha da hızlandırılmış ve Cumhuriyet’le birlikte doruk noktasına ulaşmıştır. Cumhuriyet’e kadar din ağırlıklı olan eğitim, yeni Cumhuriyet’in ideolojisi doğrultusunda çelişkilerle ve sorunlarla yüklü laik bir sisteme oturtulmaya çalışılmıştır. Özellikle 1930’larda eğitim sistemi, ülkeyi yönetenlerin ideolojik yönelimlerine koşut olarak “aşırı” milliyetçi bir içeriğe büründürülmüştür (Çapar, 2006, s.240).

Önemli bir zaferle sonuçlanan Kurtuluş Savaşı, Türklerin milliyetçi duygularının uyandırdığı ve dil ve kültür birliğinin önemini kavratmış belirtmektedir (Akgün, 1983, s.47). Bundan dolayı daha kurutuluş savaşı yıllarında bile eğitim politikaların ağırlık verildiği ve bu yönde çalışmalara başlandığı bilinmektedir (Başgöz, 1999, s.53). Bir

yandan cephede düşmanlara karşı amansız bir mücadele verilirken diğer yandan yapılan kongre ve toplantılarla, eğitimde reform hareketleri adına çalışmalar yapılmıştır.

Kurtuluş savaşı yıllarında toplanan maarif kongresinde alınan kararlardan bazılarına bakıldığında, ‘milli bir terbiye programı’, ‘ulusal karakterimizle uyumlu içeriklerin hazırlanması’ milleti yetiştirmenin kutsal bir görev olduğu’ gibi maddeler üzerinde durulduğu görülmektedir. 1924 eğitim programının hazırlanması aşamasına kadar eğitimden öncelikli amaç milli birlik ve beraberlik vurgusu olduğu görülmüştür. Bundan dolayı programda hedeflenen, vatandaşların “milli ve dini” değerlere sahip olmalarını sağlamaktı (Sakaoğlu, 1992, s.16-17; Kaplan, 2011, s.154). Bu dönemdeki eğitim anlayışının daha çok birlik ve beraberlik öğeleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra köklü bir değişime geçilmediği dönem olmuştur.

Hem dış hem de dış güçlere yapılan mücadeleler sonucunda Cumhuriyetin kurulması ile birlikte birçok açıdan ikilikler barındıran diğer kurumlar gibi eğitim de köklü bir reforma ihtiyaç duyulmuştur. Bireyin ve toplumun dönüştürüldüğü yer olarak okullar ideolojilerin yayılması ve sağlamlaştırılması adına en önemli araçlar olarak ele alınmıştır. Böylelikle ideolojilerini yeni kuşaklara aktaracakları meşru görülen araçlardan birini kullanmış oluyorlardı (Parlak, 2005, s.2).

Fakat eğitim alanında oluşan, Tanzimat’tan beri devam ikilik ve buna bağlı olarak oluşan karmaşıklığı sona erdirmek için yapılacak en önemli inkılap Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün eğitim kurumlarının tek bir elden yönetilmesi sağlanmış oluyordu. Bunun yanı sıra tek elden “tek tip” müfredatların hazırlanmasının da temeli oluşturulmuş oldu. Yapılan bir önemli değişiklik de karma eğitim düzenlemesi ile “fırsat eşitliği”nin önündeki bir büyük engel kaldırılmış; böylece kız çocuklarının erkek çocuklarla eğitim alanında aynı haklara sahip bir düzeye ulaştırılma hamlesi olarak görülmüştür (Batır, 2010, s.152). Aynı zamanda çağdaş düzende her şeyin özgür düşünce ve akıl yoluyla kazanılmasının mümkün olduğu; bunun da öğrenim birliğiyle sağlanacağı düşüncesi gerçekleşmiş oldu (Akgün, 1983, s.41).

Bununla birlikte Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim alanında, Tevhid-i Tedrisat da dahil, yapılan yenilikleri Sakaoğlu şu şekilde özetlemektedir: *“öğretim birliğinin sağlanması ve ülkenin her tarafında ortak programların uygulanmaya konulması; milli ve laik eğitimin yaygınlaşması; ilköğretimin parasız ve zorunlu olmasının yanı sıra*

ortaöğretimde de parasız eğitime geçilmesi; devlet parasız yatılı imkanlarının sağlanması; dinin okul programından çıkarılması; kız-erkek eşitliğinden dolayı karma öğretime geçilmesi; okulların eğitimin ihtiyaçları yanında toplum ihtiyaçlarına cevap vermesi; derslerin hayata dönük işlenmesi.” Bu düzenlemelerle cumhuriyet eğitim anlayışının, yaygın, ulusal, yaşama dönük, laik ve fırsat eşitliğine dayalı olduğu görülmektedir (Sakaoğlu, 1992, s.42). Bu aşamada dikkat çeken ve uzun yıllar Türk eğitim sistemini etkileyecek olan önemli reform hareketi Tevhid-i tedrisat düzenlemesi olarak görülmektedir.

Tevhid-i Tedrisatla eğitim programlarına, Atatürk dahil kurucu kadronun sahip olduğu ve Osmanlı son dönem eğitimindeki pozitif bilimlerin etkisiyle oluşan laik ve pragmatik ideolojisinin de dahil olduğu vurgulanmaktadır (Mardin, 1991, s.141) Bu değişiklik kurucu kadronun ideolojilerini gerçekleştirmeleri açısından önemli ve kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur. Çünkü Türk ulusunun çağdaşlaşması ve laikleşmesi ancak laik bir eğitim sistemiyle olacağını düşünen Atatürk, böylelikle inkılapların halk tarafından daha etkili bir şekilde kazanılacağını planlamıştır (Akgün, 1983, s.38). Kısacası Tevhid-i Tedrisat Atatürk’ün de eğitim programlarında görmek istediği; Milli bir nitelikte, zümre veya kültürel cinsten farklılıkların ortadan kaldırıldığı, laiklik ilkesi çerçevesinde dünyevi gerekliliklere uygun, erkek-kız ayrımının olmadığı karma eğitimi şeklinde hazırlanmıştır (Aytaç, 1984, s.14-18).

Bundan sonra, özellikle devletin yönetim biçimi ve siyasi ideolojisi ortaya çıkmasıyla diğer kurumlar gibi eğitim kurumları da belirlenen ideoloji dahilinde yine belli bir eğitim felsefesi çerçevesinde programlanmıştır. Karmaşık bir yapı içinde olan eğitim kurumları için en ideal John Dewey’in toplumun deneyim ve kültürünün yeniden yapılanması anlayışına dayanan Yeniden-Yapılandırmacılık (Gutek, 2001, s.338) eğitim felsefesi önemli görülmüştür. Gutek’e göre bu eğitim felsefesinin temelinde dinamik bir süreç olarak kültürün değişerek gelişmesi yatmaktadır.

Genel olarak eğitim sistemindeki reformlardan sonra vatandaşlık temellerinin atıldığı ilkokul/ilköğretim programları, Cumhuriyet dönemi boyunca yönetime gelen hükümetlerin ortak hedefi ülkeyi olan “çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma” idealini paylaşacak bireyleri yetiştireceği bir şekilde tasarlanmıştır (Kalaycı, 1988, s.11). Bu vatandaş tipinin temel özellikleri cumhuriyetçi, toplum için çalışan, modernite

projesinin simgesi olan ulus-devlete karşı görevlerini yerine getirmeyi kendi siyasal ahlakı olarak gören, kısacası Platoncu “erdemci vatandaş” olarak belirlenmiştir (Keyman, 2008). Bu amaçla, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte kurucu kadro insan hakları ve demokratik ilkelere dayalı bir vatandaş tipi yetiştirmek için 1924 yılı ilköğretim eğitim programında yer alan “malumat-ı vataniye”; daha sonra 1926 ve 1936 ders programlarında ise “Yurttaşlık Bilgisi” olarak değiştirilen dersinde yoğun olmak üzere tüm derslerde düzenlemeler yapılmıştır (Elkatmış, 2012, s.4).

Hedeflenen vatandaşlık değerlerinin kazandırılması amacıyla Türkiye’de ilgili ders kitapları, Cumhuriyet’in siyasi-kültürel politikaları paralelinde, Fransız devrimi sonucu yayılan özgürlük, eşitlik, insan hakları gibi temel *demokratik değerler* ile ırk, etnik tarihsel öğelere ağırlık veren Alman romantik geleneğinin ifade ettiği *milliyetçilik* arasında bir noktada esinlenerek hazırlandığı belirtilmektedir. Özellikle “yurttaşlık bilgisi” ders kitapları hazırlanırken Alman Kerschensteiner’in “Vatandaşlık Terbiyesi” kitabının kaynak olarak kullanılmıştır. Fakat bu iki faktörün yer yer uyuşmakla birlikte çoğu zaman gerilime neden olduklarından dolayı eğitimin olumsuz etkilendiği de dile getirilmektedir (İnal, 2004, s.12; Gürses, 2011).

Bunun yanı sıra, bizzat Atatürk tarafından Afet İnan’a yazdırılan “Vatandaşlık İçin Medeni Bilgiler” kitabı tek parti döneminde vatandaşlık değerlerini kazandırmak için temel kaynak olarak kullanılmıştır. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabı genel olarak yazıldığı dönem ve koşullarını yansıttığı dolayısıyla ayrımcılıktan uzak, bütünleştirici ve kapsayıcı olma iddiasında olduğu savunulmaktadır. Özellikle ulus-devletin kurgusu mevcut bir gerginlik ve çatışma alanı oluşturduğundan bu gibi değerlerle dolu olmasına dikkat edilmiştir. Temel konu başlıklarına baktığımızda ise şöyle sıralanabilir: a) Siyasi varlıkta birlik; b) Dil birliği; c) Yurt birliği; d) Irk ve menşe birliği; e) Tarihi karabet; f) Ahlâki karabet”. (Gürses, 2010, s.242).

Savaştan yeni çıkmış ve işgalden kurtulmuş bir ülkenin yaşadığı gerilimin izlerini taşıyan, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabı, ulusal kimliğin ve yurttaşlar topluluğunun inşasının nihai hedefi olan “biz” bilincinin yurttaşlar tarafından içselleştirilmesi amacıyla söz konusu bilincin besleneceği bir “öteki” kavramını ortaya atmıştır. Bunun sonucunda “ders kitaplarında yer alan “öteki”nin tarif ve işaretlenmesine dayalı gerçek ya da kurgusal tehdit teması, ulusal dayanışma ve bütünlüğü pekiştirme yolunda

işlevsel bir önem kazanmıştı”. Oluşturulan “öteki” kavramında pragmatist ilkeye göre “iç” ve “dış” düşmana vurgu yapılıyordu. İç düşman vurgusu daha yavan kalırken dış düşman yer yer fazlaca işlenmiştir (Gürses, 2010; Üstel, 2011). Bu algı yönetiminin diğer ders kitaplarına da yansıtılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Bu duruma Parlak (2005, s.97) da değinerek öteki algısının temellerine değinmiştir. Türk milli eğitiminde okutulan derslerin genelde Türk milletinin üstünlüğünü vurgularken, aynı zamanda Türklerin düşmanını çok olduğu dürtüsü aşılanarak biz-öteki algısının oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımın milliyetçi ve etnosantrik bir yaklaşımın ürünü olduğu da ifade edilmektedir (Parlak, 2005, s.129). Aynı şekilde içerdeki ve dışardaki *ötekilere* karşı birliktelik vurgusu üzerine kurulu bir milliyetçilik anlayışı olduğu görülmektedir (Parlak, 2005, s.184).

“Biz” duygusunu oluşturmanın başka bir yolu olarak da tarih ve dil üzerinde yapılan çalışmalar seçilmiştir. Cumhuriyetle birlikte türdeş bir toplum oluşturma Kemalizm ideolojisinin tarih bilinci ve tarih yazıcılığıyla kurgulanmış yurttaşlık eğitimiyle de ilköğretimden başlayarak üniversite öğrenimine kadar işlenmeye çalışılmıştır. Bunun için modernleşme veya Kemalizm projesinin geçerliliğini arttırmak için kurucu kadro, Türk-tarih tezi ve güneş dil teorisi gibi tezlerle “türkün kutlu tarihsel geçmişi” ve Türk etnik kökenine sık sık değinilmiştir. Özellikle tarih teziyle Türklerin Türk olmaktan gurur duymaları sağlandığı söylenmektedir. Hatta yer yer bu durumu ileri bir dereceye taşıyarak Batı medeniyetinin Türklerin eseri olduğu vurgulamaları yapılmıştır (Parlak, 2005, s.125, 135; Mardin, 1991, s.68).

Genel olarak Cumhuriyet’in tarih anlatısı üç önemli öğeden oluşmuştur. Bunlardan birincisi etnik ve Asyalı geçmiş, ikincisi, Selçuklu ve Osmanlı tarihini içine alan Anadolu topraklarının geçmişi; ve Müslüman geçmiş. Fakat bu öğelerden özellikle ilki Atatürk ve Kurucu ideolojinin temel tarih anlatısını oluştururken diğer ikisi ihtiyaca göre kullanılmış ve böylece giderek silikleşerek kaybolmuştur. Bunu özellikle Türk tarih kurumu tarafından Afet İnan ve Recep Peker’e hazırlatılan tarih kitaplarında görebilmekteyiz. Bu kitaplarda ayrıca, Türk ırkının üstünlüğü ve yine Türk uygarlığının diğer bütün uygarlıklara kaynaklık ettiğinden üzerinde durulmuştur (Sakaoğlu, 1992, s.68; Parlak, 2005).

Özellikle Türklerin İslamiyet'ten öncesine ait, Orta Asya'ya dayanan bazı üstün özellikleri taşıdığını belirten ifade ve sıfatlara rastlamak mümkündür. Bunlardan biri de demokratik toplum yapısına sahip oldukları ve kadına bu anlamda verilen önem olarak belirtilmiştir. Bunlardan başka yurttaşlık ve tarih kitaplarında sık sık vurgulanan bu tip özelliklere baktığımızda bunlar: “*Millet ve vatan sevgisi, bağımsızlık ve özgürlük, doğruluk, bayrak sevgisi, Türklüğü yükseltmek, kahramanlık, san ve onur sahibi olmak, eski bir tarihi geçmiş, iyi ahlaklılık, yiğitlik, yalan söylememek, korkusuzluk, sözünden dönmemek, fedakarlık, çalışkanlık, yardımseverlik*” başta gelenlerdir Aynı zamanda ulus-devlet kimliği kazanmaya yönelik cumhuriyet ve vatandaşlık değerlerinin benimsetilmesi amaçlanmıştır (Parlak, 2005, s.245; Sarioğlu, 2012, s.117).

Dönemin çıkış noktası Kurtuluş mücadelesi olmasından dolayı ders kitaplarında askerlik vazifesine ayrı bir önem verilmiştir. Çünkü Türkiye cumhuriyetinin kuruluşu başta olmak üzere korunması ve yükseltilmesinde ordunun rolü tartışmasız ortaya konulmuştur. Onun için askerlik vazifesi “yurt sevgisi”, “kahramanlık”, “fedakarlık”, “haysiyet duygusu”, “zeka” ile eşdeğer bir unsur olarak ele alınmıştır. Ayrıca diğer ordulara göre üstünlüğü vurgulanarak “cesur”, “savaşçı”, “yardımsever”, “disiplinli”, “vatanı için ölümü göze alan” gibi özellikleri ön planda tutulmuştur (Parlak, 2005, s.235).

Kemalizm ideolojisinin görüldüğü gibi sadece çağdaş ve demokratik bir yapı getirmesinin yanı sıra sınıfsız ve türdeş bir toplum yapısı oluşturmaya gayret etmiştir (Parlak, 2005, s.202). Bunun için, resmi eğitim kurumları, ulusal (ideolojik) kültürün yayıcısı olarak kullanılmaktadır. Sonraki satırlarda görüleceği gibi başka araçların yanında eğitim kurumları ulusal kültürün eğitim aracılığıyla yayılması için kullanılmıştır. Bu durum ulus-devletlerin eğitim ve öğretim kurumlarında öğrencilere aktarılan ulusal kültür örneğinde olduğu gibi Cumhuriyet'in vatandaşlık eğitimi “özcü kültür anlayışına uygun” bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Çapar, 2006, s.475).

Demokratik ve çağdaş vatandaşlık eğitiminden asıl amaç ise “iyi vatandaş ve iyi insan” yetiştirmek olduğu da belirtilmiştir. “İyi vatandaş”tan kasıt ise gerekli bilgi ve becerilere sahip bir şekilde bireylerin “hür” birer vatandaş olmalarını sağlamak olduğu vurgulanmıştır (Yücel, 2012, s.149). Bunun yanında Cumhuriyet vatandaşının, yurt sevgisi ve milli duygu ekseninde geliştirilerek devlet ve devlet teşkilatını öğrenmesi ve

medeni bir yurttaş olarak hak ve sorumluklarını bilmesi diğer derslerin yanı sıra asıl yurttaşlık bilgisi dersinin temel hedefi olmuştur (Parlak, 2005, s.179).

Batılılaşmayı siyasal alandan kültürel alana çeken kurumların başında gösterilen okul (Doğal, 1997, s.152); yukarda da bahsettiğimiz gibi arzu edilen “iyi vatandaş” inşa etme misyonu sadece okullarla veya formel eğitim kurumlarıyla sınırlı olmamıştır. Bunların yanı sıra bunlara paralel kurumlar, dernekler vb. geçici veya sürekli yapılar aracılığıyla da katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bunlara bir örnek olarak, 1928’de bir kanunname ile kurulan Millet mektepleri Türk eğitim sisteminde büyük bir rol oynamıştır. Bu okullar aracılığıyla okuma yazma bilmeyen halka okuma yazma öğretmenin yanı sıra vatandaşlara vatandaşlık değerlerini kazandırmayı da amaçlanmıştır. Böylelikle ‘ödünsüz cumhuriyetçi ve inkılapçı’ olmaları istenmiştir. Ayrıca toplum için birer birey olmaları olarak yetiştirilmeleri de hedeflenmiştir (Sakaoğlu, 1992, s.50). Bundan başka gerçekleştirilen harf devrimi, köy öğretmenleri okulları denemesi, halkevleri, halk odaları, eğitim kursları ve köy enstitüleri çalışmaları Atatürk’ün iddia ettiği eğitimde halkçılık, süreklilik, bütünlük ve fırsat eşitliği ilkeleri gereğince yapıldığı söylenmektedir (Gedikoğlu, 1978, s.14).

Birçok eğitim-kültür teşekkülü gibi 1931-1952 yılları arasında faaliyet gösteren halk evleri ise bütün bir ulusun aynı ülkü etrafında hiçbir çıkar olmadan bir medeniyet ve bilgi toplumu oluşturması gayesiyle açılmıştır. Okul eğitimini yeterli görmeyen kurucu kadrolar, halk evlerini de ‘bilinçli bir toplum ve halk kitlesi’nin ortaya çıkmasını sağlamak için CHP’nin altı oku- Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, İnkılapçılık, Milliyetçilik, Laiklik- çerçevesinde kurmuşlardır. Ama özellikle okula gitmemiş olan kesime ulaşarak belli bir eğitime tabii kılması açısından Türk eğitim sisteminde büyük bir rol oynamıştır. Bundan böyle ‘bir kültür savaşı’yla halkın bu prensipleri benimsemesine çalışılmıştır. Ulusal değerleri benimsemek, devrimleri yaymak-sağlamlaştırmak ve ulusal birliği sağlamak en önemli amaçları olmuştur (Sakaoğlu, 1992, s.51-52; Gedikoğlu, 1978, s.76; Kalaycı, 1988, s.33; Başgöz, 1999, s.200). Zaten CHP’nin parti programında da bu ilkeler etrafında; yurttaşların, milliyetçi, devletini seven ve koruyan, kanunlara uyan, Türkçeyi iyi kullanan, devleti yüceltmek için çalışan

ve üreten, yüksek ahlak sahibi ve çağdaş değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi ön görülmüştür (Yılmaz, 2011, s.9-10).

Türk ocaklarının alternatifi olarak da kurulduğu söylenen halk evleri bir modern proje olarak düşünülmüş ve Türk ocaklarının aşırı ‘milliyetçi’ olarak kabul edilen ideolojilerine karşın ‘halkçılık’ ideolojisi ile geniş kitlelere Kemalizm’i ulaştırmayı hedeflemiştir. ‘Yeni toplum’u oluşturmak olarak niteledikleri bu ideolojinin ‘muasır’ ve ‘milli’ nitelikler çerçevesinde halkın kafa yapısını değiştirmeyi hedef seçmiştir (Yeşilkaya, 1999, s.61).

İsmail Hakkı Tonguç’un düşüncesiyle kurulan Köy Enstitüleri de Türkiye’nin eğitim ve kültür hayatına büyük etkileri olduğu söylenmektedir (Başgöz, 1999, s.166). Bu kurumlarda bireylere günlük yaşamlarında, demokratik düzene uymaları, hak ve ödevlerini yerine getirme, ilişkilerinde sevgi ve saygıyı ön planda tutma, özgürlüğünü kullanma, haksızlık karşısında hakkını aramayı ve bunları alışkanlık haline getirmelerini amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra özellikle taşrada yaşayan yurttaşlara demokratik düşünmeyi, çağdaş yaşamı, sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini kısmen de olsa sağladığı belirtilmektedir (Gedikoğlu, 1978, s.107; Özgen, 1993, s.133). Amaçlarını ise genel olarak Ertürk (1986, s.14), yurttaşların özgür düşünceyle yaşama, bilimsel düşünme yeteneğini kazanma ve barış, yaratıcılık ve üretkenlik gibi tutum ve davranışları kazanmalarını sağlamak olarak belirlendiği söylemektedir. Yine bu kurumlar aracılığıyla özellikle köylerde yaşayan gençlerin okullarda, köyün kalkınması adına bir öncü olarak görev yapabilecek yeterlikleri kazanmaları da beklenmiştir. Bu çerçevede hazırlanan programa göre eğitim derslerinin yanı sıra, ziraat işleri, inşaat, kızları ilgilendiren el işleri ve köyü ilgilendiren diğer sanatlarının işlenmesi önemli hedefler arasında gelmektedir (Kalaycı, 1988, s.42). Bu sayede köydeki öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel olmak üzere birçok alanda yetişmesi ve katkı sağlaması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin birlikte çalışmayı, üretmeyi, dayanışmayı, birlikteliği, arkadaşlığı, birbirini sevmeyi ve diğerleriyle eşit olma duygularını kazandıkları belirtilmektedir. Kültürel değerlerin hemen hemen hepsini bu kurumlarda elde etme şansları olduğu görülmüştür. Bunlar iletişimden, yeme-içmeye, hayatın içinde toplumun ihtiyaç duyduğu birçok tutum ve davranış örüntülerini edinebildikleri bildirilmiştir (Tonguç, 1998, s.274-275; Özgen, 1993, s.80-84).

Genel olarak Cumhuriyet'in kuruluşundan 1950'ye kadar bütün çağdaş toplumlarda olduğu gelişme ve kalkınmanın anahtarı olarak önemsenen eğitim (Doğan, 1997, s.188), Kurucu kadronun en önemli araçlarından biri olmuştur. Milli eğitimin gerçek ve ideal bir vatandaş yetiştirmek fikri olarak algılandığı cumhuriyet döneminde bireylerin demokratik değerleri kazanarak Avrupalılaşmaları ve Millileşmeleri amaçlanmıştır. (Ülken, 1976, s.83-85). Tanzimat'la başlayan “medenileşme” II. Meşrutiyet döneminde “asrileşme” olarak olgunlaşarak Cumhuriyet döneminde ise “batılılaşma/modernleşme” ideali olarak devam ettiği belirtilmektedir (Kafadar, 2000, s.467).

Cumhuriyetin en hareketli, en atak ama bir yönüyle de sancılı dönemi olarak değerlendirilebilecek olan ilk otuz yılını kapsayan zaman dilimi, Türkiye için bir “kültür devrimi” hamlesi olarak değerlendirilebilir. Milli eğitim sistemi ve eğitim alanındaki uygulamalar bu “kültür devrimi”nin önemli sacayaklarından birini oluşturmuştur (Çapar, 2006, s.479). Atatürk'ün inkılapçılık ilkesi gereğince yaptığı yenilik ve değişimlerin de kültürün yetersiz öğelerinin yerine yeni kültürel unsurların kazandırılması amacına hizmet ettiği belirtilmektedir. Bu dönemde ayrıca eski ve yeni kültürel öğelerin uyumlu bir şekilde olmasına dikkat etmeyi de ihmal etmemiştir (Erdentuğ, 1981, s.52-53).

Bu dönemin kültür politikalarıyla birlikte eğitim ele alındığında zaman tek kültürcü bir anlayış üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu anlayış, dönemin şartları açısından değerlendirildiğinde gerekli ve yerinde karşılayanlar olduğu gibi aşırı “özcü” bir biçime sokulması ise bazıları tarafından eleştirilmiştir. Ayrıca bu anlayışın daha sonraki yıllarda da siyasi alanda olduğu gibi eğitim politikalarında da ilk dönemdeki katıllığını kaybetse de devam etmiştir.

2.5.4. Çok Partili İlk Dönem Vatandaşlık Eğitimi Anlayışı

Yaklaşık 30 yıl süren tek parti dönemini bitiren Demokrat Parti'nin (DP) 1950'deki iktidarı, bir önceki döneme göre radikal politikalara yöneldiği söylenemez. Fakat çok partili hayata geçiş bakımından Türk siyasi tarihine büyük bir katkı sağladığını söylemekte fayda vardır. Türk siyasi tarihine “milli irade” kavramını sokan ve liberal bir tarz siyaseti benimseyen iktidardaki Demokrat Partisi özellikle ilk döneminde özgürlükleri biraz daha geniş tutmuştur (İnan, 2007, s.138). Fakat 1953 yılında görülmeye başlayan ekonomik krizin giderek şiddetlenmesi ve ülkede yaşanan diğer

olaylar, DP'nin demokrasi eksenindeki siyasal söyleminde değişim ve dönüşmenin farklı bir yöne kaydığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bu dönemde beliren siyasal krizin de DP'nin birçok muhalefet odağına karşı otoriter bir yönetim kurmaya başladığı ve aynı zamanda demokrasiyi de yer yer ihmal ettiği görülmüştür. Yani bir anlamda bu dönemde demokrasi bir amaçtan daha çok bir araç olarak kullanılmıştır (Özçelik, 2010, s.178).

Bunun yanı sıra “DP dönemi” olarak adlandırılan bu zaman diliminde siyasetin belli bir seçkin gruptan geniş halk kitlelerine yayıldığı, bürokratik devlet geleneğinin biraz daha yumuşatıldığı, kırsal kesimdeki ekonomik ve sosyal feodalizmin bireyler üzerindeki baskısının yavaş yavaş kırılmaya çalışıldığı görülmüştür (Albayrak, 2004, s.553).

DP'nin genel anlamda vatandaşlık haklarına ilişkin politikası ve politik değerlerini ise 1946'daki programında şu şekilde açıklamıştır (Madde-4): “*Geniş ve ileri manasile demokrasi, bütün millet faaliyetlerine millî iradeyi ve halkın menfaatini hâkim kılmak, yurddaşın ferdî ve içtimaî bütün hak ve hürriyetlerine sahip olmasını gerçekleştirmek, yurddaşlar arasında hukuk eşitliğini, menfaatlerde ahengi sağlamaktır.*” Görüldüğü gibi demokratik ve insan haklarının ön planda olduğu bir vatandaşlık değerler bütünü benimsenmiştir.

1945'lerden sonraki CHP döneminde ve özellikle 1950 Demokrat Parti iktidarıyla birlikte İslami öğelerin, değerlerin önem kazanmaya başladığı görülmüştür (Çapar, 2006, s.240). 1950-1960 yılları arasında dinin bu kadar ön planda olmasının sebebi DP'nin, halkı kendi tarafına çekmekten ibaretti; aksi şekilde laikliğe karşı her hangi bir zıtlık taşııyordu. Bundan dolayı halkın politik tercihlerini etkileme amacıyla din-eğitim, din-siyaset gibi konular en yoğun bir şekilde bu dönemde tartışılmıştır (Kaçmazoğlu, 1998, s.70-72).

DP dönemindeki eğitim anlayışını görmek içinse partinin eğitim politikalarına bakmakta fayda vardır. 1946 tarihli Parti programına baktığımızda (Madde-35) “*İlköğretim, maârif sistemimizin temelini teşkil etmektedir. Bütün ilköğretim öğretmenlerinin aynı ruha ve aynı seviye ve bilgiye sahip olmaları esasının göz önünde tutulmasını, bunlar arasında farklı zümrelerin' teşekkülüne meydan verilmemesi bakımından lüzumlu görmekteyiz*” maddesiyle ilköğretimdeki eğitime verilen önemin yanı sıra aynı düşünceye sahip öğretmenler rehberliğinde aynı düşünceye sahip

yurttaşların yetişmesi hedeflenmiştir. Bunun tek parti anlayışına paralel bir düşünce olduğu görülmektedir. Aynı programın devamında (Madde-39) *“Türk dilinin millî bünyesine uygun olarak süratle gelişmesi yolundaki çalışmalara yardım etmek, kısaca, yurdumuzda millî ve insanî kültür seviyesinin yükselmesini sağlayacak her faaliyeti desteklemek...”* maddesiyle de “milli ve insani” değerlerin korunduğu ve eğitimle yurttaşlık bilincine dönüştürüleceği görülmüştür. Bunun yanı sıra “halkçılık” ilkesi çerçevesinde her vatandaşın eğitime ve eğitimin imkanlarından yararlanması hedeflenmiştir. Laiklik vurgusu da tek parti dönemindeki kadar güçlü olmasa da parti programında yer almıştır.

Halkın eğitimden beklentisi olan yükseköğretim kurumlarının kurulması da bu dönemde nispeten artış göstermiştir. Böylece 1950’li yıllar üniversite öğrenime duyulan ihtiyacın karşılanmasında gösterilen çabanın yine halkçılık ile devletçilik ilkelerine hizmet olarak bakılmıştır (Güven, 2010, s.300)

1949 yılında CHP tarafından seçmeli ders olarak yer alan din dersinin DP tarafından ilkokul müfredatında zorunlu ders olarak yer alması büyük tartışmalara neden oldu (Albayrak, 2004, s.369). Ayrıca Halk Evlerinin kapatılması yasasının çıkarılması ve Köy Enstitülerinin dönüştürülmesi konuları eğitim ve öğretim alanında büyük tartışmalara neden olmuştur. 1950’li yıllarda başlayan eğitim alanında laiklik ekseninde ve buna benzer tartışmaların sonraki dönemlerde de devam ettiği görülmüştür (Güven, 2010, s.290). Özellikle Halkevleri ve Köy Enstitülerinin kapatılması DP’nin yetiştirmek istediği yurttaş tipinin ipuçlarını vermiştir.

Bununla beraber Demokrat Parti’nin başta olduğu ve çok partili hayatın TBMM’ye yansıdığı yıllar olarak adlandıracağımız bu dönem farklı vatandaşlık değerlerinin programa yansıdığı görülmüştür. Bunların başında milli değerlerle birleşik olarak verilen “insani değerler” gelmektedir (Kaplan, 2011, s.201).

Bunun yanı sıra demokrat partinin iktidarda olduğu bu dönemde Dünya’da cereyan eden bir Soğuk Savaş’ın en etkili olduğu yıllardı. SSCB ile ABD arasında II. Dünya savaşı sonrasında başlayan ideolojik ve siyasi bir mücadele olarak bu savaş daha sonra diğer ülkelerin birçoğunun içine alacaktı. Türkiye’de bu mücadelede tarafsız kalamayarak Komünist ve Sosyalist ideolojiyi benimseyen Rusya’ya karşı ABD ve Batı’nın yanında yer almış oldu. Bunun siyasi, sosyal ve kültürel olarak birçok sonucu olduğu gibi eğitim

politikalarına da etkisi olmuştur. Bunların en temelinde, Demokrat Parti'nin eğitim politikası haline gelen geleneksel değerlerin korunarak özellikle Komünizmin yaymış olduğu sol düşüncelerin izole edilmesi olmuştur. Aynı şekilde milli ve manevi değerler eğitim programında olduğu gibi her alanda vurgulanmıştır. Bu dönem bir anlamda Tek parti dönemindeki eğitim politikalarının yenilendiği ve süreklilik kazandığı dönem olmuştur (Kaplan, 2011, s.216-218, 226).

Kısacası DP döneminde vatandaşlık eğitimi alanında radikal değişiklik yapılmamakla birlikte “dini ve insani” değerlerin yanı sıra ekonomik alanda ağırlıklı olmak üzere liberal değerlerin de programlarda ve uygulamalarda yer aldığı görülmüştür. Eğitimin geri kalan unsurları ve içeriği pek bir değişikliğe uğramamıştır veya DP'ye yapılan darbe sonucunda değişme imkanı bulamamıştır.

2.5.5. 1961 Darbesi Sonrası Vatandaşlık Eğitimi Anlayışı

10 yıllık DP iktidarın sonunda siyasi, sosyal ve ekonomik olmak üzere birçok alanda başlayan tartışma ve eleştiriler birçok yerde olduğu gibi üniversitelerde de kargaşaya yol açmasıyla olaylar farklı bir boyut almıştır. Bu olayların bahane edilerek, kendisini Cumhuriyet'in koruyucusu olarak gören ordunun müdahalesiyle Milli Birlik Komitesi yönetimi devralmıştır. Fakat Milli Birlik Komitesi, yönetimin yapılacak bir seçimle tekrar sivil yönetime devredilmesi için dışardan ve içerden gelen baskılara fazla karşı koyamayarak 1961'de toplumun önde gelen kesimlerinden temsilcilerin oluşturduğu kurucu meclis oluşturulmuştur. İkinci Cumhuriyet olarak da adlandırılan bir dönemin başlangıcı olan bu dönemim Kurucu Meclisi ise 1961'de hazırladığı anayasa taslağını referanduma sunarak onay almış ve yeni bir başlangıcın önemli bir adımı atılmış oldu. (Findley, 2011, s.310-311).

Kimilerine göre darbe kimilerine göre devrim olan 1960'taki sivil iktidarın askeri bir hareketle el değiştirmesi sonucunda demokrasinin belli bir süre askıya alınmasına karşın beraberinde birçok gelişmeyi de ortaya çıkaracaktı. Bunların başında sosyal devlet anlayışı, düşünce, ifade yayın özgürlüğü, toplu sözleşme ve grev hakkı, çoğulcu anlayış, Anayasa Mahkemesi, Devlet Planlama Teşkilatı gelmiştir (Akşin, 2008, s.265; Ahmad, 1994, s.223). Yeni bir dönemin temel taşı olan 1961 Anayasasında bunun yanı sıra yurttaşlık hakları güvence altına alınarak kuvvetler ayrılığı ilkesi benimsenmiştir. Anayasada yer alan bu kurum ve haklar günümüze kadar etkisini ve varlığını

sürdürmüş, Türkiye'nin siyasi ve sosyal hayatında önemli işlevleri olmuştur. Dolayısıyla antidemokratik olarak başlayan 1960 askeri müdahale sonuç itibarıyla demokratik öğeleri ortaya çıkarmıştır denebilir. 1962 anayasası aynı zamanda liberal siyasete de geçişin öncüsü olmuştur (Ahmad, 1994, s.223).

1961 Anayasası'nın kabul edilmesinden kısa bir süre sonra toplanan 8. Eğitim Şurası'nda ise, yine değişen dünya şartlarına uygun ve Müdahale sonucu değiştirilen Anayasa çerçevesinde birçok konu ele alınmıştır. Şura sonunda ele alınan kararlara bakıldığında vatandaşlık unsurlarına atıf yapan birçok maddenin bulunduğunu görmekteyiz. “milli” “insani”, “eşit imkan”, “iyi ve yararlı yurttaş”, “fırsat eşitliği”, “sosyal hukuk devleti”, “hak ve hürriyetlere sahip”, “dil, ırk, cinsiyet, din... bakımından kanun önünde eşit”, “milliyetçi” gibi temel ve evrensel yurttaşlık özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1962). Başka bir deyişle 1960 askeri darbesi sonrasında yapılan anayasadan yola çıkarak yapılandırılan milli eğitim politikası ulusçuluğu ön plana çıkarması kadar çağdaş yönelimlere de yer verdiği görülmektedir. Buna göre “yurttaşların milli, ahlaki ve insani üstün değerlerini geliştirmek; milli şuur etrafında toplamak, hür düşüncesine önem vermek; demokratik düzeni hakim kılmak” gibi önemli amaçları taşıyan bir genel eğitim politikası belirlenmiştir (Gedikoğlu, 1978, s.150).

1945'lerden sonra ve özellikle 1950 Demokrat Parti iktidarıyla İslami öğeler, değerler önem kazanmaya başladığı yıllar olurken, 1960'larda tekrar laik öğeler ağır basmış (Çapar, 2006, s.240) ve okul programı ve ders kitapları bu çerçevede tasarlanmaya başlanmıştır.

Yeni bir program tasarlamayı hedefleyen yönetim, 1962'de başladığı çalışmalarını 1968'de tüm okullarda geçerli olmak üzere uygulamaya koymuştur. Yeni program belli birkaç değişikliğe yol açmıştır. Bunlardan biri, 1968 programıyla ilkokul ders programı ile birlikte Yurttaşlık Bilgisi dersi kaldırılarak Sosyal Bilgiler dersinin içinde bir aradisiplin olarak yer almıştır. Bu dersin en dikkat çeken tarafı 1961 askeri darbesinin izlerini taşıyor olmasıydı. Dersin öğretim programında bireylerin ülke sorunlarına duyarlı ve sorumlu olmaları ve aktif yurttaş olarak demokratik haklarını aramaları istenmiştir. Ayrıca bu programda ilk kez toplumun “çoğulcu” yapısının yer alması yönüyle önemlidir (Gürses, 2011).

Aynı zamanda 27 Mayıs askeri darbesini gerçekleştiren kadronun sıklıkla kullandığı hürriyet, eşitlik, adalet, yurttaşlık ve laiklik gibi değerlerin özellikle hedeflenen vatandaşlık bilincinin kazandırılması işlevini yerine getirmesi için eğitim programlarında da sık sık yer verilmiştir. Bu çerçevede yinelenen ders kitaplarında ayrıca, yapılan müdahalenin haklı ve meşru olduğunu sağlama adına belli ünitelerin de eklendiği bilinmektedir (İnal, 2004, s.117). Yine, 27 Mayıs askeri darbesinden sonra çıkarılan ders kitaplarında yapılan incelemede yer alan değerlerin nicel sıralaması en yüksekte olmak üzere şöyle olduğu tespit edilmiştir “*Öteki, millet, ordu, kahramanlık, devlet, katılım, vatan, insan hakları ve özgürlükleri, adalet, eşitlik, milli simgeler, hoşgörü, çoğulculuk, laiklik*”. Böylelikle ilk sıralarda milliyetçi değerler yer alırken demokratik değerlerin son sıralarda yer aldığı görülmüştür (İnal, 2004, s.168-169). Türkiye’nin birlik ve beraberliğine yönelik gösterilen bu hassasiyet ile Cumhuriyetin ilk yıllarındaki reflekslerin tekrarlandığı görülmektedir.

Bunun ardından, Ordunun iktidarı doğrudan eline almadığı fakat siyasetçilere yön veren bir anlayışla verilen 1973’teki 12 Mart Muhtırası (Findley, 2011, s.316) ise, eğitim ve öğretimde yavaş yavaş oluşmaya başlayan demokratikleşmeye olumsuz bir darbe daha yapmış oldu. Aynı zamanda 1970’lerden itibaren Türk-İslamcı eğitim anlayışının hakim olmaya başladığı ifade edilmektedir. (Çapar, 2006, s.240; Gürses, 2011). Sadece sağcı/muhafazakar partiler değil, bunların yanı sıra CHP gibi sol görüşlü partilerin de milliyetçik ile dini değerlerin harmanlandığı bir eğitim politikasını benimser oldukları görülmüştür (Kaplan, 2011, s.252).

Yeni anlayışla birlikte, 1972’de hazırlanan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde ilkokulları ile ortaokulları arasında programlarda mevcut uyumsuzluk kaldırılmış ve özellikle köylerde yaşayan öğrencilere fırsat eşitliğini sağlamak için ders kitapları ve diğer imkanlar sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde ders kitaplarının ve bölgelere göre değişen seçmeli derslerin tasarımında, ‘fırsat eşitliğini’ zedelediği ve bilimsellik ve çağdaşlık ilkesine ters düştüğü gerekçesiyle tek tip bir sistem seçilmiştir (Kalaycı, 1988, s.92, 104). Bu tek tip kitap tasarımı iki sonucu beraberinde getirmektedir: birincisi herkese aynı ölçüde imkanı sağlaması yönünden olumlu karşılanabilirken; ikincisi farklı bölge/yörenin farklı ihtiyaçları olacağından yola çıktığımız zaman her bölge/yöreye göre, öğretim ilkelerinden programın esneklik ve işlevsellik ilkesi dikkate alınmadığı görülmüştür.

Kısacası 1960'lı yıllardan sonra Türk kimliğin ve kültürünün resmi tanımı konusunda yapılan tartışmalar özellikle liberal anlayışın getirdiği örgütlenme ile yeni bir hareket alanı kazanmış olsa da pek bir ilerleme sağlanamamıştır (Çolak, 2010, s.29-30). Aynı zamanda, özellikle 1961 anayasasının getirmiş olduğu sosyal hukuk devleti, fırsat eşitliği ve insan hak ve özgürlüğü gibi yeni ilkeler çerçevesinde eğitimin daha ileri bir dereceye sıçraması beklentileri uygulama boyutuyla havada kalmıştır (Gedikoğlu, 1978, s.163). Ama bu dönemin yurttaşlık kavramının kurumsal ve yasal olarak ileri bir derecede ilerlemesinde olumlu etki ettiğini söyleyebiliriz. Aynı zamanda “fırsat eşitliği”, “çoğulcu anlayış”, “ifade ve düşünce hürriyeti” gibi kavramların siyasi, sosyal ve eğitim hayatında tartışılmasına ve belli bir zemine oturtulduğu dönem olmuştur.

2.5.6. 1980 Askeri Darbesi Sonrası Vatandaşlık Anlayışı ve Eğitimi

12 Eylül 1980 tarihinde Türkiye, farklı ideolojilerin, inançların ve düşüncelerin bir arada yaşamayı başaramadığının bir kanıtı olarak yeni bir Askeri Müdahale ile tanışmış oldu. Farklı siyasi görüşlerin, farklı ideolojilerin sokakta, üniversite bahçelerinde ve dışında olmak üzere, nerdeyse bütün her yerde zirveye çıkması ve bunun ciddi can kaybı ve kargaşaya yol açmasıyla darbeye zemin hazırlanmış oluyordu. Bu ortamın oluşmasına bir katkı da siyasilerin siyasi söylemlerle birbirine aşırı politik saldırıları olmuştur. Kısacası 12 Eylül sabahı “...siyasi partilerin takındıkları siyasi tutum” ve “bunun yol açtığı “anarşi, terör ve bölücülük” sebep gösterilerek Ordu yönetimi tekrar eline almış oldu (Arcayürek, 1986, s.305, 380; Alatl, 2002, s.630; Gözübüyük, 2005, s.201). Yani yönetimi bu saatten sonra, başında Genelkurmay Başkanı Kenan Evren'in olduğu Milli Güvenlik Konseyi üstlenmiştir. Bu Konseyin kontrolünde ve yetkisinde Cumhurbaşkanı seçilmiş, 1982 Anayasası halkoyunu almış ve siyasi partilerin tekrar kurulmasıyla yapılan seçimler sonucunda normalleşme sürecine girilmiştir. Ardından 1983'te de askeri yönetim dönemi fiilen bitmiş oluyordu (Alatl, 2002, s.631; Ahmad, 1995, s.255).

Askeri bir müdahale sonucunda oluşturulan ikinci bir anayasa olan 1982 Anayasası'na baktığımızda ise birçoğuna göre bir geriye dönüşün işaretlerini taşımaktaydı. Bu geriye dönüş özellikle 1961 Anayasası'na göre değerlendirildiğinde temel hak ve özgürlükler başta olmak üzere, düşünce özgürlüğü, basın özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü, dernek kurma özgürlüğü, sendika kurma ve üye olma özgürlüğünü sınırlandırması

bakımından tespit edilmiştir (Parla, 1993, s.60-61). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde güvence altına alınan hak ve özgürlüklerini temel referans noktası olarak alınmakla birlikte 1982 Anayasası kendine has bu gibi kısıtlamalara da gittiği görülmüştür (Gözübüyük, 2005, s.207). Bir yandan özgürlükleri sunan yeni anayasa öte yandan bu özgürlüklerin devletin bekası ve güvenliği için sınırlı olduğunu hatırlatmıştır. Genel olarak felsefi ve ideolojik alt yapısı itibarıyla “devletçi”, “toplumcu” olduğu gibi bireysellik, özgürlük ve insan hakları karşıtı bir anayasa olarak görülmüştür. Bu yönüyle devlet kutsal ve üstün bir değerler örüntüsü ile korunmaya çalışılmıştır (Erdoğan, 2003, s.131).

12 Eylül askeri darbe sonucunda bunların yanı sıra özgürlük, eşitlik, adalet gibi demokratik değerlerin soyutlanarak yerine milliyetçi ve dinsel temelli ve daha çok dayanışmacı anlayışa hizmet eden öğelerin ön plana çıktığı söylenmektedir (Erdoğan, 2003, s.133; İnal, 2004, s.120).

12 Eylül'de oluşturulan yönetim geçici olmasına karşın onaylanan anayasa ve yasalarla özellikle ileriki 10 yıldaki insan hakları uygulamalarını etkilemiş, siyasi hayat ve özgürlükleri sınırlandırmıştır. Bu yönüyle bu dönem, 1971-1973 ara rejiminden sonraki en fazla insan hakları ihlalinin olduğu zaman dilimi olmuştur (Tanör, 1995, s.92).

1980'li yıllar komünizm akımı başta olmak üzere toplumsal birliğe tehdit olarak algılanan akımlara karşı özellikle Türk-İslam sentezine uygun hamleler gerçekleştirildi. Bu aynı zamanda Kemalist ideolojinin toplumsal birlik ve düzeni sağlamak adına gerekli olan manevi dinamikler açısından yetersiz kaldığının da bir kanıtı sayılmaktadır (Çolak, 2010, s.81-82). Toplumu buna inandırmak içinde Atatürk'ün dini yönü üzerinde durulduğu ve Atatürkçülüğün İslam diniyle barışık bir ideoloji olduğu vurgulanmıştır (İnal, 2004, s.122). Adını Türk-İslam sentezi olarak adlandıran bu tarih-kültür politikasının eğitim alanında da, çok öncesinden, Atatürk'ün ölüm tarihinden beri günümüze doğru zaman içinde bir şekilde gelişen bir anlayışın ürünü olduğu belirtilmektedir. Fakat 1980'lerden sonra biraz daha yoğun işlenmeye çalışılan bu yeni ideoloji, açıktan değil örtük bir şekilde ele alınmaktadır (Copeaux, 1998, s.59, 307).

12 Eylül rejiminin ürettiği önemli bir konu da ‘demokratik milli beraberlik’ olduğu söylenmektedir. Bu konu çerçevesinde bakılacak olursa, demokratik değerlerin milliyetçilik süzgecinden geçirilerek ele alınması ve işlenmesi mevzu bahis olmaktadır.

Bunun yanında ‘faşizm’ ve ‘anarşist’ gibi bölücü unsurlar, birliği zedeleyici ve yıkıcı olarak ele alınarak bunlara karşı birlik ve beraberlik duygusuyla hareket edilmesi kararlaştırıldı (İnal, 2004, s.126). Başka bir deyişle Müdahale yönetiminin “sadece demokrasiye inananların demokrasiyi hak ettikleri” söyleminin yanı sıra okul ve üniversitelerde gelecek nesillere “demokratik değerlerin nasıl savunulacağı” öğretileceği söylemi bundan sonraki yol haritasının demokratik değerlere bağlı olarak; aşırı uçlarda olmayan vatandaş profilinin oluşturulmaya çalışılacağını göstermiştir (Ahmad, 1995, s.257).

12 Eylül rejiminin eğitim alanında uzun yıllar etkili olacak politikalarına bakıldığında yine Atatürkçülük çizgisi çerçevesinde milli birlik ve beraberliği ilkesini esas alan düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Böylelikle okul programlarında öğrencilerin özellikle, devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve Türk olduğunun farkında olan ve bununla gurur duyan temel değerlere sahip olmaları hedeflenmiştir (İnal, 2004, s.134-135).

1982 Anayasasında eğitim ve öğrenim hak ve ödevleri ile ilgili 42. Maddeye göre bazıları şu şekildedir: *“kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz”, “Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz”, “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez”, “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır”*. Anayasada yer alan bu maddelere baktığımızda tek parti döneminin devamı bir eğitim anlayışının benimsendiğini görebilmekteyiz.

Darbe sonrasında toplanan 1982’deki XI. Milli Eğitim Şurası’nda ise özellikle okulda eğitim verecek öğretmenlerin mesleki ve alan bilgisi yanı sıra genel kültür alanında da Anayasa’da da belirtildiği gibi milli ve manevi değerlere sahip olması üzerinde durulmuştur. Çünkü hedeflenen vatandaşlık inşasında rehberlik görevini üstlenecek öğretmenlerin bu anlamda donanımlı olması istenmiştir (MEB, 1982). 1988 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ise daha çok öğretim programları üzerinde durulmuş ve günümüze kadar etkisini sürdürecektir kararlar alınmıştır. Cumhuriyet tarihinin XII. Milli Eğitim Şurası olan bu toplantının sonucunda alınan önemli kararlara baktığımızda; ortaokulların ilköğretim bünyesine alınarak ilköğretimlerde aşamalı olarak 8 yıllık

kesintisiz zorunlu öğretime geçişin sağlanmaya hedeflendiği; okullarda yöreye ve talebe göre seçmeli programlarının olacağı; kız öğrencilerinin eğitime devamının teşvik edilmesi; özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi; ortak genel kültürün oluşturulması ve milli kimlik şuurunun kazandırılması ile milli tarih, sosyal ve kültürel varlığın öğretilmesi başlıca kararlar olmuştur (MEB, 1988).

Öğretim programı ile ilgili alınan kararlara baktığımızda da, “Atatürk İlke ve İnkılapları” çerçevesinde “milli kimlik”, “milli birlik” değerlerinin “yenilikçi” anlayışla öğretilmesi ön görülmüştür. Bu değerlerin yanı sıra “sevgi esasına dayalı demokratik davranış geliştirme, hür düşünce ve hoşgörü” değerlerinin yer alması önemli görülmüştür (MEB, 1988). Kısacası 1980’lerde Milli Eğitim anlayışının temelinde Eğitim Sistemi’nin bütünleştirilmesi olduğunu söyleyebiliriz.

27 Mayıs ve 12 Eylül askeri darbe rejimlerinin hazırladıkları ders kitaplarında milli birliği ön plana almalarından dolayı, dil, din, ırk, cinsiyet, etnik köken gibi farklı boyutlardaki çeşitliliği vurgulamadıkları görülmüştür. Aynı şekilde hoşgörü ve çoğulculuğu önemsemenin yerine ‘öteki’ vurgusunu; insan hakları ve özgürlükleri yerine devlete karşı ‘vazife’ vurgusu; ve adalet ve eşitliğin evrensel demokratik değerleri olarak değil de Türklük değeri içinde vurgusu yapılarak demokrasinin belli bir olgunluğa erişimine engel oldukları ifade edilmektedir (İnal, 2004, s.328). Bu dönemde öne çıkan iki ideolojiden biri Kemalizm olurken, diğeri Türk-İslam sentezi olmuştur. Yani demokratik değerlerden daha çok milliyetçi ve dinsel değerlerin ön planda tutulduğu görülmüştür (Gürses, 2011).

1980’e kadar yapılan değerlendirmelere baktığımızda; eğitim programlarının fırsat eşitliğinden uzak, eleştiri ve düşünce yönünden zayıf, hoşgörüye yer vermeyen, özgürlükçü demokratik yaşama hazır bireyleri yetiştirmekten uzak bir yapıda olması dolayısıyla eleştirilmiştir (Kaya, 1983). Bu anlayışın 1990’lara kadar sürdüğü, fakat bu yıllarda ise küresel ve yerel düzeyde meydana gelen gelişmelerin etkisiyle programda yapılan düzenlemelerle ileriye taşınarak bu anlamda aşama kaydedilmek istenmiştir.

2.5.7. 1990’lı Yıllar ve Neo-liberal Akımların Etkisi

1980’li yılların sonu ile 1990’lı yılların başları İMF, AB gibi dünyanın önde gelen kuruluşlarının yanı sıra birçok örgüt veya organizasyonun müdahaleleriyle ekonomik,

politik ve ideolojik sistemlerin hızla değiştiği; hem liberal hem de muhafazakâr bir ideolojiye kayışın olduğu dönemdir. “Yeni sağ siyaset” olarak adlandırılan bu anlayışta “toplum yoktur birey vardır” söylemi geçerli olmuştur (Duman, 2010, s.189). Bunun yanı sıra iç siyasetimizde gelişen liberal politikaların, iş ve ekonomi hayatında olduğu gibi yazılı ve görsel medya ile sivil toplum örgütlerinin de gelişmesine imkan sağlamıştır. Böylece çok sesli bir sosyal ve kültürel yaşamın alanı genişlemiş oluyordu (Toruk, 2005, s.498).

1990’lı yılların başı ANAP veya Turgut Özal’lı yıllar olarak da bilinmektedir. Buna göre baktığımızda Özal’ın ANAP’ının benimsediği genel siyasi tavır, düşünce ve düşünceyi ifade, din ve vicdan özgürlüğünün yanı sıra siyasi ve ekonomik sistemde her şeyin serbestçe ifade edilmesi temel savunusuna sahipti (Güner, 2000, s.37). Ayrıca sosyal adaletin, fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması, bölgelerarası gelişmişlik farklarının azaltılması gibi sosyal ve ekonomik politikaları benimsenmiştir (TBMM, 1990). Özal ve Partisi’nin sahip olduğu liberal düşüncenin özgür tartışmalara da kaynaklık ettiği görüldüğü dönem olarak 1990’lı yıllar, vatandaşlık ve kimlik konularının da değişik bakış açılarıyla tartışıldığı görülmüştür. Bu tartışmalarda Batı’nın ve küreselleşmenin etkisinin olmasının yanı sıra içerdeki siyasi ve sosyal atmosferin de olumlu etkisi olmuştur.

Batı’da bu yıllarda ağırlıklı olarak tartışılan ve kısmen ülkemize de yansıyan yurttaşlık konusu, “çifte vatandaşlık” , “çokkültürlülük” ve “ azınlıklar” gibi tartışmalı konular olmuştur. Bu konulardan özellikle yurttaşlık ve çokkültürlülük türü tartışmalar, 1990’lı yılların başlarında Türkiye’nin gündemine de girmeye başlamıştır (Kaya, 2006). Batı’daki yurttaşlık sorunu etrafındaki tartışmaların genel olarak, hakların niteliğinin eleştiriye açılmasının yanı sıra, yurttaşlık statüsünün farklı bireysel ya da toplumsal konum ve kimliklerle ilgili olarak yeniden tanımlanması gerekliliğini vurgularken, Türkiye’de ise yurttaşlık sorununa ilişkin tartışmaların, genelde kimlik taleplerinin arka planında kaldığı bir tema olmanın ötesine geçemediği görülmüştür (Üstel, 1999, s.146-148). Fakat yine de zaman zaman 1980’lerin sonunda başlayan Müslüman, Kürt ve kadın kimlikleri etrafındaki tartışmalar, mutlak, homojen ve kapsayıcı Türk vatandaşlığı kavramını sorgulamaya açarak çokkültürlü yapıya vurgu yapılmaya başlanmıştır (Kadioğlu, 2000).

1990’lı yıllarda vatandaşlık, kimlik ve kültür konuları sadece Batı’daki gelişmelere göre tartışılmamıştır. Çünkü daha önce değindiğimiz gibi ülkenin o an itibariyle sahip olduğu siyasi ve sosyal yapı bu kavramların Türk-İslam sentezini en iyi temsil eden ideolojilerden biri olan “Osmanlılık” çerçevesinde tartışılmasına neden olmuştur. Aynı zamanda 1980’den sonra ortaya çıkan posmodern anlayış çerçevesinde, ulus-devletlerin bünyelerinde barındırdıkları farklı dil, din ve kültürel grupların sosyal, ekonomik ve kültürel taleplerini yine ulus-devletin özüne zarar vermeden karşılanması düşünülmüştür. Bu taleplerin özellikle milliyetçi hassasiyeti olan çevreleri fazla bir tepkiye sevk etmeden karşılanması planlanmıştır (Üstel, 1999, s.35; Göktürk, 2006, s.22). Böylece “yeni Osmanlılık” akımı bu talepleri, çatışmaya dönüşmeden çözecek bir formül olarak düşünülmüştür. Bu yüzden 1990’lı yıllar Türk kültürel kimliği adına yeni bir dönemin de başlangıcı olarak kabul edilebilir. Dünya’daki sosyo-ekonomik gelişmelerin yanı sıra muhtelif grupların Osmanlı geçmişine atıfla hakim kimlik ve ahlaki değerler bağlamında mücadeleleri görülmüştür. Türkiye’nin çokkültürlü yapısından hareketle muhafazakar ve milliyetçilerin öncülük ettiği bu “yeni-Osmanlılık” anlayışına göre kimlik ve siyasal birlik sorunun çözmeye yönelik hareket edilmiştir (Çolak, 2010, s.100-101). Bu yeni anlayışı savunanlar, etnik ve dini gruplar arasında eşitliğin ancak Osmanlılıkla sağlanacağını iddia etmektedirler. Çünkü çokkültürlü bir anlayışa sahip olan Osmanlı İmparatorluğu, araştırmacıların çoğuna göre “Türk Devleti” olmaktan çok, topraklarına dahil ettiği ülkelerin vatandaşlarını ve onların kültürlerini temsil edebilmelerine, yaşamalarına fırsatı bulan bir imparatorluk olarak görülmüştür. Fakat bu yeni yaklaşım, ulusal bütünlük siyasetini sarstığı ve Türk toplumundaki farklılıklara ve çoğulcu yapıya atıf yaptığı için laik yapıya zarar verdiğini iddia eden Kemalistler tarafından bir tehlike olarak algılandı. Bundan dolayı iki taraf arasında günümüze kadar süren mücadeleler ve gerilimlerin ortaya çıkmasına da yol açmış oldu (Çolak, 2010, s.124; Şen, 1997, s.244).

1990’lı yıllarda farklılıklardan oluşan Türkiye’nin gündemine düşen bir başka tartışma ise “Anayasal yurttaşlık”tır. Bu kavram özellikle Habermas’ın önerdiği tarzdaki bir yapıda, etnik ve kültürel alışımın kabul edildiği ve yüceltildiği sayısal bir yaklaşımın yansımaları olarak ele alınmıştır. Anayasal yurttaşlık anlayışı, eşit hak ve ödeve sahip yurttaşlardan oluşan ulus içinde evrensel bir üst kimliğin oluşturulmasını öngörmektedir (Kaya, 2006, s.112). Başka bir ifadeyle anayasal vatandaşlık “farklılıkları, eş düzeyli

olarak barış içerisinde birlikte yaşatma” iradesi olarak tanımlanarak; böylelikle kimliklerin birer ayrıcalık ya da ayrımcılık aracı olarak kullanılmasına izin vermemektedir. Bu anlayışla, vatandaşlığın, toplumun çoğulcu yapısını ortadan kaldırmanın ve onu homojenleştirmenin bir aracı olarak bakılmayacağını yasal teminatını sağlamaktadır. Kısacası, kamu gücü karşısında bütün kimlikleri eşitleyerek, bireylerin devlete olan aidiyet duygularını pekiştirdiği savunulmaktadır (Erdem, 2012, s.8-9; Kadioğlu, 2008, s.233).

Bütün bu tartışmalara rağmen bu dönemde benimsenen ve geçerliliğini koruyan yurttaşlık anlayışı, bir yönü Türk milliyetçiliğine dayanan diğer bir yönü dinsel öğelere dayanan; dil, ırk ve tarih birliğine dayanan etno-kültürel bir ideoloji olmuştur (Duran, 2010, s.267). Aynı zamanda liberal politikanın ön gördüğü şekilde vatandaşların hem kendilerine hem de devlete karşı ekonomik, politik ve kültürel anlamda faydacı bir anlayışla gelişim göstermeleri öngörülmüştür (Durgun, 2010, s.179).

Vatandaşlık anlayışının eğitime yansımalarına baktığımızda; 1980’lerin sonu ve 1990’lı yıllar Türk siyasi hayatında olduğu gibi Eğitim Sistemi’nde de Avrupa Birliği, IMF ve Dünya bankası gibi küresel aktörlerin rol aldığı yıllar olmuştur (Ünal, 1996). Bunun yanı sıra 1990’lı yılların Türkiye’de etkisini gösteren neo-liberal politikalarına da paralel insan profiline ulaşmak için “bilgi toplumu, öğrenen toplum, teknoloji çağı” gibi bilgi becerileri kazandırmak eğitimin önemli konularından olmuştur (Özdemir ve Beltekin, 2012, s.51-52). IMF’yle olan borcumuzdan dolayı, AB’yle ise adaylık başvurusu koşullarını yerine getirme ve birliğin sosyal, siyasi ve ekonomik refah düzeyine ulaşma arzusunu gerçekleştirme yolunda etkileşimimiz oldu. Bu kuruluşlarla etkileşimimiz daha çok ülkemize dayatılan yaptırımlar yoluyla olduğu bilinmektedir. Bu yaptırımların eğitim sistemi ve anlayışımıza olumsuz tarafları olduğu gibi olumlu taraflarının da olduğunu belirtilebiliriz.

Bununla birlikte bu dönemin eğitim politikasını anlamak için 1990’ların başında iktidarı elinde bulunduran ANAP’ın eğitim politikalarını dikkatli incelemekte fayda vardır. ANAP’ın Parti programında yer alan eğitim anlayışına göre çocuklara anaokulundan itibaren meslek hayatına atılıncaya kadar bilim, teknoloji ve kültüre ilaveten güzel ahlak ve manevi değerlerle donatmak, insan ve hayat sevgisiyle bezemek, inisiyatif sahibi yapmak ve onlara teşebbüs ruhu aşılama amacı güdülmüştür. Yine, öğrencilere modern

ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve ahlaki değerleri benimsemiş, herkese karşı sevgi, saygı ve hoşgörü besleyen, girişimci ve üretici insanlar olarak yetiştirmek temel hedef olarak benimsenmiştir. Eğitim ve öğretimin herkese ulaşması için de fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması esas alınmıştır (TBMM, 1991). Klasik eğitim anlayışına paralel bir eğitim amaçlandığını görebilmekteyiz.

Yine bu dönemin başında -1990 yılında- toplanan XIII. Milli Eğitim şurasında ise “örgün” ve “yaygın” eğitim aracılığıyla bireylere “*millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici; toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayışını ve alışkanlığını kazandırıcı*” gibi temel değerleri kazandırmak için “demokrasi ve çevre konusuna ağırlık verilmesi” ile “gerek yüz yüze eğitimle, gerekse de birbirleriyle desteklenerek kitle iletişim araçlarının yaygın eğitimde kullanılmaları teşvik edilmesi” gibi kararlar alınmıştır. Özellikle yaygın eğitim kurumları/kursları ile geniş halk kitlelerine ulaşarak bu insanların üretime, kalkınmaya ve birçok gelişmeye katılmaları ve katkı sağlamaları amaçlanmıştır (MEB, 1990). Bu yönüyle Cumhuriyet ilk dönemlerindeki topyekûn okuma-yazma seferberliğine benzer bir şekilde bütün vatandaşların sosyal ve kültürel anlamda gelişimini sağlama söz konusudur.

Bu şuranın sonrasında hazırlanan 1992 yılındaki “Vatandaşlık Bilgileri ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi başta olmak üzere verilen vatandaşlık eğitiminde, İslami anlayışla pekiştirilmiş bir etnokültürel yurttaşlığı hakim kılınmaya çalışıldığını göstermiştir. Bu aynı zamanda cumhuriyet temasının daha az vurgulandığı anlamını da beraberinde getirmiştir (Üstel, 2011, s.293). Aynı zamanda “tehdit ve tehlike”, “iç düşman-dış düşman”, gibi milli güvenlik anlayışını hakim kılan temaların okul müfredatında yer aldığı dönem olmuştur (Üstel, 2011, s.298-299). Genel olarak vatandaşlık eğitiminde Atatürkçülük değerlerinin İslam diniyle sentezlendiği; aynı zamanda dönemin iç ve dış tehditlerinin farkındalığını oluşturan bir program uygulamaya konulmuştur.

Bu gelişmelere rağmen 1998’de Türkiye fiziki olmasa da psikolojik olarak bir askeri müdahaleye daha maruz kalmıştır. 1998’de post-modern darbe olarak nitelendirilen bu “28 Şubat süreci” türbanın kamusal alanda yasaklanması, özel iletişim ve yayın organlarının sesinin kısılması, bazı sivil toplum kuruluşlarına müdahale, mesleki okulların ve imam hatip okullarının ortaokul kısımlarının kapatılması gibi sosyal, siyasi

ve kültürel alanda birçok değişimin yaşanmasıyla sonuçlanmıştır (Toruk, 2005, s.498). Özellikle sekiz yıl kesintisiz eğitime geçilmesi sonucu orta kısımları kapatılan İmam Hatip okulları, Kemalist ideolojinin yeniden hakim kılınmak istendiğini göstermiştir. Aynı zamanda planlanan eğitim politikaları ve programları aracılığıyla “tek tip” insan yetiştirme en temel felsefe halini almış oldu (Erdoğan, 1999, s.55, 127-128). Bütün olmasa da yoğunluklu bir şekilde Cumhuriyet ilk dönemindeki siyasi, sosyal ve kültürel politikalarından geriye dönüldüğüne şahit olduğumuz bir dönem başlamış oldu. Eğitim alanında ise tekrar Kemalist ideolojinin ağırlık kazandığı Türk-İslam sentezinin ise gerilediği görülmüştür.

Bunun yanı sıra 1998’de uygulanan eğitim müfredatında yer alan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersinin genel amaçları incelendiğinde *“insan ve vatandaş olma bilinci, hak, sorumluluk ve özgürlüklerini tanıma/kullanma, insan haklarının etik ve koruyuculuğunu bilme, devletin bireyle, bireyin devletle olan ilişkisini bilme/davranma ile Atatürk’ün insan haklarına katkısını bilme”* gibi boyutları içerdiği görülmektedir. Aynı zamanda genel amaçlarda dersin *“insan haklarını öncelediği, birey devlet, devlet birey ilişkilerini karşılıklı görev ve sorumluluklar çerçevesinde”* ele aldığını belirtilmektedir. Yine bu dersin içeriği incelendiğinde de demokratik devlet anlayışının yüceltilerek, hak ve özgürlüklere imkan tanıyan tek sistemmiş gibi bir anlayışı aşılmasından dolayı gelişimci, ilerlemeci ve eleştirel bakış açısına uygun düşmediği ifade edilmektedir (Elkatmış, 2013, s.62). Ders kitaplarına baktığımızda ise kültür birliği millet olmanın bir gereği ve bu nedenle titizlikle korunması gereken bir özellik olarak sunulurken, toplumun da kültürel anlamda türdeş olması üzerinde durulmuştur (Ertürk, 2006, s.171). Kısacası her anlamda eğitimde tek tip bir ideoloji olarak Kemalist düşünce hakim olmuştur.

2.5.8. Yirmibirinci Yüzyıl Postmodern Vatandaşlık Eğitimi Anlayışı

20. yy.’ın sonu 21. yy.’ın başında siyasi, sosyal ve kültürel başta olmak birçok alanda etkili olmaya başlayan postmodernizm akımı evrenselliğe ve bütünlüğe karşı çıkarak farklılığı ve göreliliği esas alan bir siyasal felsefeye sahip olduğu görülmüştür (Tarhan, 2012, s.14). Türkiye’de ise Postmodernizmin yansımaları farklı dinamikler aracılığıyla olduğu söylenebilir. SSCB’nin dağılması, küreselleşme algısı, dünya genelinde dindarlaşma olgusu gibi dış dinamiklerin yanı sıra 1980 sonrası yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel değişimler, liberal değişim ve Özal hükümetlerinin iktidarı ile

Türkiye genelinde artış gösteren etnik hareketler ve dini cemaatler ise iç dinamikler olarak göze çarpmıştır. Bu dönemden itibaren günümüze doğru Türkiye’de çokkültürlü, mozaik kültürel durumu kabul görerek “muhafazakarlık, milliyetçilik, liberalizm ve sosyal demokrasi eğilimlerinin tümünü birleştirmeye ve uzlaştırmaya çalışan pragmatik” bir yol izlendiği görülmektedir. Böylelikle özgürlükler bağlamında din ve ifade özgürlüğünün tartışıldığı ve çözüm bulmaya çalışıldığı bir süreç yaşanmıştır (Tarhan, 2012, s.16-17; Köroğlu, 2011, s.148).

En gelişmiş örneği olarak Avrupa Birliği örgütü gösterilen (Cooper, 2005, s.47) postmodern anlayışla birlikte ulus ve sınıf gibi bütünlükçü kavramların yerine çoğulculuk, çeşitlilik ve özgünlük gibi kavramlar değer kazanmaya başlamıştır. Yani bütünden ziyade farklılıklar daha ön planda tutulmaya çalışılmıştır (Karaduman, 2010, s.2897; Uçan, 2009, s.2291). Fakat Postmodernizmin aynı zamanda benzerlikler üzerinde yoğunlaşan bir kültürün ortaya çıkmasına neden olduğu da belirtilmektedir. Batı’nın değerlerini kutsallaştıran ve adını “küresel kültür” olarak belirten bu yeni sentez modernizmin maskeli şekli olarak adlandırılmıştır. Çünkü sonuç itibariyle postmodernizm anlayışına göre toplum ve siyaset hayatında geçerli veya çağdaş sayılabilecek değerler, modernizmin de kabul ettiği gibi, sadece ve sadece Batı kaynaklarıyla ölçülmesi esas alınmıştır. Bu yönüyle modernizmin önüne geçemediği görülmüştür (Ziyaüddin, 2001, s.38-39).

Buna rağmen postmodern anlayışın oluşturduğu sistemlerin modern ulus-devletin alanını bazı yerlerde sınırlandırmış bazı yerlerde de genişlettiği görülmüştür. Bunlara örnek olarak az önce de değindiğimiz gibi AB başta olmak üzere İMF, WTO gibi kuruluş ve sistemler gösterilebilir. Bunlar aracılığıyla ulu-devletler birbiriyle dayanışma içine girerken zaman zaman da birbirinin egemenlik alanını daraltan yaptırımları da olmuştur (Ziyaüddin, 2001, s.52). Bunu ülkemiz açısından düşündüğümüz de ise 1959’dan beri Avrupa Ekonomik Topluluğu’na aday olma isteği 1999’daki Helsinki zirvesinde aday ülke olması açısından değer kazanmıştı. Böylelikle 1999 Kopenhag kriterlerini yerine getirmek için siyasi, sosyal, kültürel olmak üzere birçok alanda reformlar yapmamız öngörülmüştür. Yani Türkiye belirli yaptırımlarla karşı karşıya kalmış oldu (Özsoy, 2000, s.274). Yine bu süreçte Türkiye’nin, birçok alanda olduğu gibi AB’nin eğitim politikalarına da uyum sağlamak ve eğitim programlarını bu politikalar

çerçevesinde geliştirmek Milli Eğitim sisteminde çeşitli dñzenlemeler yapmış ve hala bu yñnde çalışmalar devam etmektedir (Sağlam, Özüdođru ve Çıray, 2011, s.104).

Son yıllarda, birçok alanda olduğu gibi Türk Milli Eğitim sisteminde de yapılan dñzenlemelerin, yukarda da değindiğimiz gibi, AB'nin sahip olduğu demokratik ve çağdaş değerleri benimsenmekte ve yakalanmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda, AB'nin sahip olduğu bu değerleri kazandırmak için temel aldığı ve Bakanlar Komitesinin Mayıs 2010'da "Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi şartı" ile ilgili olarak üye ÷lkelere Tavsiye Kararı olarak sunduğu "hedef'e bakmakta fayda vardır: *"Tüm demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin en önemli unsurlarından biri de sosyal birlik ve beraberliğin ve kùltürler arası diyalogun yaygınlaştırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliği de dahil olmak üzere çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmesidir. Bu amaçla, çatışmayı azaltan, inanç grupları ve etnik gruplar arasındaki farklılıkların daha çok kabul edilmesini ve anlaşılmasını sağlayan, insan onuruna ve paylaşılan değerlere karşılıklı saygı gösterilmesini mümkün kılan, sorun ve anlaşmazlıkların çözüme kavuşturulmasında diyalogu teşvik ederek şiddete karşı, kişisel ve sosyal becerilerin ve anlayışın oluşturulması şarttır."* AB ve onun gibi demokratik ve çağdaş anlamda gelişmiş ÷lkeler bu ölçüler çerçevesinde vatandaşlık eğitimi verirken 21. yy'ın ilk çeyreğinde Türkiye'nin eğitim anlayışı kısacası vatandaşlık eğitimi hangi boyuttur ona bir bakalım.

Türkiye'ye baktığımızda, 21. yy.'a girerken uzun bir demokratikleşme tarihine rağmen, katılımcılığı hala yakalayamamış, bunun gereği olan düşünen, sorgulayan, eleştiren, tartışan ve bunu sorumluluk bilen birey-yurttaşı yaratamadığı; katılımcı demokratik siyasal bir kùltürden hala yoksun olduğu eleştirileri yapılmaktadır (Tok, 2003, s.13). Bu anlamda bir ilerle sağlama, çözüm bulma adına tezlerini ortaya koyan gruplar arasında yapılan tartışmalarda farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

Böylelikle 21. yüzyıla girerken iki önemli gücün siyasal arenada mücadelesine dikkat çeken Keyman (1997, s.289), siyasal yaşama yön vermeye çalışan bu güçlerden birinin "çoğulculuğa karşı tekliği" savunan ve Milliyetçi söylemle hareket ettiğini söylerken, diğerinin ise liberal demokrasiyi savunarak, "çoğulculuğu" reddeden milliyetçilere karşı bir siyaseti benimseyenler olarak tarif etmektedir. Bu mücadelenin belirleyicisi ise ilk paragraflarda belirttiğimiz gibi küresel gelişmelerin olduğunu söyleyebiliriz.

Dolayısıyla liberal demokrasiyi savunan ve çoğulculuk taraftarı grubun görüşlerinin son zamanlarda siyasi, sosyal ve kültürel alana hakim olduğunu görmekteyiz.

Bu mücadele ve tartışmalarla birlikte, son yıllarda Türkiye’de yaşanan bazı gelişmeler, azınlıklara ve farklılıklara karşı egemen olan ve onları ötekileştiren “güvenlik” söyleminin, Avrupa Birliğiyle entegrasyon süreciyle birlikte değişimini getirmiştir. Bu süreçte, ‘güvenlik söylemi’ önemli bir dönüşüm geçirerek ‘adalet’ ve ‘kültürel çeşitlilik’ söylemine yerini bırakmaya başlamıştır (Kaya, 2006, s.127).

“Adalet” ve “kültürel çeşitlilik” söylemin garantisi olan demokratik bir yaşam biçiminin de benimsenip kökleşmesi için gerekli siyasal kültürün ve bu kültürü özümseyen, katılımcı, hak ve sorumluluklarını bilen yurttaşların yaratılmasında bütün gelişmiş ülkelerde olduğu gibi okullardaki vatandaşlık eğitiminin rolünden faydalanıl(mış)maktadır. Fakat şunu da belirtmekte fayda var ki; eğitim sistemimiziz eleştirel düşünen, sorgulayan, hak ve sorumluluklarını bilen, katılımcı birey-vatandaşlardan çok, pek de fazla sorgulamadan itaat eden, biraz da tek tipleştirilmiş birey-vatandaşlar yetiştirme eğiliminde olmasından dolayı eleştirilmektedir (Tok, 2003, s.13-14).

Bu eleştirinin temelinde Türk toplumu bünyesinde birçok dil, din ve ırkı barındıran çokkültürlü bir yapıya sahip olması yatmaktadır. Ama bu olgu Cumhuriyetin ilanından 2000’li yıllara kadar göz ardı edilmişti. Gerekçe olarak da ulus-devlet temelli kurulan Türkiye’nin, batıdaki ulus devletlerde olduğu gibi kendini koruma kaygısıyla “türdeşliği” esas alan bir değerler örgüsünü kullanma gereksinimi gösterilmişti. Ancak 2005’teki ilköğretim programlarında bu konuda bir değişim yaşandığı ve çokkültürlülüğe/çokkültürlü eğitime -az da olsa sosyal bilgiler programında- yer verildiği görülmektedir (Keskin, 2008, s.48). Üzerinde yapılan bazı değişikliklerle günümüze kadar kullanılan bu program beraberinde bundan farklı birçok yenilik de getirmiştir.

Genel olarak baktığımızda, 2005 ilköğretim ders programlarında radikal değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik eğitim felsefesine dayalı Yapılandırmacılık anlayışla hazırlanan yeni programda öğrencilerin “bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin bir şekilde katılımını, ...sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir

gelişim” yapmalarını sağlayarak; “öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış”ın uygulamayı amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2005).

2005 öncesinde vatandaşlık eğitiminin ağırlıklı olarak ele alındığı 7. ve 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Ders kitapları incelendiğinde güçlü bir devlet hakimiyetinin mevcut olduğu görülmüştür. Bu dönemdeki ders kitaplarında yer alan insan hakları ve özgürlüklerin resmi ideoloji bakış açısıyla ele alındığı; “ötekileri” dışladığı, bir tehdit unsuru ve düşmanca tanımladığı; bilgi aktarımı ağırlıklı olduğu; sorgulamaya, eleştirmeye yer vermediği; soyut olduğu ve insanların gerçek yaşam koşullarına indirgenemediği eleştirilerine maruz kalmıştır (Gök, 2003, s.169-170). Bu alandaki yetersizlik diğer disiplinlerde de görülmüştür. Bu yüzden 2005 ilköğretim programında yapılan düzenlemelerle kısmen de olsa bunların giderilmesi amaçlanmıştır.

2005 ilköğretim programında yer alan vatandaşlık değerlerine baktığımızda ise öğrencinin toplumla uyumu için gerekli bilgi, beceri ve tutumunu geliştirmek başta olmak üzere; başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, mili kültür değerlerini tanıyabilen özelliklere sahip olması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra vergi vermek, askerlik görevini yerine getirmek, oy kullanmak gibi sorumlu veya iyi vatandaşlık görev/sorumlulukların ders kitaplarında yer aldığını görebilmekteyiz (Kabapınar, 2011, s.372).

Ayrıca, 2005 ilköğretim programında, sanayileşme ve kentleşmenin sonucunda ortaya çıkan sosyal, kültürel ve ekonomik değişimlerin toplum yapısında sebep olduğu zorlukları aşma adına, özellikle insan ilişkilerinde sosyal dayanışma ve duyarlılık duygusunu kazanmaya itmiştir. Bunun yanı sıra insan ilişkilerinde nitelik olması, hoşgörü ve duyarlılığın yükseltilmesi ile ilgili olarak eğitim yoluyla “empati” duygusu ön plana çıkarılmıştır (Baysal, Kabapınar ve Öztürk, 2011, s.284). Buna yönelik olarak programda yer alan becerilere baktığımızda da “kendini karşısındakinin yerine koyma”, “açık fikirli olma”, “başkasının düşünce ve duygularını anlama” ve “farklılıklara saygı duyma” bunların başlıcaları olarak belirtilebilir (MEB, 2005).

2005 programına ek olarak bakabileceğimiz 2012’de yapılan yeni düzenlemelerin ne derece etkili olduğu net bir şekilde incelenmediyse de bazı açılardan çokkültürlülüğe katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu düzenlemeleri din, dil ve kültür açısından

düşündüğümüz de farklı kültürlere hitap etmesi açısından önemli görülmektedir. Özellikle ortaokul ve liselerde, Kuran-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı dersinin yanı sıra Yaşayan Diller ve Lehçeler dersinin farklı din, dil ve mezheplere göre seçmeli olarak okutulmaları bu anlamda yerinde bir adım olarak görülebilir (MEB, 2012). Olumlu olarak değerlendirilmesinin yanı sıra bu düzenlemenin temelde “eğitimde fırsat eşitliği” ve “ ortak kültür” oluşturma konusunda eksiklik oluşturduğunu da düşünenler olmuştur (Güven, 2012, s.575).

Sonuç olarak; yurttaşlık kavramı, her ne kadar ulus-devletin niteliğinde, aynı köken ve hatta din paydası üzerinde tanımlanmışsa da, günümüzde ulus-devlet içinde yer alan farklı kültürel özelliklere sahip yurttaşların, öngörülen bu “ortak özellikler açısından türdeş bir bütün” oluşturmadıkları, giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Onun için günümüz yurttaşlık anlayışının “bir arada yaşayabilme” felsefesini ve imkanını oluşturuca işleve sahip olması savunulmaktadır. Bunu sağlamanın yolu olarak da ancak farklı kültürlerden oluşan grup ve bireyleri “eşit hak ve sorumluluklarla sahip kişiler olarak tanımlayan, ulusa değil, devlete üyelikte temellenen bir yurttaşlık” anlayışıyla mümkün olduğu vurgulanmaktadır (Kılıç Oğuz, 2007 s.179). Bunu sağlamak içinse eğitim önemli bir aracı olarak kullanıldığını görmekteyiz. Özellikle vatandaşlık eğitimi devlet tarafından kurulan eğitim sisteminin en önemli işlevlerinden birisi olarak bakıl(mış)maktadır (Tok, 2005, s.253).

Buna göre göre 21. yüzyılda küresel ve yerel faktörlerin etkisiyle eğitim alanında ülkemizde yapılan reformların önceliğine baktığımızda, bireyin ön planda olduğu; bireyin yetkin bir şekilde yetiştirilmesinin esas alındığı; düşünce, eleştiri ve sorgulayıcı yönüyle alternatifler ürettiği; ve farklı kültür, düşünce, yaşayış ve inanç biçimine “hoşgörü” göstererek uyum içinde yaşama ve yaşatma fırsatı sağlayacağı şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Aynı zamanda hak ve özgürlüklerin farkına vararak kanunlara ve sözleşmelere uyan vatandaşlık bilincine sahip olmaları hedeflenmiştir (Tozlu, 2003, s.133-135).

Yapılan reformlara rağmen, eğitimde fırsat eşitliğinin Cumhuriyet’in kuruluşundan beri uzun yıllar boyunca ve hala günümüzde ülkemizin en temel sorunlarından biri olarak göze çarpmıştır. Yani bireyler yeteneklerine göre eğitimde ilerleyememiş, özellikle bölgeler arasında eşitsizlik her zaman görülmüştür. Aynı zamanda uzun yıllardan beri

eğitimin aşırı merkeziyetçi olması, esnek ve işlevsel olmaması diğer önemli sorunlar olarak gösterilmiştir (Güven, 2010, s.394-395).

2.6. Mardin Tarihi, Etnik, Dini ve Sosyal Yapısı

Mardin ili Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Dicle Bölümü'nde yer alır. Kuzeyde Diyarbakır ve Siirt, doğuda Hakkari, batıda Urfa illeri; güneyde Suriye ve Irak devletleri bulunan kentin Merkez, Derik, Kızıltepe, Nusaybin, Ömerli, Savur, Mazıdağı, Midyat ve Dargeçit olmak üzere 9 ilçesi bulunmaktadır.

Mardin ve çevresine ait elde mevcut tarihi belgelerde Asurlara dayanan bir yerleşim yeri olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre M.Ö. 4. bine yakın tarihi bir geçmişe sahip bu kenti, kimlerin ve ne zaman kurduğu belli olmamakla Subarilerin kurduğu söylenmektedir (Noyan, 2008, s.3). Daha sonra burayı, Akad Sümerleri belli bir dönem yönetimlerinde tuttuktan sonra Asurlulara bırakmışlardır.

Belli dönemlerde Bizanslılar ile Abbasiler gibi yönetimlerde kalan Mardin en parlak dönemini Artuklu zamanında kazanmıştır. Artuklulardan önce ağırlıklı olarak Roma ve Hellenistik mimari yapıları niteliksel ve niceliksel olarak buraya hakim olmuşsa da, Artukoğulları'yla birlikte İslami ve Anadolu mimari yapıları hızlı bir şekilde ve çokça yer almaya başlamıştır (Alioğlu, 2003, s.21). Kendilerine başkent olarak Mardin'i belirleyen Artuklular, XI. yy'dan XIII. yy'a kadar bu şehrin geleneksel mekanını biçimlendiren, sosyal ve ekonomik yapılarının temelini atan yeni bir yorum kazandırmışlardır. Mardin'de bu tip yapısal faaliyetleri daha sonra Akkoyunlular ile Osmanlılar da sürdürmüşlerdir (Alioğlu, 2003, s.22). Bu önemli eserlerden birçoğu günümüzde kadar hala değerini ve eşsizliğini korumaktadır.

Artuklular döneminde birçok alanda gelişme gösteren Mardin, aynı zamanda bir bilim ve kültür kenti olma yolunda önemli bir noktaya ulaşmıştır. Bu dönemde önemli hekimler, ilim adamları ve sanatkarların yetişmesi bunu göstermektedir (Aydın vd., 2001, s.91). Bunların yetişmesi içinse medreseler, kütüphaneler kurulmuş ve farklı dillerden birçok eser tercüme edilerek kullanmalarına imkan sağlanmıştır (Aydın vd., 2001, s.91-99). Ayrıca Selçukluların ticarete verdiği değer nispetinde Konya-Sivas-Bağdat yolu üzerinde bulunması dolayısıyla da önemli bir ticaret ve kervan güzergahı haline gelmiştir (Aydın vd., 2001, s.100).

Daha sonraları Moğol, İlhanlı ve Akkoyunlu devletlerinin hakimiyetinde kaldıysa da uzun bir süre Osmanlı idaresinde geçmiştir. Osmanlı yönetimine geçen bu şehir bu dönemlerde yaşadığı durgunluğu Osmanlı ile yeniden yakalayacaktır. Ama burada belirtilmesi gereken önemli bir husus olarak diğerlerine göre Akkoyunluların kente yapısal olarak daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Akkoyunlular, tekke-zaviye ve medrese türünden bir kompozisyonel yapılarla yeni bir yapı mimarisi kazandırmışlardır. Bunlardan en önemlisi günümüze kadar ayakta kalan Kasımiye Medresesi'dir (Aydın vd., 2001, s.109).

Çaldıran savaşı ile 1514'ten sonra Osmanlı himayesine giren kent Artuklular ve Akkoyunlulardan gelen yapısında pek bir biçimsel değişikliğe gidilmemiştir. Yapısal alandan ziyade Osmanlı'nın siyasi ve bürokratik anlamda Mardin'e bir müdahalesinin olduğu söylenmektedir. Yaklaşık 19. yy'a kadar Osmanlı yönetimi bu şehre daha çok tımar sistemi, vergilendirme ve askeri ile adli gibi bir takım unsurlarla varlığını göstermeye çalıştığı görülmüştür (Aydın vd., 2001, s.118).

Osmanlı döneminde Diyarbakır eyaletine bağlı bir sancak olarak idari yapıda yer alan Mardin'de, önceki dönemlerde olduğu gibi buradaki halklar geçimlerini daha çok tarım, ticaret ve zanaattan sağlamışlardır. Bunlardan başka göçebe yaşayanların hayvancılıkla geçindikleri görülmüştür (Aydın vd., 2001 s.120-121).

Tarihi ve coğrafi konumundan dolayı geçmişten günümüze kadar, birçok zaman ticari ilişkilerin ve toplumların değişik amaçlarla geçiş güzergahında bulunan Mardin, bu yapısının etkisiyle birçok etnik, dil ve dinin kültürel bir özelliğine sahip olmaktadır. Belli bir zaman önceye kadar burada yaşamış olan kültürlerden bazıları bugün artık toplumsal alanda varlığını sürdürmese de, şu anda yaşayan kültürlerin üzerinde etkisini görmek mümkündür. Geçmişten gelen bu farklı kültürel gruplar, tarihsel süreç içinde birçok dinsel veya etnik çatışma ve anlaşmazlık rağmen bugün bu etno-kültürel çeşitlilik, Türkiye genelinde olsun bölgedeki diğer şehirlere göre olsun Mardin'i önemli kılmaktadır (Özmen, 2006, s.23).

Bununla birlikte Mardin coğrafi ve tarihi yapısına bağlı olarak birçok kavmin ve dinsel cemaatin yurdu olmasının yanı sıra Hristiyanlarca önemli kabul edilen ve İsa'nın dili olarak kabul gören Aramicenin bu bölgede konuşulması, Hristiyanlık için önemli olan kiliselerin buradaki faaliyetleri, İslamiyet ile birlikte bölgede hakimiyet kuran Türkmen

hanedanlarının (Akkoyunlu, Karakoyunlu, Artuklu, Osmanlı vb.) Mardin’i önemli bir merkez haline getirmeleri, Yezidilik, Şemsilik gibi bir çok farklı inancın Mardin’de taraftar bulması sebep olarak gösterilebilir (Gürhan, 2010, s.88). Osmanlı döneminde kültürlerin çeşitlilik kazanması ile bunları bir arada tutma anlayışları da gelişmiştir.

Özellikle Osmanlı’dan kalan bir anlayış “darü’s-sulh” düşüncesi olmuştur. Bu anlayışa göre fethedilen yerlerin halklarına haklarının garanti edilmesi ve onların diğer vatandaşlar gibi o ülkenin bir parçası sayılması sonucundan ortaya çıkmaktadır. Osmanlı’da darü’s-sulh kavramının çok köklü olması Müslüman olsun veya olmasın herkesin aynı rejim içinde yaşamasını sağlayabilmiştir. Osmanlıların yaklaşımı, çeşitli dini ve etnik cemaatlerin farklı inançlarına ve kültürel özelliklerine müdahale etmeden bir arada yaşatmak geleneğini ve bu geleneğin yarattığı eserleri korumak olmuştur (Küçük, 2010, s.117).

Günümüzde Mardin’deki kültürleri dine, etnik yapıya ve yaşanan mekâna göre tanımlayan Açıkalın vd., dine göre farklılaşmanın Müslüman, Hıristiyan ve Yezidi grupları tanımlarken kullanmışlardır. Ayrıca bu Müslüman gruplar, aşiret ve/veya aile bağına (soya) dayalı alt kimliklere de sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yine, Araplarda aile/soy bağları, Kürtlerde ise aşiret bağları güçlü olmasının yanında, aşirete mensup veya herhangi bir aşirete mensup olmayan kesimlerde sülale bağları da yaygın olmaktadır. Etnik yapıya göre farklılaşmayı Arap, Kürt, Türk ve Arami grupları nazarında tanımladığı görülmektedir. Ve son olarak mekâna göre farklılaşmayı, köylü ve kentli grupları ve çoğu zaman yaşanan ilçeyi tanımlamakta kullandığı görülmektedir. Mekâna göre farklılaşmada, il sınırı içinde kentlilik-köylülük daha çok önemli görülürken, il dışında farklı ilçelerden olmanın da önemli olduğu şu örnekle açıklamaktadır: Örneğin özellikle Nusaybin, Kızıltepe ve Cizre’de yaşayan insanlar, Mardin dışında kendilerini ‘Mardinli’ olmaktan daha çok kendi ilçelerinin adıyla tanıtmayı tercih ederler (Açıkalın vd., 2001; Akt.: Özmen 2006, s.96).

Bunun yanında kendilerini tanımlamada farklı görüşler olduklarını da görebilmekteyiz. Özmen’e göre Midyat’ın Estel kesimi ve köylerinde ve Nusaybin’de yaşayan Müslüman Araplar kendilerini *Mihellemi* olarak tanıtırken, Mardin merkezde oturanlar ve Savur’daki Arapların bir kesiminin de kendilerini Türk olarak tanıttırmaktadır. Bunun dışında Türk nüfusu belirli Türk kökenli devlet memurlarından oluştuğunu, Hıristiyan

nüfusun ise çok az sayıda Katolik ve Protestan aileler dışında, baskın biçimde Ortodoks Süryanilerden oluştuğunu dile getirmektedir. Ayrıca nüfus ve nüfuz olarak etkileri hissedilmeyen Ermeni ve Keldanilerin de olduğu söylenmektedir (Özmen, 2006, s.97).

Özmen, son olarak Mardin'deki diğer sosyal ve etnik gruplarla ilgili olarak da Midyat ve Nusaybin'de Yezidilerden çok az sayıda ailelerin kaldığını; Kızıltepe'de de Çeçen ve Tat olarak adlandırılan grupların mevcut olduğunu bildirmektedir. Ayrıca, özünde yerleşik olmayıp sürekli yer değiştiren Çingenelerden de söz etmektedir. Bunun yanı sıra büyük bir bölümü son yıllarda Midyat, Dargeçit ve Nusaybin'de yerleşik hayata geçen bu grup, kendi içinde ayrıışmaktadır. Bunlara halk arasında daha çok *Mıtrb/Mıtrıb* olarak adlandırılan bu grup, müzik ile uğraşmakta, bölgedeki düğün ve eğlencelerin vazgeçilmez ögesi olmaktadır. Karaçi (*Qaraçi*) diye adlandırılan diğer bir grup, günümüze kadar hala çadırlarda yaşayarak, falcılık ve benzeri faaliyetlerde bulunarak geçimlerini sağladıklarını aktarmaktadır. Mardin'deki diğer gruplar tarafından *Mıtrb*, *Karaçi*, *Cengene* (Çingene) olarak adlandırılan bu grup söz konusu bu adlandırmaları kabul etmemekte ve kendilerini aile isimleriyle adlandırdıkları söyleniyor (Özmen, 2006, s.96).

Dil, din ve etnik gibi birçok kültürel unsurun egemen olduğu Mardin'de 'etnik/kültürel dışlama ve dahil etme süreçlerinin şekillenmesi ve sınırların oluşmasında din başat bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Fakat din ile birlikte dil, siyasal ve sosyal örgütlenme, akrabalık ilişkileri, kentlilik köylülük de dışlama ve dahil etme süreçlerinde önemli roller oynamaktadırlar. Dinle birlikte bu unsurlara dayalı ilişkiler bir yandan yeni sınırların oluşmasını sağlam temele oturturken, diğer yandan da, başka sınırların - etnik ve dinsel sınırların gibi- önemini kaybetmesinde de etkili olmaktadır (Özmen, 2006, s.94). Bununla birlikte dini farklılıkların hayatın birçok alanında ortadan kalktığı yerleşim yerleri mevcuttur. Özellikle Midyat, Nusaybin ve İdil'e bağlı pek çok köyünde Süryaniler, Yezidiler, Kürtler ve Araplar birlikte ya da komşu olarak yaşarlar. Bu nedenle tüm dinsel sınırlara rağmen bu halklar arasında kültürel ve ekonomik ilişkiler yoğundur (Özmen, 2006, s.95).

Bulaç, buradaki Müslümanlarla Ermenilerin tarihteki birlikteliğini ifade etmek üzere Ali Emiri Efendi'nin kullandığı "vatan kardeşliği"nin Mardin'de Müslümanlar, Hristiyanlar, Keldaniler, Yezidiler; Araplar, Kürtler, Türkler ve çok sayıda kabile,

aşiret ve büyük aile için de kullanılabileceğini düşünmektedir. Ayrıca buradaki kültürlerin birlikte yaşamalarına atıf yaparak “ortak vatan” kelimesini, halk olma, ortak bir mekanda farklılıklarını koruyarak bir arada yaşama iradesini gösteren, birbirlerinin temel hak ve özgürlüklerine saygılı olan, aralarındaki ilişki çerçevesini “ihtiram” a dayandıran insan topluluklarının yurdu olarak tanımlamaktadır (Bulaç, 2010, s.49).

Bu geleneğin daha önce de bahsettiğimiz gibi daha çok Osmanlı Millet sistemiyle ortaya çıktığını belirtmiştik. Bunun en bariz örneği olarak, Osmanlı şehirlerine dair yapılan araştırmaların hemen hepsinde mahalle tasnifi yapılırken tekrarlanan, “Müslüman mahalleler”, “gayri Müslim mahalleleri” ve “karışık mahalleler” şeklinde bilindik ve klasik tasnifin Mardin’de yapılmadığını görmek mümkündür. Aynı şekilde mahalleler karışık olmakla birlikte, mahalle içinde aynı dinden yaşayanların farklı kesimlerde yaşadığına veya daha açık bir tabirle mahallenin kendi içinde bir “bölümlendirmeye” sahip olduğuna dair bir bilginin olmadığı mevcut araştırmalar bize aktarmaktadır (Özçoşar, 2010, s.273). Hatta aynı şehirde, aynı mahalleyi paylaşan hatta bazen evleri sadece birbirinden ortak bir duvarla ayrılan Mardinliler arasında dini ayrımın sebep olduğu bir çatışmadan bahsetmek, en azından mahkeme kayıtlarına göre mümkün görünmemektedir. Hemen her Osmanlı şehrinden rastlanabilecek sorunlara Mardin’de de rastlandığı bildirilmektedir. Bunlardan bazıları, mesela aynı mahallede yaşayan komşuların birbiriyle ilişkilerinde mahkeme kayıtlarına en fazla yansıyan sorunlardan biri olan evlerin sınırları ve yükseklikleri olmuştur (Özçoşar, 2010, s.274).

Kaya (2007, s.46) da bununla ilgili olarak, Osmanlı millet sisteminin içerisinde, belli etkileşimlere rağmen farklılıklar sistemli bir şekilde korunduğunu ve nesilden nesile aktarıldığını ifade etmektedir. Buna örnek olarak da değişik din ve mezheplerden gelen gruplar arası evlilik yaygın olmadığına dayandırıyor. Aynı zamanda günümüzde Mardin ve Hatay gibi illerde ortaya çıkan Hristiyan-Müslüman-Alevi mahallerinin farklı olması ve bunlar arasında evlilik olayının çok sınırlı olması bu farklılıkların korunması anlamında ilginç sosyal ayrım örnekler olduğunu belirtmektedir. Bunu farklılıklarının farkında olan gruplar istedikleri gibi, sistem de bunu kolaylaştırır nitelikte olmuştur. Kaya, bununla birlikte, farklılıkları bir arada yaşatma özelliğinden dolayı bugün Mardin’e olan ilginin, aslında Mardin’in hâlihazırdaki durumuna olmadığına, onun sembolik anlamına olduğunu düşünmektedir. Yani Mardin’in farklılıkları birarada

yaşatan geçmişine ve bu geçmişin günümüze yansıyan kalıntılara olduğunu belirtmektedir.

Tarihi ve kültürel yapıda dünyada eşine az rastlanan Mardin şehri, çevresinde yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen, çok farklı cemaatlerin uyum içinde barındıran klasik bir Osmanlı şehri görünümünde olmasıdır. Özellikle coğrafi konumuna bağlı olarak tarih boyunca birçok kavmin, etnik grubun ve dinsel cemaatin yurdu olmuştur. İlk çağlardan itibaren büyük imparatorlukların sınırı olan bölge, bu özelliği dolayısıyla imparatorluklar arası çatışmanın da merkezi olmuştur. Ancak siyasi otoriteler arasındaki bu çatışmalar, sosyo-ekonomik açıdan birbirine bağlı bölge halkları arasında çatışmaya sebep olmamıştır. 19. yy.'ye gelindiğinde Mardin kalesi çevresinde kümelenmiş 13 mahallesi ve bu mahallelerde yaşayan 7 farklı dini/etnik cemaatin (Müslüman, Ermeni Katolik, Süryani Kadim, Keldani, Şemsi ve Yahudi) 19. yy.'nin siyasi gelişmelerine nispet edercesine, birlikte yaşamanın gereklerini ve sosyal uyumu yakalayabilen bir kent olmuştur (Özçoşar, 2010, s.434-435).

Buraya kadar genel olarak sosyal, kültürel özellikleriyle ele alınan Mardin'in, içinde yaşayan belli başlı dini ve etnik gruplardan Süryaniler, Araplar ve Kürtlerle ilgili detaylı bilgi verilmesi önemli görülmektedir.

2.6.1. Araplar: Nam-ı Diğer Mhalmiler

Tarih içinde çok geniş bir coğrafyaya yayılan ve çok eski bir uygarlığa dayanan Arapların bu araştırmada sadece Türkiye'de yaşayan kesimleriyle ilgili bilgi verilecektir.

Mardin'in en önemli etnik topluluklarından biri olan Araplar köken olarak nerden geldikleri hakkında kesin bir bilgi olmamakla birlikte bununla ilgili birçok görüş mevcuttur. Noyan'a göre M.S.6. yy'da İslamiyat'ın yayılışı ile birlikte Arap akınlarının sonucunda Abbasilerin bölgeye hakim olmasıyla Midyat ve Savur ağırlıklı olmak üzere buradaki köylere Arapça konuşan ve kendilerine Mhalmiler denen aşiretler yerleştirilmiştir (Noyan, 2008, s.22). Mhalmiler adının ise Arapça'da yüz mahalle anlamında 'miyye mahalle' kelimesinden türediği ileri sürülmektedir. Bu yüz mahallenin Harun Reşit zamanında bugünkü bulundukları yerlere yerleştirildiği söylenmektedir.

Mhalmilerin kökenleri hakkında ayrıca farklı görüşler şu şekilde sıralanabilir (Çetin, 2006, s.2-4):

1-) İslam Ansiklopedisi içerisinde “Tur Abdin” maddesi içinde kısa bir paragraf içinde geçen birinci görüşe göre; Mhalmiler Hristiyanlıktan ayrılmış Arap ve Kürtlerden meydana gelmiş melez bir topluluktur.

2-) Mhalmi kökenli M. Ali Arıkan ve Cemil İşler’in çeşitli yazı ve eserlerinde kaydettikleri ikinci görüşe göre, Mhalmiler; Türk ve Arapların karışımı sonucunda ortaya çıkmış bir topluluktur. Türkçe dilinde yazılmış ilk kaynaklardan biri olması sebebiyle, halk arasında yaygın şekilde bilinmektedir.

3-) Üçüncü görüş yazılı ve sözlü Süryani kaynaklarına dayanır ve Mhalmilerin Hristiyan Süryani bir toplulukken, 1600’lü yıllarda meydana gelen Patrik İsmail, büyük oruç, salgın hastalık, baskılar ve metropolit seçimleri olayları neticesinde büyük çoğunluğunun İslam dinine geçtiğini savunur.

4-) 2004 yılı içerisinde Midyat ilçesinde bulunan etnik gruplar üzerine yapılan saha araştırması sırasında yapılan görüşmeler ve taranan kaynaklar neticesinde elde edilen dördüncü görüşe göre Mhalmiler; Hristiyan iken, yukarıda aktarıldığı üzere, Patrik İsmail olayı ve İslam fetihleri sonrasında bölgeye yerleştirilen ve otoriteyi elinde bulunduran Beni Hilâl kabilesinin de etkisi neticesinde Müslüman olmuş çoğunlukla Süryani kökenli bir topluluktur. Dikkat edilecek olursa, tez günümüzdeki Mhalmiler’in tümünün değil, ama çoğunluğunun Süryani kökenli olduğunu ifade etmektedir.

Bu kadar farklı görüşün olmasından dolayı kökenleri hakkında net bir kanıya varılmasa da yapıları itibariyle belki Bulaç (2009)’ın da ifade ettiği görüşe dayandırabiliriz. Bulaç’a göre Türkiye Araplarının bir bölümü köken olarak Arap, önemli bir bölümünün ise Müsta’rebe(Sonradan Araplaşmış) Arap’ıdır. Fakat köken olarak Arap olanlar, İslami fetihler, özellikle Hz. Ömer ve Hz. Ali zamanında İslamiyet’i yerli halka öğretmek üzere Arap yarımadasından transfer edilen ailelerden oluştuklarını söylenir. Abbasilerin orta zamanlarında Ehl-i Beyt üzerinde baskılar artınca çok sayıda aile bölgeye sığınmış, yerli halkın arasına karışmıştır. Bunların ağırlıklı kısmı Kürtleşmiş Seyit, bir kısmı Şeriftir.

Bu şekilde köken tartışmasına neden olan Mhalmilerin genel olarak İslam’ın yayılmasıyla bugünkü Mardin ve ilçelerinde yoğun olarak yaşadıkları bilinmektedir.

Mhelimlerin Mardin dışında yoğun olarak yaşadığı başka bir yer ise Suriye’de Kamışlı ve civarı olduğu söylenmektedir (Noyan, 2008, s.23).

Osmanlı’nın doğu seferiyle buradaki Araplarla tanıştığı ve devlet yönetimi dahil birçok alanda ilişkiler kurarak yakınlık kurmuşlardır. Osmanlı devleti yönetimi altında bulunan Mhelimler özellikle İmparatorluğa vermiş oldukları güven ve sadakati Türkiye’nin Kurtuluş Savaşı’nda da sergilemişlerdir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte vatan sınırları içinde kalan bu topluluk günümüze kadar diğer etnik ve dini gruplarla barış ve hoşgörü içerisinde varlığını sürdürmüştür.

Mardin merkezinde, yakın zamanlara kadar Arap nüfus azalmakla birlikte kentte ve çevrede konuşulan hakim dil Arapça’dır. Çünkü diğer etnik gruplar da farklı etnik gruplarla paylaştıkları alanlarda ve bazen kendi aralarında da ortak iletişim dili olarak Arapça’yı kullandıkları söylenmektedir. Sami dil grubundan olan Arapça’nın kuzey Mezopotamya kltu grubuna dahil altı lehçe konuşulmaktadır (Noyan, 2008, s.22). Mhellemice de bu Arapça lehçelerinden biri olarak Mardin’de en fazla konuşulan lehçedir. Buradaki Arapların konuştukları Mhellemice, Farsça, Osmanlıca, Süryanice, Kürtçe ve son dönemlerde de Türkçeden oldukça etkilendiği görülmektedir (Noyan, 2008, s.23).

İnanç olarak Sünni İslam ve çoğunluk Şafii mezhebinden olan bu grubun bir kısmına Kırsal kesimlerdeki Mhellemiler, Süryani ve Kürt komşularıyla aynı ekonomik etkinlikleri paylaşıırken, şehir merkezindekiler küçük esnafılık ve ticaretle birlikte, yoğun olarak resmi devlet işlerinde çalışmaktadırlar (Özmen, 2006, s.104).

Özmen’e göre Mihelmilerde geniş aile yapısının ve akrabalık kurumunun yaygın olduğunun yanı sıra grup içi evlilik tercih edilmektedir. Ayrıca diğer Müslüman gruplarla evlilik ilişkileri ve diğer kan dışı akrabalıklar kurdukları bilinmektedir. Bulundukları bölgede geçmişten gelen aşiret kültürüne sahip oldukları da görülmektedir. Bölgenin temel aşiret Federasyonları olan Dekşuri ve Heverki aşiretlerinin kolları olan ve Mhellemilere ait olan İsa Begi ve Halil Begi aşiretleriyle birlikte, kendilerini söz konusu Kürt aşiretlerine mensup gören aileler de vardır (Özmen, 2006, s.105).

Anadile göre de tasnifin yapıldığı son nüfus sayımında (1965) anadilini Arapça olarak belirtenlerin toplamı 365 bindir ve bunların arasında en büyük grup 79 bin ile

Mardin'dedir (Sarı, 2007, s.143). Mardin dışında yaşayan Mhilmilerin ise en fazla İstanbul, İzmir, Adana, Mersin, Ankara şehirlerinde yaşamayı tercih ettikleri görülmektedir. Buraya 1950 ve sonrası göç eden ailelerin temelde ekonomik ve güvenlik kaygıları olduğu belirtilmektedir.

2.6.2. Kürtlerin Kısa Tarihi

Kürtlerle ilgili tarihi kaynaklara baktığımızda Mezopotamya'nın belli bölgelerinde topluluklar-aşiretler halinde yaşayan bir halk oldukları belirtilmektedir. Lagaş¹ kralı Adadnari tarafından M.Ö. 2400 yıllarında Karda kabilesinden söz eder. Daha sonra Asur Kitabeleri'nde Kardaka Yaylası'ndan ve Kuertie, Kurti Topluluğunun adı geçer. Ayrıca Makedonyalı İskender'in İran üzerinde 334'te yaptığı seferde de Kurdak askerlerini yanına aldığı söylenmektedir. Bugün ki Kürtlerin burada bahsi geçen Karduların bir devamı olduğu bilgisi verilmektedir (Nuri, 1977, s.17-19). Genel olarak tarihler Kardular'ın vatanını Dicle ve Fırat'ın yukarı havzası ile Cudi Dağı yöresi olarak gösterir. Aramiler² bu yöreye Kardü yerine Akarata demişlerdir (Nuri, 1977, s.19). Kürtler bu tarihlerden sonra Guti, Subari, Lolo, Kusi, Mitani, Nayri, Muşki Xaldi, Mannai, Mad (Med) devletlerini kurmuşlardır (Nuri, 1977, s.38). Belli bir döneme kadar Mad olarak anılan Kürtler daha sonraları bazı rivayetlere göre Sasaniler'in adlandırmasıyla veya İslamiyet'in yayılmasıyla Arapların adlandırmasıyla bugünkü "Kürt" adını aldıkları söylenmektedir (Nuri, 1977, s.199-200). Araplarla karşılaşmaları kendileri için bir milat olarak değerlendirilebilir.

Sasaniler'in saltanatları sonunda ve İslamiyet'in başlangıcında Araplar İran ve çevresinde Guti, Kusi ve Mad taifeleri genel olarak bugünkü Kürtler adıyla anılmaya başladılar (Nuri, 1977, s.199). M.S. 7. Yüzyılda Arap-Müslüman fetihleri sırasında "Kürt" etnik terimi İranlı ve İranlılaştırılmış aşiretlerden oluşan bir karışım için kullanıldığı söylenmektedir (McDowall, 1992, s.15). Zaten birçok araştırmacıya göre, Kürtler hakkında en kayda bilgiyi de ilk kez yine Araplar yazarların verdiği bilinmektedir (Jwaideh, 1999, s.27). Bundan yola çıkarak Arapların, Kürtlerin bugün

¹ **Lagaş**, Fırat ve Dicle nehirlerinin birleşme yerinin kuzeybatısında Uruk'un doğusunda yer alır. Lagaş hem Sümerlilerin hem de daha sonraları Babillilerin en eski şehirlerinden biridir. Yakınındaki Girsu şehri, Lagaş'ın dini merkeziydi (www.wikipedia.org).

² Aramiler M.Ö. tahminen 1500 yıllarında yaşamışlardır.

tanımlandığı isimden büyük çoğunluğunun sahip olduğu dini inanca kadar etki ettikleri görülmektedir.

Bizans, Sasani, Dört Halife Dönemi İslam Devleti, Selçuklular, Moğollar ve en son Osmanlı İmparatorluğu'nun egemenliği altında yaşayan Kürtler Osmanlı'nın dağılmasıyla birlikte İran, Irak, Suriye ve Türkiye başta olmak üzere birçok ülkede varlıklarını sürdürmekte. Osmanlının Safevi devletiyle mücadelesinde Osmanlı ile işbirliği yaparak üstün gelmesine yardımcı olan Kürtler, büyük sayıdaki aşiretler halinde İmparatorluğa katılmışlardır (Tori, 2000, s.252). Bu işbirliği karşılığında da Osmanlılar Kürt beylerini tımarlarla ödüllendirerek desteklerinin devamını sağlamaya çalışmışlardır (Tori, 2000, s.262). Bundan sonra da zamanın önde gelen Kürt isimlerinden İdris-i Bitlisi'nin Osmanlı padişahlarıyla kurmuş olduğu yakınlık hem Kürtlere belli ayrıcalıkların verilmesi hem de Osmanlının Kürtler vasıtasıyla Safevi devleti sınırının güvenliğini sağladığı görülmektedir.

Geçmişten nerdeyse modern çağa kadar, ovalarda ya da dağ eteklerinde yaşayan nüfus bir yana bırakılırsa, Kürtlerin çoğu göçebe ya da yarı göçebe aşiretlere mensup bir şekilde yaşamışlardır (McDowall, 1992, s.16). Kürtlerin yaşadığı bölgelerin dağlık iç kesimlerinde aşiret duygusu daima- günümüze kadar- çok güçlü olmuştur: ancak dağ yamaçlarındaki alçak bölgelerde ve ovalarda yaşayan pek çok Kürt aşiret kimliğini kaybetmiştir (McDowall, 1992, s.16). Daha çok kırsal yaşamı tercih eden veya buna ihtiyaç duyan olan Kürtleri Orta Asya'daki Türk topluluklarına benzetmek uygun olur sanırım.

Kürt kültürünün temelini, Hurri kültürü olarak bilinen, Aşağı Mezopotamya kültürüne hammadde sağlayan, bu kültürü besleyen, Anadolu kültürünü büyük oranda etkileyen bir kültüre dayandırılmaktadır (Tori, 1999, s.15). Bu kültürü de aynı şekilde eski çağdaki Orta Asya Türk topluluklarında olduğu gibi atın evcilleştirilmesi, çanak-çömlek yapımı, kilim örme vb. kültürlerin geliştirmeleri yönüyle benzetebiliriz.

Kürtlerin konuştuğu dil olan Kürtçe bir batı İran dili, Hint-Avrupa dilleri ailesinin İran kolunun bir parçasıdır. Tarih boyunca birçok şekli kullanılmasının yanı sıra günümüzde üç temel lehçesi Gorani, Sorani ve Kırmançi konuşulmaktadır. (Kreyenbroek, 1992, s.75). Türkiye sınırları içinde yaşayan Kürtlerin Kırmançi lehçesiyle konuştukları görülmektedir.

İnanç olarak, Araplarla karşılaşmaları sonucunda kısa bir zaman içerisinde önemli bir kesimi Müslüman olan Kürt halkının günümüze baktığımız da, büyük çoğunluğu Sünni olmakla birlikte, Yahudileri, Hristiyanları, Yezidileri, ve öteki mezhepleri de (örn. Orta Anadolu'daki Aleviler ve güney İran Kürdistan'daki Ahali'yi hak) kapsar (McDowal, 1992, s.15). Zaten İslamiyet'le tanışmadan önce de Kürtlerin çoğu Zerdüş inancına sahip olmakla birlikte Hristiyan ve pagan inançları ve geleneklerinin de yaygındı (Jwaideh, 1999, s.36).

Kürtler İslamiyet'in yayılmasından sonra da atalarının en yaygın inancı olan Zerdüştlük ve onun uzantısı olan Yezidilikle ilgisini kesmediği görülmektedir (Bender, 1991, s.62). İslamiyet'in Kürtler arasında yayılmasından sonra Zerdüş inancı gerilemesine rağmen günümüze kimi araştırmacıların tanımlamasıyla bir düşünce-felsefe biçimi halini alarak da olsa gelmiştir. Ancak düşün dünyasında bir Kürt dini olarak yaşamını sürdüren bu inanç, daha sonraki tarihlerde kurulan mezhep ve tarikatlarla çeşitli başkaldırmalarda etkin bir rol oynamış ve damgasını vurmuştur (Bender, 1991, s.76).

Mardin'de yaşayan Kürtlerin büyük bir bölümü son 10-20 yıla kadar kent merkezlerinde değil kırsalda yerleşiktir ve bu tarihsel yapı Osmanlı döneminde de hâkimdir. Bölge şehirlerinde nüfus ve nüfuz olarak ticarete ve zanaat işlerinde Araplar ile gayrimüslimler baskınken, kırsal alanlarda Kürt nüfusu hâkimdir. Bugün de olduğu gibi Arap ve Hristiyan (özellikle Süryani) köyleri de olmakla birlikte, köylerin büyük çoğunluğu Kürt'tü ya da köylerde Kürtçe konuşmaktaydı. Örneğin Osmanlı kayıtlarında şehirlerin dışında yaşayan halkın tamamı, Ekrad (Kürtler) olarak adlandırılmıştır. Elbette şehirlerde yasan Kürt seçkin ve aristokrasisi de mevcuttur. Örneğin 1990 yılında Şırnak iline bağlanana kadar Mardin'in ilçesi olan Cizre, seçkin Kürt ailelerinin ve aristokrasisinin yasadığı bir şehir merkezidir (Sarı, 2007, s.142).

Bugün Mardin şehir nüfusunun yaklaşık yarısı Kürt'tür ve Kurmanci lehçesini konuşmaktadır. Telaffuz ve kelime dağarcığı açısından küçük farklılıklar olmakla birlikte Mardin'in ilçe ve köylerinde de Kurmanca lehçesi konuşulmaktadır. Mardin'de yaşayan Kürtlerin, birkaç Yezidi köyünün dışında, tamamı Sünni Müslüman'dır. Ağırlık olarak da kırsal kesimde hakim olan Safi mezhebine mensupturlar. Şehir merkezinde yaşayan Kürtlerin büyük bir bölümü, Mardin'in alt yapı sorunları olan kenar mahallelerinde ikamet etmekte ve kent hayatına entegrasyon sorunları yaşamaktadır. En

büyük sorunun yoksulluk olduğu bu mahallelerde, çalışabilenler inşaat, nakliye, sanayi, tarım ve enformel sektörlerde işçilik yapmaktadır. Bununla birlikte, Mardin'in hızlı ve eksik bir planlamayla apartman yapılaşmasının gözlemlendiği Yenişehir bölümünde de görece refah durumu daha iyi olan ve kamu kurumlarında çalışan Kürt nüfus da vardır (Sarı, 2007, s.142).

Etnik olarak kendilerini *Kürt*'ten daha çok *Kurmanc* diye nitelendiren Mardin Kürtleri'nde, genel anlamda aşirete mensubiyet söz konusu ise de, 1960 öncesine nazaran katı bir aşiret hiyerarşisi artık yoktur. Bunun yanında, herhangi bir aşirete mensup olmayan aile ve gruplara, aşiretlere mensup kesimler tarafından *Kurmanc* denilmektedir ve bu adlandırma aşirete mensup kişiler açısından kendilerinden 'aşağı' bir duruma işaret etmektedir. 1970'lere kadar aşirete aidiyetin etnik gruba aidiyetten daha ağır bastığı Mardin Kürtleri'nde 'Kürt olmak' bilinci 1970 sonrasında yaygınlaşan bir durumdur. Buna karşın aşiret yapısının tamamen çözüldüğü söylenemez (Özmen, 2006, s.102).

Bir Kürt Mezhebi: Yezidilik³

Genelde Yezidilik bir mezhep sayılır. Ama hangi dinin mezhebi olduğu vurgulanmaz. Batılı doğubilimcilere göre Yezidilik kendine özgü bir din olarak düşünülürken, kimileri de Zerdüştlüğün uzantısı olduğundan Yezidiliği, bir Kürt yaratması ve İslam'ın yayılışına eski dinlerin bir tepkisi, karşı koyması olarak yorumlamışlar (Bender, 1999, s.79).

Yezidiliğin kurucusu Şeyh Abdi Bin Misafir'dir. Hakkari Kürtlerindendir. Yezidiliğin kutsal kitapları *Kitab-ı Celve* (Vahiy Kitabı) ile *Musaf-ı Reş* (Kara Kitap)'dir. Yezidilerin ibadet dili Kürtçe olmanın yanı sıra Tanrı'nın da Kürtçe konuştuğuna inanılır (Bender, 1999, s.79).

Yezidilikte güneş, ay, yıldızlar gibi ışık saçan varlıklar olarak bilinmesinin yanında, ateşe taptıkları söylentilerinin tersine Tanrı'ya taptıklarını ifade etmektedirler (Bender, 1999, s.88). Aslında Yezidiliğin bu şekilde yanlış anlaşılmasının temel nedeni sayılabilecek olan, bu inanın Zerdüşilik başta olmak üzere Maniheizm, İslamiyet, Hristiyanlık, Yahudilik, Sebailik ve Şamanizmden alınan öğelerle harmanlanmış olarak

³ Bender'in tanımlaması, Yezidiliğin Zerdüşlükten kalma bir mezhep olduğu şeklindedir.

eklektik bir yapıya bürünmesindendir (Jwaideh, 1999, s.39). Dolayısıyla birçok dinden veya inanıştan belli ölçüde etkilenen Yezidilik birçok kez yanlış algılamalara da neden olmaktadır.

Yezidilik bir Kürt inancı-felsefesi olarak algılandığından Kürt yerleşim merkezleriyle sınırlı kaldı. Yezidiler daha çok Siirt, Mardin, Urfa ve Diyarbakır'ın bazı köyleriyle Kurtalan'dan Beşiri'ye, Midyat'tan Savur'a, Viranşehir'den Suruç'a kadar uzanan yörelerdeki bazı yerleşim birimlerinde mekan tutmuşlardır. Ağırlıklı olarak Irak, Suriye ve Azerbaycan olmak üzere 750.000 yezidi yaşarken, Türkiye'de yaşayan Yezidi sayısı 70 bin civarındadır (Bender, 1999, s.90).

2.6.3. Süryaniler

Süryanilerin kökeni tartışmalı olmakla birlikte, bir kesim Arami halkının devamı olduklarını iddia ederken, diğer bir kesim onların Asuri olduklarına inanmaktadır; başka bir kesim ise, onların ne Asuri ne Arami olduklarını ancak Süryani kilisesinin olduğu zamanlarda Mezopotamya'da yaşayan bütün halklardan oluşan bir topluluk olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte Süryanileri etnik değil de dini kimlikleriyle vurgulamak isteyen bir grup da onları Süryani Ortodoks olarak tanımlamaktadır (Murre ve Berg 2000; Akt.: Öztemiz, 2012, s.9).

Süryani adının da yine Asuri kelimesinden türediğini filolojik verilerle kanıtlama çalışanlardan ilk bilimci Theodor Nöldeke olduğu söylenmektedir (Öztemiz, 2002, s.8). Çelik (1996)'e göre ise Yunanlılar tarafından Asurya olarak adlandırılan Asur ülkesinin, zamanla 'surya' biçimini aldığını ve daha çok coğrafi bir terim olarak kullanılmıştır (Akt: Öztemiz, 2002, s.8). Süryani adının Asuri adından türediğini savunan birçok araştırmacı olmasına rağmen, bu Süryanilerin Asuri olduğunu kanıtlayacak kadar bir delil olarak görülmemektedir. Bunun yanında Arami oldukları yönündeki tez de çok bir kanıt sunmadığı için kökenleri ile ilgili net bir şey söylemek zor görülmektedir (Öztemiz, 2012, s.13).

Süryanilerin dili Süryanicedir. Süryanice dili de Aramilerin kullandığı dilin devamı olduğunu ve Akadça ve İbranice gibi Sami dil grubundan olduğu bildirilmektedir. Yani Hristiyanlığa geçen Aramilerin edebi dili olarak Süryaniceyi kullandıkları söylenmektedir (Tahincioğlu, 2011, s.112). Günümüzde konuşulan Süryanice halk dili

başlıca dört lehçeye ayrılır. Bunlar: Turabidin lehçesi, Asuri Lehçesi, Mahlula Lehçesi ve Mhalto Lehçesi'dir (Tahincioğlu, 2011, s.119). Özellikle Mardin ve çevresindeki Süryanilerin Turabdin Lehçesini konuştukları bilinmektedir.

Süryanilerin Arami kökeninden geldiğini varsayarsak Hristiyanlığı ilk kabul eden millet olduklarını da söyleyebiliriz. Ve böylece o dönemde Antakya'da kurulan ilk kilise olan, Hristiyan Aramiler (Süryaniler) tarafından Antiokheia adıyla kurulmuştur. Böylece görüldüğü gibi Süryanilerin kökenine doğru çıktığımızda bu yol bizi Aramilere, oradan da Hristiyanlığın doğuşuna götürmektedir (Tahincioğlu, 2011, s.23).

Süryanilerde etnik ve dilsel kimlik birbirine girmiş olduğunu görebilmekteyiz. Ama genel olarak dinsel tarafın daha ağır bastığı söylenebilir. Süryaniliğin hem etnik hem de dinsel kimliğin birbiri içine bu derecede geçişli bir yapıda olması tarihsel bir süreç içinde kendiliğinden oluşan bir durumdur (Özdemir, 2008, s.10).

Süryaniler genel olarak devlet işleriyle uğraşmadıklarından devlet kurma uğraşına da pek girişmemişlerdir. Genelde Roma, Bizans, Sasaniler, Abbasiler, Selçuklular ve Osmanlı olmak üzere birçok devlet ve imparatorluğun yönetiminde varlıklarını sürdürmüşlerdir. Zaman zaman aralarındaki ihtilaflardan dolayı parçalanan, dağılan Süryani toplulukları güçlü bir kilise inancı ile günümüze kadar ulaşmışlardır.

Mezopotamya'da yerleşik hayata geçen ilk topluluklardan biri olan Süryanilerin ataları Aramiler olduğu için mimari alanda eskilere dayanan bir deneyimleri vardır. Özellikle kilise ve manastır yapımında ustalık kazanan Süryanilerin günümüze kadar ulaşan ve mimari tarzlarını yansıtan en iyi eserleri daha çok Mardin'de, Midyat İlçesinde ve Turabdin bölgelerinde bulunmaktadır. Bu mimaride de en çok göze çarpan taş işletmeciliğindeki ustalıkları günümüzde de sürmektedir (Tahincioğlu, 2011, s.147-148). Bu yapılardan örnek verecek olursak, Deyrulzafaran Manastırı ve Deyrulumur Manastırları önde gelmektedir.

Süryaniler Hristiyanlığı kabul ettikten sonra, siyaseti, devlet yönetimini ve askerlik mesleğini bırakıp kiliseye dönük bir toplum oldukları söylenmektedir (Tahincioğlu, 2011, s.112). Bunun önemli kanıtların biri de himayesine girdikleri devletlere uyumlu hayat sürerek yer yer hizmet etmeleri olarak gösterilebilir. Bu geleneği Abbasilere karşı sergiledikleri gibi Selçuklular, Osmanlılar ve Cumhuriyet tarihinde sürdürmüşlerdir (Tahincioğlu, 2011, s.183). Öyle ki Süryanilerin, yaşadıkları coğrafyada egemen olan

devletin yöneticilerine, hukukuna saygılı ve uyumlu oldukları için kendilerine emanname denilen, onları saldırganların müdahalelerinden koruyan belgeler verilmiştir (Tahincioğlu, 2011, s.112).

Süryaniler, Selçuklu Sultanı Alparslan ile Malazgirt Savaş'ında Bizanslılara karşı yaptıkları ittifak onların daha sonra Selçuklu yönetiminde üst görevler almasından, bilimleri ve sanatları ile Selçuklulara hizmet etmelerinde önemli etken olacaktır. Hristiyan olmalarına rağmen dindaşları olan Bizanslılara karşı Selçukluların yanında yer almalarında Bizans imparatorluğunun baskıları ve onlara karşı oluşmuş güvensizliklerinin zaman içerisinde nefrete dönüşmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Tahincioğlu, 2011, s.94).

Hristiyanlığın kadim temsilcileri olan Süryaniler, Hristiyanlık tarihinde önemli rol oynamışlardır. 16. yy.'dan itibaren Osmanlı hâkimiyetine giren Süryanileri idari anlamda millet sisteminin de bir parçası haline gelmişlerdir. Ancak Osmanlı devleti, Süryani kadimleri millet sistemi içinde bağımsız bir millet olarak kabul etmemiş, Ermeni Patrikliğine bağlamıştır. 19. yy'a gelindiğinde ise özellikle Ermenilerin ayrılıkçı hareketlerinden ve buna bağlı olarak Süryanileri yanlarına çekmek için yaptıkları baskılar bağılıklarını bitirmelerine neden oldu (Özçoşar, 2008, s.433-434). Fakat uzun bir dönemden beri, Yavuz'un doğu seferiyle Osmanlı topraklarına katılan Süryaniler devlete olan sadakat ve bağılıklarını burada da göstereceklerdir. Uzun bir süre Osmanlı yönetiminde kalan Süryaniler Kurtuluş Savaş'ında da bağılıklarından ödün vermeden cephe gerisinde Türk ordusuna yapacakları lojistik destekle katkı sağlayacaklardır (Tahincioğlu, 2011, s.239).

Bilindiği gibi Süryaniler birçok topluluk gibi Lozan'da Türk olarak kabul edilmişlerdir. Bunun temelinde bu gibi azınlıklar, dil birliği yolunda sorun çıkarmadıkları, hakim etnik toplulukla aynı kültürü ve ülküyü paylaştıkları için Türk olarak tanımlanmışlardır (Tahincioğlu, 2011, s.274). Süryaniler Lozan antlaşmasında resmi azınlık olarak tanınmadığı için de diğer azınlık okulları gibi Süryani okulları kurulmamıştır (Öztemiz, 2012, s.56).

Günümüzde de Süryanilerin Ortodoks Kilisesi'ne patriklik makamlığı yapan Antakya, Malatya, Diyarbakır ve Mardin şehirlerine Süryaniler çok önem verdikleri için bu dört şehirde Süryanilerin izlerini görmek mümkündür (Tahincioğlu, 2011, s.92).

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında sayılar 800.000 bin olarak tahmin edilen Süryani toplulukların ekonomik kaynaklı göçlerle özellikle 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa başta olmak üzere dünyanın değişik yerlerine gitmişlerdir (Özdemir, 2008, s.163). Türkiye'de, günümüzde hala 24.000 Süryani nüfusun olduğu bunun yaklaşık 3 bini Mardin'de yaşadığı bilinmektedir. İnançlarını ve sosyal ve ekonomik hayatlarını diğer kültürel unsurlara devam ettiren Süryaniler özellikle Kuyumculuk, Telkari İşlemeciliği, Taş İşleme Ustalığı vb. alanlarda önemli bir yer edinmektedirler.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Çokkültürlü bakış açısıyla vatandaşlık eğitiminin rolünü ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlamıştır. Bu yöntemde birey ya da kurumlar kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Araştırmanın ana amacına ulaşabilmesi için tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Yöntem çeşitlemesi aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin birlikte kullanılmasıdır (Denzin 1998; Akt; Türnüklü, 2001). Bu çerçevede araştırmadan elde edilen nitel ve nicel verilerin aracılığı ile veriler zenginleştirilmiştir. Yöntem çeşitlemesi ile farklı yöntemlerle (görüşme ve doküman analizi) elde edilen veriler birbirini doğrulamak amacıyla kullanılmakta ve ulaşılan sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği arttırılmaktadır. Aynı zamanda hem nitel hem nicel araştırma tekniğinden elde edilecek bulgularla daha sağlıklı ve net sonuçlara ulaşılmıştır (Johnson ve diğerleri, 2007, s.123; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Özellikle sosyal bilimleri alanındaki araştırmalarda birden fazla duyu organına hitap etmesinden dolayı yöntem çeşitlemesi kullanılması tavsiye edilmektedir (Greene, 2007, s.20). Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yine ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek içinse ölçek geliştirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubunu, çokkültürlü yaşama iyi bir örnek teşkil eden Mardin ili merkez ve bir ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 818 tane ikinci kademe 8. sınıf öğrencisi ile yine bu okullarda eğitim veren 32 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere

toplam 840 katılımcı oluşturmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi (ortaokul 5.-8. sınıflar) ile Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimi derslerini, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermesi nedeniyle araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi seçilmiştir. Olasılığa dayalı olmayan tekniklerden biri olan amaçlı örnekleme; araştırmacılar, örnekleri kendi düşünce ve yargılarına göre tek tek belirlerler. Bu şekilde araştırmanın problemine paralel olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun örnekler toplarlar (Cohen ve Manion, 1998). Araştırmacı, araştırmanın amacına uygun olduğu kanısına vardığı herhangi bir örnekleme, yine temsil gücü en yüksek veya diğer örneklemlere göre daha yüksek temsil gücü olduğu yargısına uyan bir yeri, grubu veya nesneyi tercih etmektedir (Monette, Sullivan ve Dejong, 1990).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada ilk olarak literatür taraması yapılarak yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır; ayrıca, konu alanındaki uzmanların görüşleri de alınarak araştırmanın kuramsal yönü oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında hem nicel (ölçek) hem de nitel (yarı yapılandırılmış görüşme formu) veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için hazırlanan görüşme formu için gerekli alan yazı taraması yapıldıktan sonra açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, açık uçlu soruların yanı sıra öğretmenlerin genel olarak demografik bilgilerini içeren olgusal sorular da yer almıştır.

Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak öğrencilerden veri toplamak amacıyla ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek de hazırlanırken gerekli alan yazı incelemesi yapılmış ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin bireysel özelliklerini yansıtan ve olgusal sorulardan oluşan 10 madde yer almaktadır.

Öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan veri toplama aracının (ölçek) ikinci bölümünde ise, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin çokkültürlü *vatandaşlık algılarını ve farkındalıklarını* ölçmeyi sağlayan maddeler bulunmaktadır. Balcı (2001,

s.160)'ya göre bu tip maddeleri algı ve inanç-kanı belirleyen maddeler olarak adlandırabiliriz. Gerekli alan yazı incelemesi sonunda araştırmanın alt amaçlarına uygun olduğu düşünülen 41 madde şeklinde tasarlanan bu bölüm, beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri için bu araştırmanın örnekleme olan Mardin ilindeki 6 ortaokulda öğrenim gören 150 tane 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenci algı-inanç-kanı ölçeğine ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.72 ve Bartlett test değeri ise, 172.536 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2003, s.120) göre, KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan geçerlik analizi işleminde faktör yük değeri, 0.30 ve 0.30'dan büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiştir. Büyüköztürk (2003, s.118), faktör yük değerlerinin uygulamada az sayıda madde için bu sınırın 0.30'a kadar indirilebileceğini belirtir. Buna göre, en düşük faktör yükü değerinin 0.326, en yüksek faktör yük değerinin ise, 0.638 olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında analiz işleminde 13 maddenin işler durumda olmadığı belirlenmiştir ve ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan bu maddelerden sonra analiz işlemine devam edilmiştir.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 2 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 20 madde 1. faktörde ve 8 madde 2. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör “çokkültürlü vatandaşlık algıları”, 2. faktör ise “çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları”, olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.78, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.72 ve Guttman split-half değeri ise, 0.75 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan 2 alt boyutun her birinin de güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayıları *Farklılıklarında* 0.76 ve *Algılarında* 0.79 olarak görülmüştür. Güvenirlik katsayısı 0.60-0.80 arasındaki ölçekler oldukça güvenilir ölçekler olarak kabul edildiğinden (Özdamar, 1999) Ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte bulunan alt boyutlara ilişkin maddelerin bazıları şunlardır: **Algıları alt boyutuna ilişkin bazı maddeler:** “Okulumuzda farklı toplulukların (Kürt, Türk, Arap, Süryani) olması beni rahatsız etmiyor.”, “Okullarda herkes (Türk, Kürt, Arap, Süryani vb) birlik ve beraberlik içinde öğrenim görmelidir.”, “Farklı kültürlere sahip toplulukların kendi gelenek ve göreneklerine göre giyinmesi beni rahatsız etmez.” “Sınıf temsilcisi veya okul temsilcisi seçiminde cinsiyet, ırk gibi ayrımları yapılmadan hak edene oy verilmelidir.”, “Okulumuzda farklı kültürden insanların olması beni mutlu eder.”, “Başkasına zarar vermedikten sonra herkes istediği gibi yaşayabilir.”, “Hiç kimse inancından, dininden veya düşüncesinden dolayı hor görülmemelidir” **Farkındalıkları alt boyutuna ilişkin bazı maddeler:** “Okullarda kendi gelenek göreneklerimizi öğrenme şansımız var.”, “Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendi gelenek ve göreneklerimin dikkate alındığını düşünüyorum.”, “Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim benim Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmaktan gurur duymamı sağlıyor.”, “Sınıfta veya herhangi bir ortamda kendi gelenek ve göreneklerime yönelik yapılan tartışmada kendi düşüncemi çok rahat ifade edebiliyorum.”

Bu araçlar araştırma süresince, vatandaşlık eğitiminin çokkültürlü toplumlardaki etkisini ve yeterliliğini ortaya çıkarmak amacıyla hem 8. sınıf öğrencilerine hem de sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Bunların haricinde sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinin öğretim programları ve ders kitapları gözden geçirilmiştir. Bu kaynaklardan veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi veya belgesel tarama olarak da adlandırılan bu yöntem; araştırılması hedeflenen konuyla ilgili mevcut, yazılı veya yazılı olmayan materyallerin toplanıp amaç doğrultusunda incelenmesi anlamına gelmektedir (Çepni, 2007). Eğitim alanında yapılan bir araştırmada, ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ödevleri ve sınavları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992, Goetz ve Lecompte, 1984, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). İncelenen ilgili kaynaklar verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, öğretmen görüşlerini toplamak için hazırlanan görüşme formu ve öğrencilerin alg ve farkındalıklarını öğrenmek için ölçek formu olmak üzere iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak için hazırlanan görüşme formu, Mardin il merkezinde ile bir ilçesinde görev yapan 35 ortaokul Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden görüşme yeri ve zamanı önceden belirlenmiş olup görüşme ortamının ses, ışık gibi fiziki durumunun yanı sıra katılımcı ve araştırmacının soruları ve cevapları rahat görüşecekleri uygunlukta olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, doğum yeri ve kıdem gibi temel kişisel özellikleri bakımından farklılık göstermeleri göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme gerçekleştirilen 35 Sosyal Bilgiler öğretmeninden yeterli diyalog kurulamaması, kayıt cihazındaki anlık arıza gibi nedenlerden dolayı 3 tanesinin görüşmesi değerlendirmeye alınmazken, geri kalan 32 katılımcıdan elde edilen veriler ise değerlendirmeye alınmak için yeterli görülmüştür. Değerlendirmeye alınan katılımcılarla yapılan görüşme kayıtları ilk önce ayrı ayrı her bir katılımcının görüşmesi transkript edilerek yazıya geçirilmiştir. Daha sonra, yazıya dökülen bu transkriptler daha önce yapılan alan yazı incelemeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda alt başlıklar altında ele alınmıştır. Bu başlıklardan bazıları şu şekildedir: *“Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü”*, *“Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük”* ile *“Öğretmenin kültürel farklılıkları dikkate almada kullandığı yöntem veya anlayışı”*.

Bu araştırmada kullanılan ikinci formunu ise öğrenci görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan veri formu, yine Mardin ili merkezinde ve bir ilçesinde bulunan 845 ortaokul 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanmadan önce alınan gerekli izinler okul idaresine iletilerek uygun zaman ve sınıflar belirlenmiştir. Belirlenen zaman ve sınıflarda katılımcı tarafından gerekli uyarı ve hatırlatmalar yapılarak veri formunun dikkatli ve anlaşılır bir şekilde doldurulması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan formlardan bazıları dikkatsizlik ve belli hatalar sonucunda yetersiz görülerek değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle 27 katılımcının veri formu araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 818 katılımcının verileri değerlendirilmek üzere istatistik programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Bu analizlere göre öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzdelik değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında ölçeğin ikinci kısmından elde edilen öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalık puanlarının cinsiyet, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, anadil/etnik köken, anadilini konuşma sıklığı, aile içinde konuşulan dil, öğrenme/bilgi kaynağı, aile aylık geliri ve diğer kültürlerden arkadaşlık durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Cinsiyet, yerleşim yeri ve diğer kültürden arkadaşlık durumu değişkenleri bakımından öğrenci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi, anadil/etnik köken, anadilini konuşma sıklığı, aile içinde konuşulan dil, öğrenme/bilgi kaynağı ve aile aylık geliri değişkenleri bakımından öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi ve t-testi için önce levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise, grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında yer alan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları ölçeğindeki her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ise, “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Tamamen Katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Tamamen Katılmıyorum”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arasındakilerin “Kararsızım”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise, “Tamamen Katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Çokkültürlü Vatandaşlık Öğrenci Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan alt problemlere uygun olarak aşağıdaki bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.1. Öğrencilere ait Cinsiyet, Okulunun Yerleşim Yeri, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Anadil/Etnik Köken, Evde/Aile İçinde Konuşulan Dil, Anadilini Konuşma Sıklığı, Başka Bir Kültürden Arkadaşlık Durumu, Aile Aylık Geliri ve Öğrenme/Bilgi Kaynağı değişkenlerinin Frekans ve Yüzdelikleri:

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	420	51,3
	Erkek	398	48,7
Yerleşim Yeri	Mardin	491	60,0
	Midyat	327	40,0
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	56	6,8
	Okur-yazar	62	7,6
	İlköğretim	284	34,7
	Lise Mezunu	248	30,3
	Üniv/Y.okul mezunu	168	20,5
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	180	22,0
	Okur-yazar	71	8,7
	İlköğretim	382	46,7
	Lise Mezunu	153	18,7
	Üniv/Y.okul mezunu	32	3,9
Anadil/Etnik Köken	Türkçe	96	11,7
	Arapça	296	36,2
	Kürtçe	278	34,0
	Süryani	8	1,0
	Türkçe-Arapça	74	9,0
	Türkçe-Kürtçe	32	3,9
	Arapça-Kürtçe	34	4,2
Evde(aile içinde) Konuşulan Dil	Türkçe	260	31,8
	Arapça	68	8,3
	Kürtçe	114	13,9
	Süryani	5	0,6
	Türkçe-Arapça	225	27,5
	Türkçe-Kürtçe	139	17,0
	Arapça-Kürtçe	7	0,9
Anadilini Konuşma Sıklığı	Her zaman	324	39,6
	Sık sık	207	25,3
	Bazen	253	30,9
	Hiçbir zaman	34	4,2
Ailenin Aylık Geliri	701-1.200	480	58,7
	1.201-1.800	125	15,3
	1.801-2.500	122	14,9
	2.501- ve üstü	91	11,1
Farklı Bir Kültürden Arkadaşlık Durumu	Evet	666	81,4
	Hayır	152	18,6
Öğrenme/Bilgi Kaynağı	Okul-öğretmen-ders kitapları	241	29,5
	Aile-anne-baba	436	53,3
	TV-gazete/Medya	35	4,3
	Arkadaş-yakın çevre	106	13,0

Alt Problem 1.1.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *cinsiyete* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 4.2’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “*cinsiyet*” değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Farkındalık	Kız	420	4.04	0.634	816	0.670	.50
	Erkek	398	4.01	0.693			
Algı	Kız	420	4.41	0.453	816	1.648	.01
	Erkek	398	4.35	0.490			

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıklarına* [$t_{(816)}=0.670$, $p>0.05$] ilişkin puanları arasında “*cinsiyet*” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmezken, çokkültürlü vatandaşlık *algılarına* [$t_{(816)}=1.648$, $p<0.05$] ilişkin puanları arasında ise “*cinsiyet*” değişkeni bakımından anlamlı fark belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem erkek hem de kız öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda “*katılıyorum*” ve algıları alt boyutunda ise “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Alt Problem 1.2.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3'te öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "*okulun bulunduğu yerleşim yeri*" değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Okul	N	X	ss	sd	t	p
Farkındalık	Merkez	491	4.10	0.644	816	3.699	0.000
	Midyat	327	3.92	0.679			
Algı	Merkez	491	4.45	0.443	816	5.086	0.000
	Midyat	327	4.28	0.496			

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalık* puanları [$t_{(816)}=3,699$ $p<0.05$] ve *algı* puanları [$t_{(816)}=5,086$ $p<0.05$] arasında "*okulun bulunduğu yerleşim yeri*" değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın hem algıları hem de farkındalıkları alt boyutlarında, merkez ve ilçe okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında Mardin merkezdeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem merkez hem de ilçedeki öğrencilerin, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda "***tamamen katılıyorum***" ; farkındalıkları alt boyutunda ise "***katılıyorum***" düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Alt Problem 1.3.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları, *diğer bir kültürden arkadaşları olma durumlarına* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.4’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “*diğer bir kültürden arkadaşları olma durumları*” değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Diğer bir Kültürden Arkadaşları Olma Durumları Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Farklı kültürden arkadaşınız var mı?	N	X	ss	sd	t	p
Farkındalık	Evet	666	4.03	0.674	816	0.444	0.657
	Hayır	152	4.01	0.616			
Algı	Evet	666	4.41	0.457	816	3.965	0.000
	Hayır	152	4.24	0.512			

Tablo 4.4’teki veriler doğrultusunda, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına [$t_{(816)}=0.444$, $p>0.05$] ilişkin puanları arasında “*diğer bir kültürden arkadaşlık durumu*” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına [$t_{(816)}=3.816$, $p<0.05$] ilişkin puanları arasında ise yine “*diğer bir kültürden arkadaşlık durumu*” değişkeni bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın farklı bir kültürden arkadaşı olan ile olmayan öğrenciler arasında *olan* öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem farklı bir kültürden arkadaşı olan hem de olmayan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda “*katılıyorum*” ve algıları alt boyutunda ise “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Alt Problem 1.4.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı farkındalık puanları *baba eğitim düzeyine* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.5’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “*baba eğitim düzeyi*” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Baba eğitim düzeyi	N	X	ss	sd	F	p	Farklar
Farkındalık	Okuryazar değil	56	3.80	0.787	4	2.158	.072	---
	Okuryazar	62	4.10	0.604	813			
	İlköğretim	284	4.08	0.618				
	Lise	248	4.02	0.643				
	Üniv./Y.O.	168	4.01	0.730				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			
Algı	Okuryazar değil	56	4.10	0.516	4	6.960	.000	Okuryazar değil ile diğer gruplar arasında
	Okuryazar	62	4.26	0.470	813			
	İlköğretim	284	4.41	0.464				
	Lise	248	4.40	0.475				
	Üniv./Y.O.	168	4.43	0.431				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

Tablo 4.5’teki bulgulara da görüldüğü gibi, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=2.158$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarının “*baba eğitim düzeyi değişkenine*” göre değişmediği görülürken, çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3-815)}=6.960$, $p<0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise yine “*baba eğitim düzeyi değişkenine*” göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın babası okuryazar olmayan öğrenci grubu ile diğer dört öğrenci grubu arasında diğer dört grup öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna “*katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda baba eğitim düzeyi okuryazar değil düzeyindeki öğrenci grubu “*katılıyorum*”, diğer dört öğrenci grubunun ise, “*tamamen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Alt Problem 1.5.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı farkındalık puanları *anne eğitim düzeyine* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.6’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “*anne eğitim düzeyi*” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anne eğitim durumu	N	X	ss	sd	F	p	Farklar
Farkındalık	Okuryazar değil	180	3.95	0.631	4	1.143	0.335	---
	Okuryazar	71	3.98	0.717	813			
	İlköğretim	382	4.07	0.656				
	Lise	153	4.05	0.674				
	Üniv./Y.O.	32	4.02	0.712				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			
Algı	Okuryazar değil	180	4.29	0.514	4	4.288	0.002	İlköğretim mezunu ile okuryazar değil ve okuryazar grupları arasında.
	Okuryazar	71	4.25	0.615	813			
	İlköğretim	382	4.43	0.416				
	Lise	153	4.41	0.462				
	Üniv./Y.O.	32	4.43	0.428				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* [$F_{(3-815)}=1,143$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında “*anne eğitim düzeyi değişkenine*” göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, çokkültürlü vatandaşlık *algıları* [$F_{(3-815)}=4,288$, $p<0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise “*anne eğitim düzeyi değişkenine*” göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık *algılarında* görülen bu anlamlı farkın, *anne okuryazar değil* ve *anne okuryazar olan öğrenci* grupları ile *annesini ilköğretim mezunu* öğrenci grubu arasında *anne ilköğretim mezunu* öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna “*katılıyorum*” yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda *anne eğitim düzeyine* göre beş öğrenci grubu da “*tamamen katılıyorum*” şeklinde görüşünü dile getirmişlerdir.

Alt Problem 1.6.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *anadili/etnik kökene* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.7’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “*baba eğitim düzeyi*” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anadil-Etnik Köken	N	X	ss	sd	F	P	Farklar
Algı	Türkçe	96	4.40	0.424	6	1.280	.264	---
	Arapça	296	4.34	0.465	811			
	Kürtçe	278	4.37	0.508				
	Süryani	8	4.64	0.217				
	Türkçe-Arapça	74	4.44	0.455				
	Türkçe-Kürtçe	32	4.46	0.423				
	Arapça-Kürtçe	34	4.44	0.445				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

Tablo 4.7 incelediğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *algıları* [$F_{(3-815)}=1,280$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında “*anadil/etnik köken değişkenine*” göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ayrı 7 grubun da öğrencileri “*tamamen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 4.8’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “*baba eğitim düzeyi*” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Anadil-etnik köken	N	Sıra ortal.	s d	χ^2	p	Farklar
Farkındalık	Türkçe	96	473.44	6	30.29	.000	MWU testi
	Arapça	296	408.57		5		sonucunda
	Kürtçe	278	368.49				farkın Türkçe ile
	Süryani	8	577.63				Kürtçe-Arapça
	Türkçe-Arapça	74	493.45				dilini konuşan
	Türkçe-Kürtçe	32	394.42				gruplar arasına
	Arapça-Kürtçe	34	364.28				Türkçe
	Toplam	818					konuşanların lehine. Türkçe:70.28 Kürtçe-Arapça:52.00

KWH testi ile oluşturulan tablo 4.7’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$KWH_{(6)}=30.295$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında “*anadil/etnik köken*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bundan yola çıkarak, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi sonucunda da *Türkçe anadiline* sahip öğrenci grubu ile *Kürtçe-Arapça anadiline* sahip öğrenci grupları arasında Türkçe anadiline sahip öğrenci grubu lehine olarak tespit edilmiştir.

Alt Problem 1.7.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *evde/aile içinde konuştukları dile* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.9’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “*evde/aile içinde konuştukları dil*” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Evde/Aile İçinde Konuştukları Dil Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Evde/aile içinde konuşulan dil	N	Sıra ortal.	sd	χ^2	p	Farklar
Farkındalık	Türkçe	260	437.25	6	21.157	0.002	MWU testi
	Arapça	68	340.18				sonucunda
	Kürtçe	114	384.69				farkın Türkçe ile
	Süryani	5	638.70				Kürtçe-Arapça
	Türkçe-Arapça	225	430.33				dilini konuşan
	Türkçe-Kürtçe	139	373.81				gruplar arasında
	Arapça-Kürtçe	7	332.00				Türkçe
	Toplam	818					konusanların lehine. Türkçe:134.88 Kürtçe-Arapça:101.50
Algı	Türkçe	260	441.95	6	41.157	0.000	MWU testi
	Arapça	68	271.84				sonucunda
	Kürtçe	114	349.47				farkın Türkçe ile
	Süryani	5	529.60				Kürtçe-Arapça
	Türkçe-Arapça	225	414.71				dilini konuşan
	Türkçe-Kürtçe	139	449.11				gruplar arasında
	Arapça-Kürtçe	7	479.43				Türkçe
	Toplam	818					konusanların lehine. Türkçe:133.65 Kürtçe-Arapça:147.14

Tablo 4.9’a baktığımızda, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* [$KWH_{(6)}=21.157$, $p<0.05$] ile *algıları* [$KWH_{(6)}=41.157$, $p<0.05$] alt boyutlarına ilişkin puanları arasında “*evde/aile içinde konuşulan dil*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi sonucunda da hem farkındalıkları hem de algıları alt boyutlarında evde/aile içinde *Türkçe dilini konuşan* öğrenci grubu ile *Kürtçe-Arapça dilini konuşan* öğrenci grubu arasında Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 1.8.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *anadili konuşma sıklığına* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.10’da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanları “*anadili konuşma sıklığı*” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anadilini konuşma sıklığı	N	X	ss	sd	F	p	Farklar
Farkındalık	Her zaman	324	4.08	0.642	3	1.112	0.343	---
	Sık sık	207	3.99	0.719	814			
	Bazen	253	4.00	0.649				
	Hiçbir zaman	34	3.99	0609				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* [$F_{(3-815)}=1,112$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrencilerin günlük yaşantısında “*anadilini konuşma sıklığı*”na göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ayrı dört gruptaki öğrenciler de “*katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.11’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “*anadili konuşma sıklığı*” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Anadili konuşma durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Farklar
Algı	Her zaman	324	391.38	3	3.790	0.285	---
	Sıkı sık	207	415.34				
	Bazen	253	422.52				
	Hiçbir zaman	34	449.68				
	Toplam	818					

Tablo 4.11’deki bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$KWH_{(6)}=3.790$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında öğrencilerin günlük yaşamda “*anadilini kullanma sıklığı*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin anadilini günlük yaşamda kullanma sıklığı değişkenine göre 4 grubun da algılarında bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Alt Problem 1.9.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *aile aylık gelirin*e göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 12’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “*aile aylık gelir düzeyi*” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Ailenin aylık geliri	N	X	ss	sd	F	p	Farklar
Farkındalık	700-1.200	480	4.04	0.645	3	1.400	0.241	---
	1.201-1.800	125	4.11	0.632	814			
	1.801-2.500	122	3.95	0.727				
	2.501 ve üzeri	91	3.97	0.709				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			

Tablo 4.12’deki verilere bakıldığında, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=1,400$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrencilerin “*aile aylık geliri*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt

boyutuna ayrı dört gruptaki öğrenciler de “*katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.13’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının “*aile aylık gelir düzeyi*” değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine KWH Ait Testi Sonuçları

Faktör	Ailenin aylık geliri	N	Sıra ortalama sı	sd	χ^2	p	Farklar
Algı	700-1.200	480	391.98	3	6.902	.075	---
	1.201-1.800	125	440.25				
	1.801-2.500	122	439.53				
	2.501 ve üzeri	91	419.44				
	Toplam	818					

Tablo 4.13 değerlendirildiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *algıları* [$KWH_{(6)}=6.902$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında öğrencilerin “*aile aylık geliri*” değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin, ailenin aylık geliri değişkenine göre görüşleri arasında bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Alt Problem 1.10.: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık puanları *öğrencilerin öğrenme/bilgi kaynaklarına* göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.14’de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının “*öğrencilerin öğrenme/bilgi kaynakları*” değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Öğrenme/Bilgi Kaynakları Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Bilgi kaynağı	N	X	ss	sd	F	p	Farklar
Farkındalık	Okul- öğretmen -ders kitapları	241	4.05	0.635	3 814	3.835	0.010	Arkadaş/yakın çevre grubu ile TV- gazete/medya grubu arasında, arkadaş/yakın çevre grubu lehine.
	Aile-anne- baba	436	4.00	0.668				
	TV- gazete/medya	35	3.78	0.838				
	Arkadaş/yakın çevre	106	4.18	0.615				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			
Algı	Okul- öğretmen -ders kitapları	241	4.39	0.472	3 814	1.758	0.154	---
	Aile-anne- baba	436	4.36	0.483				
	TV- gazete/medya	35	4.32	0.406				
	Arkadaş/yakın çevre	106	4.47	0.437				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

Tablo 4.14’teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *algıları* [$F_{(3-815)}=1.758$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarında “*öğrenme/bilgi kaynakları*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* [$F_{(3-815)}=3.835$, $p<0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise “*öğrenme/bilgi kaynakları*” göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* alt boyutunda görülen bu anlamlı farkın, öğrenme/bilgi kaynağını *arkadaş/yakın çevre* olarak gösteren grup ile *TV/Radyo/Medya* olarak gösteren grup arasında *arkadaş/yakın çevre* öğrenci grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna dört grupta da öğrencilerin “*katılıyorum*” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda ise

öğrenme/bilgi kaynağı değişkenine ait dört öğrenci grubu da *“tamamen katılıyorum”*, şeklinde görüşünü dile getirmişlerdir.

4.2. Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan 32 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler 5 alt başlık altında derlenip tasnif edilmiştir. Bu başlıklar altında katılımcıların önemli bazı bireysel görüşleri dile getirildikten sonra tüm katılımcıların ortak görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Şimdi aşağıda sıralanan bu başlıkları ve öğretmen görüşlerini inceleyelim.

4.2.1. Kültürel Yapı

Araştırma için, Türkiye’de en önemli örneklerden biri olarak gösterilen Mardin ilinin farklı dil, din ve etnik gruba ev sahipliği yaptığı görülmektedir. Bunun yanında toplumun birer rehberi olarak öğretmenlerin bu kentin kültürel özelliği hakkındaki görüşleri kendi tecrübeleri ışığında aksettirmelerinin çalışma açısından iyi bir sonuç doğurduğu düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak kültürel değerleri öğrencilere aktarmada en etkili derslerin başında gelen Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Mardin kentinin birçok kültürü barındırması bakımından zengin bir kültüre sahip olduğu görüşünün ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Mardin doğumlu ve 6 yıllık mesleki deneyime sahip erkek Katılımcının (12) Mardin’in kültürel özellikleriyle ilgili görüşlerine baktığımızda; *“Mardin biraz kültürel olarak bizim ülkenin genel kültür yapısından daha farklı bir yapıya sahip... hem çok kültürlü olması hem de Arap Kürt kültürünün baskın olması burayı diğer şehirlerden ayırıyor... bunun da şey olarak sorarsanız hem artısı hem de artısı olduğunu söyleyebilirim... çocuklara farklı düşünme bir şeyi birçok açıdan yorumlayabilmeyi daha farklı anlamlar getirebilme imkanı sağlarken biraz da bir şeyleri anlamada zorluk getiriyor bir şeyi başarmada biraz daha çaba gerektiriyor... hem alt altyapıdan hem çok kültürlülüğün getirmiş olduğu bir zorluk bunun sebebi olarak gösterilebilir...”* ifadesini aktarıyor. Buradaki ifadesinde katılımcının (12) Mardin’in kültürel yapı olarak Türkiye’den farklı olduğunun yanı sıra Arap-Kürt nüfusunun/nüfuzunun ağırlıkta olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu durumun

çocuklar/öğrenciler için farklı yorumları yapmalarına katkı sağlamasına rağmen belli zorlukları da barındırdığına değinmektedir.

İstanbul doğumlu Mardin kökenli başka bir erkek Katılımcı (11) ise Mardin'in sosyal-kültürel ve siyasi yapısıyla ilgili olarak farklı bir noktaya değinmektedir: *“Şimdi ben 9 yıldır Mardin'deyim bunun altı yılı ilçe ve köylerinde geçti son üç yıldır merkezdeyim... hani Mardin'in şöyle bir özelliği var çokkültürlü kozmopolit bir yapıda farklı dinler farklı diller mevcut... şimdi Mardin öyle bir şey ki hani mozaik derler ya mozağin mozağı diyebilirim mesela bir etnik yapının bile farklı ilçelerdeki kültürü işte siyasi yapısı olaylara bakışı bile çok çok farklı olabiliyor bırakalım etnik yapıları tek bir yapının bile farklı ilçelerde farklı ortamlara göre çok farklıdır... mesela daha önce dağ köylerinde çalıştım oradakilerin sosyal bakış açısı ile merkezde ovada yaşayanların sosyal bakış açısı çok farklı... mesela daha önce Ömerli ilçesinde çalıştım oradaki anlayış ile merkezdeki anlayış çok çok farklı... başka herhangi bir ilde bu kadar farklılık var mı bilmiyorum ama Mardin gerçekten çok çokkültürlü bir yer... Araplar var Süryaniler var Kürtler var Türkler var hani bunların dışında biraz siyasi olacak ama bir yere yaranmaya çalışan Kürtlere veya Türklere... yani farklı bir kültürel çizgi yakalamaya çalışan bir grup var...”* katılımcı burada Mardin'in mozaiksel yapısına dikkat çektikten sonra; özellikle Mardin'in içinde bulunan aynı etnik veya dile sahip grupların bile siyasi ve sosyal olarak farklı olabildiklerini ifade etmektedir.

Hatay doğumlu 8 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (33): *“Mozaik, karışık, her kültürden biriyle karşılaşabiliyoruz... aynı Hatay'da olduğu gibi, Hatay'da çok benziyor Mardin'e... iki yerde de farklı dilden farklı dinden bir karışım mevcut...”* diyerekten kendi doğup büyüdüğü kent olan ve aynı zamanda farklı kültürleri içinde barındıran Türkiye'nin başka bir kenti olan Hatay'la benzerliğini dile getiriyor. Yine Türkiye'nin önemli kozmopolit Şanlıurfa şehrinde doğan, 17 yıl mesleki tecrübesi olan erkek Katılımcı (39) ise: *“Kültürel açıdan Mardin bugün bir dünya şehri artık... kültürel çeşitlilik anlamında zengin, kültürel zenginliğin olduğu bir kent... yine bu anlamda farklı bir çok kültürün yaşadığı kaynaştığı bir kent olarak bakıyorum... burası diğer illerimize göre çok daha farklı; Kürd'üyle Arab'ıyla Hristiyan'ıyla Ermeni'si farklı inançların farklı ırkların bir arada yaşadığı bir kent... onun için burası için bir şans bu durum...”* şeklindeki ifadesiyle Mardin'in sadece Türkiye için değil Dünya düzeyinde bir öneme sahip olduğunu ifade etmeye çalışmıştır. Aynı şekilde buradaki

farklı kültürlerin bir arada yaşamasının Türkiye açısından bir şans olduğunu da ifadelerine eklemektedir.

Mardin doğumlu 9 yıl tecrübe sahip erkek Katılımcı (34), farklı bir benzetmeyle kentin kültürel yapısını şöyle aktarmaktadır: *“bir örnekle açıklarsak: Türkiye bir halının desenine benzetirsek her desen bir dili, dini, bir ırkı gösteriyor... aslında Mardin de Türkiye’nin küçük bir modeli... Türkiye nasıl her dinden her dilden bir her ırktan mensup insanlardan oluşuyorsa Mardin’de küçük bir örneğini temsil ediyor... Kürt’üyle Süryani’siyle Araplar’ıyla ve dışarıdan gelen türküyle bir mozaîği oluşturuyor...”* cümlesinde hem Türkiye’nin farklı kültürlerden, ‘farklı desenlerden’ meydana geldiğini ifade etmektedir hem de Mardin’in bu desenlerin bir modelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Başka bir benzetmeyi de Diyarbakır doğumlu 7 yıl mesleki deneyime sahip erkek Katılımcı (58): *“Kültürel açıdan zengin olduğunu düşünüyorum... birçok kültürün olduğu Süryanilerin Yezidilerin Kürtlerin ve Arapların yer aldığı Türkiye’nin minyatürü olarak tanımlayabiliriz...”* tanımlamasıyla yine Türkiye’nin yanı sıra kentin farklı kültürler açısından zengin olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde kentin kültürel anlamda Türkiye’nin bir ‘minyatür’ü olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların çoğu Mardin kentinin çok kültürlü bir yapıda olduğunu vurgulamakla birlikte bu çok kültürlü yapının topluma katkısını daha somut ifadelerle dile getiren katılımcılar da mevcuttur. Mesela, Muş doğumlu 12 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (38), *“Kültürel açıdan zengin bir şehir... farklılıklara saygının olduğu... daha kozmopolit kentlerde olmayan saygının burada olduğunu söyleyebilirim... kimseye kültürel farklılığından dolayı farklı muamele edilmediği bir yer...”* tanımlamasıyla farklı kültürlerin bir arada yaşamasında en önemli değerlerden biri olarak ‘saygı’nın mevcut olmasına vurgu yapmıştır. Herkesin burada eşit muameleye tabi olduğu vurgusu da ayrıca dile getirilmiştir. Yine başka bir erkek Katılımcı (45) olan, 5 yıl mesleki tecrübeye sahip Mardin doğumlu öğretmen: *“Genelde çokkültürlü diller dinler kültürler şehri olarak biliniyor... kültürel olarak zengin olmasının yanı sıra her hangi bir kimsenin diğerinin kültürüne karışmadığı ve yıllardan beri barış içinde bu ortamda gelen bir yer burası... insanları farklı ırktan farklı kültürden diye dışlanmadığı bir ortam...”* ifadesiyle kentin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu dile getirmekte; ‘birinin diğerini hoşgördüğü’, ‘barış içinde yaşadığı’, ‘kimsenin dışlanmadığı’ bir kent olduğunu vurgulamaktadır.

10 yıllık bir mesleki tecrübeye sahip Adana doğumlu başka bir kadın Katılımcı (49) da kentin farklı bir yönüne dikkat çekerek: *“Farklı milletler farklı kültürlerin olması açısından güzel bir yer... tabii ki bu kültürler birbiriyle kaynaşmış durumda iç içe girmiş durumda ve en çok hoş a giden konu herkesin birbirini benimsemiş olması bir ayrımın olmaması... genelde ülkemizde azınlıklara önyargı söz konusuyken burada azınlık olan Süryanileri toplum tamamen benimsemiş durumda...”* bu kentteki kültürlerin birbiriyle ‘kaynaştığını’ ve özellikle dikkat çeken bir durum olarak azınlık olarak tanımladığı Süryanilerin de, Türkiye’nin diğer yerlerinden daha farklı, diğer kültürlerce benimsenmiş bir şekilde kabul gördüğünü söylemektedir. 4 yıl tecrübeye sahip, Mardin doğumlu bir erkek Katılımcı (52) da: *“Çokkültürlü çok dilli çok dinli deniyor zaten... bu anlamda birçok kişi tarafından birçokları tarafından örnek gösterilen, birçok dinin kardeşçe yaşadığı bir yer olarak tanımlanır... farklılıkların zengin olduğu bir yer...”* ifadesinde dikkat çeken iki önemli nokta bulunmaktadır. Birincisi buradaki çokkültürlülüğün birçokları tarafından örnek gösterildiği; ikinci husus da ‘dinlerin kardeşçe’ yaşadığını ifade etmesidir. Belki burada ifade edilen özelliklerin/değerlerin bu şehirde var olmasının temel sebeplerinden birisi Muş doğumlu, 7 yıl tecrübe sahibi erkek Katılımcı (53)’nın şu ifadesinde gizlidir: *“Kültürel olarak baktığımızda zengin bir kent... sağduyulu kültüre sahip toplumların yaşadığı bir yer...”* Katılımcı (53) bu sözleriyle kültürel anlamda zengin bir kent olarak burada yaşayan toplumların ‘sağduyulu’ bir yapıya sahip olmalarına vurgu yapmaktadır.

Mardin’deki farklı kültürlerin bu bir arada yaşama sanatına değinen katılımcıların genel düşüncelerinin yanı sıra modern zamanın etkisiyle bazı olumsuzlukların yaşandığını dile getiren katılımcılar da olmuştur. Bunlardan biri 12 yıl mesleki tecrübeye sahip, Mardin doğumlu kadın Katılımcı (37), bunu şu şekilde ifade etmektedir: *“Mardin kültürel açıdan çok zengin bir kent... birçok kültürü bir arada barındıran bir kent... kültürel zenginliğiyle mutluluk duyduğumuz bir şehir... fakat biraz daha globalleşmeyle birlikte insanların biraz daha bilinçlenmesi ile bazı kültürel zenginliğimiz biraz daha ayrışma nedenlerimiz oldu... ama genel olarak kültürel zenginliğini seviyoruz...”* Buradaki ifade incelendiğinde katılımcı Mardin’deki kültürel zenginlikten mutluluk duyduğunu/duyulduğunu belirtmekle birlikte modern zamanla birlikte yaşanan ‘globalleşmenin’ buradaki toplumları belli bir şekilde bilinçlenmesine ve bu

bilinçlenmenin olumsuz etkilerinden dolayı bazı temel ‘ayrışmalara’ neden olduğuna dikkat çekmektedir.

Mardin tarihi ve mistik bir kent olarak birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir kenttir. Burada binlerce yıl öncesinden günümüze kadar birçok insan topluluğu yaşamıştır/yaşamaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların önemli bir kısmı Mardin’in farklı kültürlerden oluşmasının yanı sıra bu tarihi yönüne de dikkat çekmişlerdir. Örneğin, Mardin doğumlu olup 14 yıl mesleki tecrübe sahip erkek bir Katılımcı (40), *“Kültürel olarak çok otantik bir kent... tarihi kadim bir kent... hem etnik açıdan ham inanç açısından çok zengin ve farklı bir şehir... bunların da çok büyük bir zenginlik olduğunu görüyorum... bu yönüyle dünyada iyi bir örnektir... ve bütün bu farklılıklara rağmen hiçbir sorunun yaşamadığı bir yer... hoşgörüyü dayalı çok olumlu bir havanın hakim olduğu bir yer...”* şeklindeki ifadesiyle Mardin’in farklı kültürleri barındıran bir kent olarak dünyada bir örnek olduğunu, hoşgörünün egemen olduğu, bunun yanı sıra ‘tarihi’ bir geçmişe sahip olduğunu da belirtmiştir.

Tarihi bakımdan Mardin’in önemine vurgu yapan Manisa doğumlu olup 8 yıl mesleki tecrübeye sahip başka bir erkek Katılımcı (41) da yukarıdaki tanımlamaya benzer ifadeler kullanmaktadır: *“Mardin tarihi eski bir şehir olduğu için Mezopotamya medeniyeti içerisinde önemli bir yere sahip... aynı zamanda Anadolu’da kurulan ilk beyliklerden olmasından dolayı tarihi bir zenginliği vardır... yine Türkiye’deki dinlerin ve dillerin kardeşliği açısından birkaç örnekten biri...”* tanımlamasıyla Mardin’in farklılık içinde ‘kardeşlik’i yaşayarak, Türkiye adına önemli bir örnek teşkil ettiğinin yanı sıra eski medeniyetlerden beri var olan bir tarihi geçmişi olduğunu vurgulamıştır. Bu tarihi geçmişinden dolayı Mardin’in birlikte yaşama kültürünü doğal olarak yaşadığını belirten; Mardin doğumlu olup 16 yıl mesleki deneyime sahip, bir erkek Katılımcı (46) da: *“Sosyal bilgiler öğretmeni gözüyle bakıldığı zaman farklı bir profile sahip: Arap, Kürt, Yezid, Süryani kültürlerine sahip bir yer... bunlar etkileşim içerisinde güzel bir sulh içerisinde yaşam sürdüren bir tabloyu oluşturuyorlar... insanlar tarihten gelen birbirini kabullenmeyle doğal bir çevrede büyüdüklerini görüyoruz...”* şeklinde açıklamasında dil, din ve etnik farklılıklarla barış içerisinde yaşandığını ve bunun geçmişten gelen ‘tarihi bir olgu’ olduğunu belirtmektedir.

Bu kentin tarihi olarak başka bir önemine değinen Mardin doğumlu, 7 yıl tecrübeye sahip bir erkek Katılımcı (56) da: *“burayı genel anlamıyla dinler ve diller diyarı olarak adlandırabiliriz... turabidin bölgesi olarak Süryanilerin kurduğu bir şehir... buranın Hristiyanlık dünyası açısından en büyük önemi bu dini kabul eden ilk topluluklardan biridir Süryaniler... ayrıca daha sonra buraya yerleşen Kürtler Araplar yezidiler yaşamlarını sürdürmektedir...”* tarifiyle bu kentin farklı kültürlerle sahip olmasının yanı sıra; özellikle Hristiyanlığın bir kolu olan Süryaniler açısından kutsal bir yer olduğunu da ifade etmektedir.

Şehrin kültürel yapısını sosyal bilgilerin hedefleri açısından değerlendiren, Zonguldak doğumlu olup 7 yıl tecrübeye sahip olan bir kadın Katılımcı (54) ise bu ifadeyi kullanıyor: *“Sosyal bilgiler açısından değerlendirsek kültürel açıdan elverişli bir yer bu kent... çünkü bu dersin özünde toplumu kavramak farklı kültürlerle etkileşim içinde olmak kültürel birlikteliği bir arada tutmak canlandırmak yer alıyor... Anadolu’nun sahip olduğu kültürel özelliği açısından bu kent farklı dinler farklı diller hepsinin birlikte olduğu bir yerleşke...”* tanımlamasıyla farklılıklara ev sahipliği yapan bu kentin aynı zamanda eğitici bir tarafının da olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle farklı kültürlerin etkileşim kurarak bir arada olabilmesi açısından iyi bir örnek olduğuna işaret etmektedir.

Dünya’nın birçok mekanıyla, şehriyle ilgili, orayı görmeden, çeşitli iletişim araçları kullanılarak bilgi sahibi olunabildiği bilinen bir gerçektir. Bu araştırmada da örnek olarak seçilen bu kentin farklı kültürleri barındırdığını, internet başta olmak üzere çeşitli araçlarla edinilecek bilgilerle pekiştirebildiği tespit edilmiştir. Örneğin bir katılımcı daha önce internet veya çevresindekilerin anlattıkları kadarıyla bu kent hakkında edinmiş olduğu bilgiyi doğrulama fırsatı edindiğine değinmiştir; Uşak doğumlu olup 2 yıl mesleki tecrübesi olan bu kadın Katılımcının (33), *“Buraya gelmeden önce internetten ve çevremdekilerden edindiğim bilgilerle hemen hemen aynı... farklılıkların olduğu güzel bir şehir... farklı ırkların farklı dinden insanların bir arada yaşayabildiği ender şehirlerimizden biri...”* şeklindeki ifadesi incelendiğinde bu kentle ilgili internet vb. araçlarla yayılan bilgilerin burada görev yapan katılımcılar tarafından da yaşayarak/tecrübeyle pekiştirildiği görülmektedir.

Mardin'in kültürel yapısıyla ilgili katılımcıların tanımlamalarına/ifadelerine incelendiğinde, kentin Arap, Kürt, Ermeni, Süryani, Yezidi ve Türk gruplarıyla farklı dil, din ve etnik yapıya sahip çokkültürlü bir yapısı ağırlıklı olarak belirtilmiştir. Bu genel görüşün yanı sıra katılımcıların gözlemleri ve deneyimlerinde farklı noktalara da vurgu yaptıklarını görülebilmektedir. Bu farklı betimlemelerin çıkış noktasının yine bu kentin farklı kültürlerle ev sahipliği yapmasından kaynaklandığı da araştırmada tespit edilmiştir. Vurgulanan benzer ve farklı betimlemelerin hangi temel kavramlarla ifade edildiğine bakıldığında ise bunlar da şu şekilde özetlenebilir: *topluluk olarak barış içinde bir arada yaşama, hoşgörü sahibi, saygı gören/gösteren, uyum içinde kaynaşmış, sağduyulu bir anlayış; Türkiye ve dünya yüzeyinde bir mozaik, desen, model, minyatür, örnek; tarihi açıdan geçmişi olan, medeniyetlere ev sahipliği yapan zengin bir kültüre sahip olan.*

4.2.2. Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü

Araştırmamının konusu olan Mardin'deki farklı dil, din ve etnik toplulukların yüzyıllar boyu süren bir arada yaşama deneyiminin genel geçer bir olgu olduğu kanıtlanmıştır. Belli bir dönem itibariyle başlayan bu bir arada yaşama olgusu zaman zaman belli olaylardan dolayı sarsılmalar veya gevşeklikler göstermişse de birçoklarına göre hem Türkiye'de hem Dünya'da gösterilecek bir örnek olarak hala varlığını devam ettirmektedir. Bu bahsi geçen sarsılmaların bazen etnik bazen dini kökenli olduğu da görülmüştür. Özellikle Osmanlı İmparatorluğunun dağılma dönemi ile Cumhuriyetin ilk yılları arasındaki zaman sürecinde milliyetçilik akımı başta olmak üzere emperyalist kökenli akımların etkisiyle burada dini ve etnik temelli kargaşaların olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda; bir arada yaşama üslubu zaman zaman zarar görmüşse de günümüze kadar gelen iyi bir model olarak birlikte yaşama anlayışı varlığını korumaktadır.

Bu ve bunun gibi, bir arada yaşama deneyimini başarabilmenin birçok sebebi vardır. Bazı toplumlar bunu siyasi irade ile aşarken kimi toplumlar ise eğitim veya pragmatist belli anlayışlarla sağla(mış)maktalar. Bu faktörlerin hepsini aynı anda etkili kılarak da hedefine ulaşan toplumlar vardır. Fakat şu bir gerçek ki her toplumun buna yönelik ihtiyaçları farklı olduğundan bu konuya yaklaşımları da farklı olmaktadır. Kimi toplumlar bunu siyasi, kimi toplumlar ekonomik, kimi toplumlar ise eğitim alanında

tavizler vererek sağlamaktadır. Kimi toplumlar da bu sırladığımız unsurların dışında başka faktörlerle bu birliktelik ruhuna sahip olmaktadır. Bu faktörlerden birine örnek vermek gerekirse; *tarihten gelen ve zaman içinde gelişen belli yakınlıkların* bir faktör olarak farklı toplumların birlikte yaşamasını mümkün kıldığı tespit edilmiştir.

Buna paralel olarak bu bölümde, araştırmanın konusu olan Mardin'deki farklı kültürlerin bir arada yaşama hususunda ne derece başarılı oldukları ve bunun hangi temel unsurların sayesinde sağlandığıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Konunun özelinde de Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Vatandaşlık Eğitiminin buna ne derece katkı sağladığı incelenmiştir.

Görüştüğümüz katılımcılar büyük çoğunlukla, buradaki farklı kültürlerin bir arada yaşamada iyi bir deneyim sergilediklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte katılımcıların, buradaki birlikte yaşamın kaynaklarıyla ilgili farklı görüş bildiklerini görmekteyiz. Katılımcı görüşleri incelendiğinde örneğin, Mardin doğumlu ve 9 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (11), buradaki birlikteliği şu şekilde tanımlamaktadır: *“Çokkültürlülük derken Mardin’de... klişe bir laf olacak ama üç farklı dinin bir arada olduğu veya üç farklı etnik yapının bir arada en azından yakın tarihe kadar barış içinde huzur içinde bir çekişmenin olmadığı bir şey olarak anlıyorum...görünürde farklı kültürlerin bir arada olması barış içinde kardeşlik içinde yaşamalarıdır...diğer yerlerle kıyaslandığında çok ilerde bu konuda....”* Katılımcı ifadesinde Mardin'deki farklılıklara rağmen bir birlikteliğin olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda Katılımcı (11), bunun temelini şu cümlelerle aktarmaktadır: *“Mardin’in tamamı olmasa da çoğunluk olarak yaşamın belli kriterler belli oluşumlarla hayatını devam ettiriyor... biz buna aşiret mi deriz bir büyüğe uyma mı deriz... genelde bunların belirlediği belli bir çizgi çerçevesinde hayata sürüyor en azından belli aileler için... bu dersin az ya da çok mutlaka bir etkisi vardır fakat buradaki yaşamın buradaki ailelerin ileri gelenleri varsa aşiret değerleri çerçevesinde belirlendiğini düşünüyorum...”* Katılımcı açıklamasında farklı kültürlerin birlikte bir arada olmasının kentin geleneksel yapısından kaynaklandığını belirtmektedir. Vatandaşlık eğitiminin de bir dereceye kadar etkili olduğunu dile getirirse de asıl faktörün “geleneksel köklerden” gelen bir yaşam kültürü olduğunu savunmaktadır.

Benzer şekilde, Mardin doğumlu olup 6 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (12) da kültürel gruplar arasında tam anlamıyla bir birliktelik olduğuna inanmamakla birlikte mevcut haliyle de olsa yeterli olduğuna düşünmekte ve bunun temelini şu şekilde ifade etmektedir: “...*tabii yine buradaki birlikteliğin oluşmasında vatandaşlık eğitiminin rolü vardır ama okulda aldığı vatandaşlık eğitiminden daha çok ailede aldığı eğitim veya terbiye daha fazla etkilidir... burada yaşayan kültürlerin bir arada birlikte yaşamaları ailelerin büyük derecede etkisi bulunmaktadır... her ne kadar mükemmel eğitim verseniz de ailenin çocuğu farklı yönlendirmesi farklı bir hayat anlayışı kazandıracaktır...*” bir önceki katılımcının görüşüne benzer bir şekilde, Katılımcı (12) buradaki toplulukların birlikte yaşama kültürünü kazanmalarında vatandaşlık eğitiminin rolüne değinse de temel faktörün ailenin sahip olduğu değerlerin olduğunu vurgulamaktadır.

Farklı kültürlerin yıllardan beri varolan belli bir birlikteliği sürdürdüklerini dile getiren bir başka kadın Katılımcı (25) da İskenderun doğumlu ve 8 yıl mesleki tecrübeye sahip olarak düşüncesini bu ifadelerle özetliyor: “...*Evet burada böyle bir birliktelik söz konusu ama kötüleme anlamında söylemiyorum, ama sosyal bilgiler rolünün olmadığını düşünüyorum... bu birlikteliği sosyal bilgiler dersiyle değil de yıllar yüzyıllardır belki de bir arada yaşayarak kız alıp vermeyle komşu olmayla esnaf-tüccar olmayla dükkanlarının yan yana olmayla ve buna hoşgörüyle yaklaştıkları için bunu başarabildiler... bu daha çok tarihi bir birliktelikten geliyor... sosyal bilgilerin etkisi varsa da çok azdır bence...*” Burada da yukarıdaki katılımcılara benzer bir şekilde farklı toplulukların bir arada ‘hoşgörü içinde’ yaşadıklarını belirten Katılımcı (25), bunun kaynağının yüzyıllardan beri topluluklar arasında oluşan etkileşim ve yakınlık sonucunda sağlandığını sözlerine eklemektedir. Buna yönelik Sosyal Bilgiler dersinde verilen vatandaşlık eğitiminin etkisinin ise az olduğu görüşünde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ‘hoşgörünün’ buradaki kültürlerin uzun yıllar boyunca bir arada yaşamaları ve birliktelik kurmalarını sağlayan bir faktör olduğunu dile getiren Batman doğumlu olup 14 yıl mesleki tecrübeye sahip bir diğer kadın Katılımcı (26) da: “*buradaki toplumların bir arada bu birlikteliği oluşturmalarında daha çok tarihsel bir etken var... tarihten günümüze Mardin çokkültürlü bir yapıda yaşadığı için insanlar birbirini geçmişten kabul etmiş ve bu şekilde gelindiği için buradaki kültürlerin birbiriyle bir sorunları olduğunu yıllardır görmedim... bu birlikteliği kabul etmiş*

zaten... sosyal bilgilerin müfredatı her ne kadar katkı sağlasa da asıl olan tarihsel geçmiştir burada...” şeklindeki ifadesinde görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersinde aktarılan değerlerin bir dereceye kadar sağladığını fakat temel etkenin ‘tarihsel’ bir geçmişten gelen ‘hoşgörü’ anlayışının olduğu üzerinde durmaktadır.

Buna benzer görüşte olan katılımcılardan Şanlıurfa doğumlu ve 17 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (27) ise buradaki kültürlerin bir arada yaşayabilmeyi nasıl başardıklarına örnek olabilecek bir anısını bize aktarmaktadır: “...mesela geçen gün sağ olsunlar Süryani öğrencilerim paskalya bayramında yumurta getirmişlerdi... ben kişisel olarak dindar bir insanım ama kendilerine yakın görmüşler... çünkü ben onları elimden geldiğince kırmamaya çalışıyorum dışlamamaya çalışıyorum... sonuçta onların da bir insan olduğu bu ülkenin bir vatandaşı olduğunu, onların da bu eğitim hakkından yararlanma haklarının olduğunu göze önünde bulunduruyorum...” öğretmenin yaşadığı bu deneyime bakıldığında burada yaşayan kültürlerin birbirinin ‘değerlerini’ paylaştıkları, saygı duydukları ve böylelikle bir arada yaşamaya katkı sağladıkları görülmektedir. Bu birlikte yaşama anlayışında geçmişe nazaran günümüzde bir gerilemenin olduğunu da düşünen Katılımcı (27), toplumun birlikteliği açısından müfradat ve ders kitaplarının yetersiz görmektedir. Buradaki birlikteliğin temel faktörünün ne olduğu ile ilgili olarak görüşlerini de şu cümlelerle ifade etmektedir: “Bizim vatandaşlık eğitiminde verdiğimiz bu değerler de aslında yetersiz bu konuda... bütünleme konusunda yetersiz... yani çimento gevşek çimento gevşek dağılabiliyor... bunu Osmanlı din ile başardı... ümmet anlayışı ile bunu başardı... rüzgar esti mi bakıyorsun o yöne bir savrulma olabiliyor... o noktada vatandaşlık eğitimiyle verdiğimiz değerlerin hepsi olmasa da bir kısmı yetersiz kalıyor... belki bunların farklı bir şekilde farklı noktalardan desteklenmesi gerekiyor...” bu Katılımcı, bir arada yaşamayı bir nevi Osmanlı’dan kalma bir miras olarak ele almakla bereber o dönemdeki ‘dini öğretilerin’ buna katkı sağladığını düşünmektedir. Günümüz eğitim sisteminde ise vatandaşlık eğitiminin birlikte yaşama fikir ve becerisini sağlamadaki etkisinin yetersiz olduğunu belirtmektedir.

‘Dini değerlerin’ cevaz verdiği ölçüde hoşgörünün, buradaki farklı kültürlerin bir arada yaşamalarında önemli olduğunu dile getiren 9 yıl mesleki tecrübeye sahip Mardin doğumlu erkek Katılımcının (34) da düşüncesi şöyle olmuştur: “...bu dersin kültürel olarak belli bir katkısı var ama bu toplumlar 10 yıl veya cumhuriyetten beri söylersek

100 yıllık bir eğitimden ziyade çok daha öncelerden tarihi bir geçmişten gelen bir birlikten geliyor...bu zaman içerisinde kız alıp verme vb yakınlıklar bu birlikteliği daha da pekiştirdiğini söyleyebilirim...inandığımız dinin de birliğe beraberliğe eşitliğe ve barışa vurgu yapmasının etkisi büyüktür...” İfadesinde vatandaşlık eğitiminin belli bir katkısının olduğunu dile getiren Katılımcı, bu birlikteliğin oluşmasında hem ailesel bağ ve yakınlıkların hem de dinin eşitlik ve barış gibi değerlerinin önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Kültürlerin, tarihsel arkaplandan gelen bu birlikte varolma olgusunun ‘demokratik’ yapısından kaynaklandığını dile getiren Adana doğumlu ve 2 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (28) ifadelerini bir anısıyla sürdürmektedir: *“...buraya gelmeden önce bazı önyargılarla gelmiştim ama burada yaşamaya başladığım zaman diliminde – medyada ve toplumda demokrasiden bahsediyoruz demokrasi şöyledir böyledir diye- buradaki halkın demokratik olarak birbirine bakması bir arada yaşaması bir örnek şehir olarak bakıyorum... geçen mesela paskalya bayramında Midyat’ta bir ailenin evine kutlamaya gittik mükemmel bir şekilde ağırladılar bizi... bu davranışlarını diğer insanlara da sergilediklerini rahatlıkla söyleyebilirim... biz ordayken de dikkat ettiğimizde o sokakta oturan Müslümanların Süryanilerin bayramlarını kutladıklarına şahit olduk...”* Katılımcının burada aktardığı deneyimine baktığımızda farklı kültürlerin bir arada yaşamada güzel bir örnek sergilediklerini, bunu hayata yansıttıklarını dile getirmektedir. Bu birlikte yaşama iradesinin bireylerin ailelerinden edindikleri eğitimle oluştuğunu vurgulayan Katılımcı, vatandaşlık eğitimin buradaki kültürlere nispeten daha az hitap etmesinden dolayı etkisinin de yeterli olmadığını ifade etmektedir. Buradaki dil, din ve etnik farklılıkların birlikte yaşama hususunda bir zenginlik sunduklarını belirten bir başka görüş de, Mardin doğumlu olup 3 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (31)’dan gelmektedir. Katılımcı (31) ifadelerini özetle şu şekilde sunmaktadır: *“...hoşgörü içerisinde yaşadıklarını bu toplumun bir bireyi olarak söyleyebilirim... yıllardan gelen bu insanların ciddi bir anlaşmazlık vb. yaşadıklarına şahit olmadık... bu dini açıdan olsun etnik açıdan olsun baktığımız zaman bütün grupların akrabalık bağına kadar kökleşmiş bağlar kurduklarını görüyoruz... mesela bir teyzem Türklerden, bir kız kardeşim de Araplardan biriyle evli... bu şekilde bir kaynaşma söz konusu...”* Katılımcı bu ifadesinde farklı kültürel grupların kendi aralarında evlilikler aracılığıyla belli yakınlıklar kurduklarını ve böylelikle bununla,

birlikte yaşamaya dayanak oluşturdıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda *“vatandaşlık eğitiminin amacına baktığımızda toplumun bu yönde eğitmeyi amaçlıyor ama buradaki birlikteliğin zaman içerisinde farklı gruplardan evliliklerin yapılması evlilik komşuluk vs. gibi etmenlerin rolü daha fazladır... tarihsel gelişimin rolünün önemi daha fazladır...”* cümlesinde vatandaşlık eğitiminden ziyade tarihsel süreçte kültürel grupların kendi aralarında kurdukları bağlarla günümüze kadar bir arada olma örneğini gösterdiklerini de vurgulamaktadır. Benzer şekilde, buradaki farklı kültürler arasındaki yakınlıkların evlilik, komşuluk vb. bağlarla kurulduğunu belirten Mardin doğumlu ve 7 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (56) bu yakınlığa ilişkin gözlemlerini şöyle ifade etmektedir: *“...Midyat’taki birlikteliğin arka planında tarihi faktör yatmaktadır... mesela kirvelik, komşuluk kültürü gibi gelenekler görenekler etkili olmuştur... mesela birbirlerine evleri uzak olmasına rağmen komşu komşu diye hitap ederler... bir de herkes birbirini tanıyor neredeyse...”* Katılımcı dile getirdiği bu düşüncesiyle birlikte yaşamın kaynağını tarihi arkaplanı olan bir yakınlıklar akrabalıklar vb. olguları göstermektedir. Bunun yanı sıra bu birlikteliğin oluşmasında vatandaşlık eğitiminin buna benzer faktörlere göre daha az bir etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Buradaki farklılıklara saygının resmi kurumlara kadar kök saldığından söz eden Mardin doğumlu 4 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (52) ise açıklamasında: *“...en basitinden buradaki belediyeye gidin oradaki çalışanların Araplar Kürtler Süryanilerden oluştuğunu görebilirsiniz... aynı zamanda belediye meclisinde de aynı görüntü mevcut...”* ifadesinde bulunarak buradaki birlikte yaşama kültürünün adeta ‘kurumsallaştığını’ dile getirmektedir. Birbirini kabul etme duygusunun hemen hemen hayatın her alanında olduğunu gösteren bu manzaranın temelinde yatan etkeni ise, geçmiş zamandan beri birlikte yaşayan bu kültürlerin birbirine saygı duymasına bağlamaktadır. Aynı şekilde *“vatandaşlık eğitimi bölgesel farklılıkları dikkate alsaydı buradaki kültürlere etkisi daha fazla olurdu...”* diyerek, buradaki kültürlerin birlikteliğine belli bir dereceye kadar katkısının olduğunu düşünmekle birlikte vatandaşlık eğitiminin yetersiz olduğunu ifadelerine eklemektedir.

Sosyal Bilgiler dersi ve vatandaşlık eğitiminin çokkültürlü bir toplum olarak Mardin’deki kültürlerin bir arada yaşamasında fazla etkisinin olmadığını, yetersiz olduğunu ifade edenlerin katılımcıların aksine vatandaşlık eğitiminin bu anlamda etkili ve yeterli olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Birçok olaya baktığı gibi

Mardin'deki mevcut duruma da iyimser gözle baktığı için birliktelik içinde yaşadıklarını ifade eden Mardin doğumlu ve 12 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (37), Sosyal Bilgiler dersinin etkisini şu sözlerle belirtmektedir: “...*Sosyal Bilgiler dersini bu anlamda etkisinin çok olduğunu düşünüyorum... çünkü sosyal bilgiler ders konularını hayatın içinde birebir kullanacakları bilgiler... hayatın ta kendisi... bu yüzden etkisinin olduğunu düşünüyorum... aslında sadece sosyal bilgiler dersi değil aynı zamanda bütün eğitim kurumları bu birlikteliğe kaynaşmaya bir birini tanımaya hizmet eden kurumlardır... sonuçta toplumun bütün kesimlerinden buraya gelen oluyor... müzik bile buna hizmet edebiliyor... Sosyal Bilgiler diğer yapılar öğeler gibi burada önemli rolü olan bu yapıların en özel bir parçasıdır... hele hele bu işi iyi niyetle içtenlikle yapıyorsanız bir öğretmen olarak, önemli bir rol oynuyor demektir...*” Katılımcıya göre bireyin hayatının önemli bir parçasını oluşturan değerlerden oluşan Sosyal Bilgiler dersi çokkültürlü vatandaşlık değerleri açısından da etkili olmaktadır. Bu ders, bireylerin hayatında uygulayacakları temel bazı değerleri içerdiği için de Katılımcı tarafından, farklı toplumların bir arada yaşamasına katkı sağlayan en önemli faktör olarak görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde mevcut vatandaşlık değerlerinin farklı kültürlerin bir arada yaşamasında yeterli olduğunu dile getiren 8 yıl mesleki tecrübeye sahip olan, Manisa doğumlu erkek Katılımcı (41), buna ek olarak buradaki kültürlerin birlikteliğiyle ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır: “...*tabii özellikle bu coğrafyaya gelmeden önce insan biraz tedirgin oluyor: oraya gittiğimde nasıl bir durumla karşılaşacağım diye... çünkü daha önce medyadan duyduğumuz veya siyasilerin farklı yansıtması farklı olabiliyor...ama bizzat gelip burada çalışmaya başladığımız farklı bir durumla karşılaştık: dinlerin, kültürlerin kardeşlik içinde yaşadığını görünce içimiz daha rahatladı...*” Katılımcı ilk bakışta bu kentin belli kültürleri barındırmasından dolayı bazen kendisi de dahil birçok insanda tedirginliğe sebep olabileceğini fakat mevcut ortamın buna pek fazla müsaade etmediğini; buradaki kültürlerin kardeşlik ruhu ile birlikte yaşadıklarını deneyimleriyle bunu pekiştirdiklerini dile getirmektedir.

Mardin'deki bu birlikteliğin uzun yıllardan beri sürmesinin temelinde yatan temel faktörlerden birinin buradaki farklı kültürlerin kendi aralarında kurdukları ‘denge’nin olduğunu söyleyen Mardin doğumlu ve 5 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (45), bu dengeyi şöyle açıklamaktadır: “*Buradaki kültürlerin bir arada yaşamasının*

sırrı dengede saklıdır... Arabın Kürde Kürdün Araba üstünlüğü veya Süryaniler için de öyle bir üstünlük söz konusu yoktur... yardımlaşma dinlere karşı saygı vardır... bu gibi faktörler insanların bir arada olmasını sağlıyor... bayramlarda bunu daha rahat görüyoruz: birbirini kutlamaları vb...” Farklı kültürlerin birbirini eşit görerek ve birbirine eşit davranarak kültürler arasında bir denge unsuru sağladıklarını ifade eden Katılımcı ayrıca bunda vatandaşlık eğitiminin de ayrı bir öneme sahip olduğu vurgusunu yapmaktadır.

Bu kentteki farklı kültürel grupların birliktelik içinde, bir arada yaşayabildiğine şahit olduğunu belirten katılımcıların yanında bu birliktelik esasında belli nedenlerden dolayı bazı sıkıntıların var olduğunu dile getiren katılımcılar da bulunmaktadır.

Mardin’deki kültürel grupların çeşitli sıkıntılara sahip olduğunu dile getiren 7 yıl mesleki tecrübeye sahip, Samsun doğumlu erkek Katılımcı (57) ifadesinde bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *“esasında buradaki birlikteliğin olduğunu kısmen diyebilirim... çünkü bazı konularda hala birbirlerini kabullenemediklerini görebilmekteyiz... özellikle Müslüman kesim ile Süryaniler arasında sanki dinden gelen bir ayrılık var ve bu bazen aşırılığa kaçabiliyor...bir alay edilme veya küçümseme durumları oluşuyor... Kürtler ile Araplar arasında biraz daha az sorun olmaktadır...”* Katılımcı, birlikteliği zayıflatan temel faktörün ‘dini’ temelde olduğunu ifade etmektedir. Etnik anlamda ise pek bir ayrılığın yaşanmadığına değinen katılımcı mevcut vatandaşlık eğitiminin böyle bir birlikteliği sağlama adına etkili olmadığını vurgulamaktadır.

Benzer bir şekilde kültürlerin bir aradalığına ilişkin belli sıkıntıların var olduğunu ifade eden bir başka katılımcı, Manisa doğumlu ve 12 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (24) ise bununla ilgili deneyimlerini şu sözlerle aktarmaktadır: *“...bir birliktelik var ama böyle çok fazla iç içe olduklarını kaynaştıklarını düşünmüyorum... mesela ben Manisa’da doğup büyüdüğüm için daha önce Süryani biriyle tanışmama rağmen daha hoşgörülü büyüdüğümü söyleyebilirim... ama burada iç içe yaşamalarına rağmen öğrenciler hala Süryanilerden bahsederken onları itham eden ifadeler kullanarak suçlayıcı konuşuyorlar... hala bir alışmamışlık var ve birbirlerini tam olarak benimsediklerini düşünmüyorum... ticaret hayatı dışında birbirleriyle sağlıklı bir birliktelik kurduklarına şahit olmadım... bu kopukluk bazen Kürtlerle Araplar arasında*

da oluyor...” bir önceki katılımcının görüşlerine yakın konuşan bu Katılımcı da ‘din’ temelli bazı sorunların farklı kültürlerin bir arada sağlıklı yaşamalarında bir kesintiye sebep olduğunu dile getirmektedir. Zaman zaman buna benzer sorunların etnik temelli gruplar arasında da olabildiğini ifadelerine eklemektedir. Vatandaşlık eğitiminin ise buradaki kültürlerin bir arada yaşamaları için gereken değerleri kazandırmada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

Buradaki farklı kültürlerin bir arada yaşadığına dair varolan algının ‘turistik’ amaçlı belli kesmlerin yaptığı bir reklamdan ibaret olduğunu dile getiren Diyarbakır doğumlu ve 7 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (58), düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir: *...bence Midyat’taki çokkültürlülük daha çok turist çekmek amacıyla siyasilerin kullandığı bir söylem ama pratikte olmayan ve gerçekte halkı birbirine düşman olan çeşitli kültürler görüyorum... arap-kürt ayrımı çok fazladır... 3 yıldır buradayım kesinlikle birbirlerini hiç sevmeyen insanlar görüyorum... çokkültürlülük insanları buraya çekmek için kullanılan politik bir söylemdir... Süryanilere baktığımızda biraz daha ötekileştirilmiş gibi durum söz konusu bence...”* Katılımcı, görüldüğü gibi politikacıların kentteki çokkültürlü yapının uyumlu olduğunu göstererek belli amaçları için kullandıkları bir malzeme olduğunu; fakat gerçek yaşamda birlikte yaşama pratiklerinin uygulanmadığını iddia etmektedir. Etnik olsun dini olsun kültürlerin birbirine sevgi göstermediği saygı duymadıklarını dile getirmektedir. Böyle bir birlikteliğin oluşmasında vatandaşlık eğitiminin önemli rol oynayabileceği gibi, mevcut programın bunu sağlayacak yeterlikten uzak olduğunu ifade etmektedir.

Mardin’de farklı kültürlerin bir arada yaşamaları ile ilgili farklı bir görüş bildiren diğer bir katılımcı olan Siirt doğumlu ve 12 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (55) görüşünü şöyle açıklamaktadır: *“Ben biraz farklı bir açıdan bakmak istiyorum... ben bunun bu toplumlarda istem dışı olarak gelişen biraz da mecburiyetten kaynaklanan bir durumdan ibaret olduğunu görüyorum... bu kültürlerin bir arada yaşama zorunluluğundan gelen bir düşünce... beraber yaşamak mecburiyeti...”* Kendisinin de vurguladığı gibi duruma farklı bir şekilde yaklaşan Katılımcı, burada var olan birlikteliğin belli bir rızadan ziyade mecburiyetten kaynaklandığını düşünmektedir. Bu birlikteliğin sağlam bir zemine oturtulması içinse vatandaşlık eğitiminin yetersiz olduğunu; gerekli iyileştirmelerle vatandaşlık eğitiminin bunu sağlayacak düzeye ulaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan az sayıdaki katılımcının olumsuz anlamda görüş bildirmesine karşın katılımcıların büyük bir çoğunluğu Mardin'deki farklı kültürlerin barış, hoşgörü, uyum içinde bir arada yaşadığına inanmaktadır. Bunun temelinde ise tarihi geçmişten gelen, dini hoşgörü, geleneksel yaşam biçimi, akrabalık ve komşuluk ilişkileri, aile terbiyesi gibi etkenlerin yattığına işaret edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi ve vatandaşlık eğitimi ise çok az katılımcı tarafından başat etken olarak gösterilmekle beraber çoğu tarafından etkisiz görülmüştür. Kentteki çokkültürlü yaşamın uyumuna dikkat çeken açıklamaların ağırlıkta olmasına rağmen buradaki çokkültürlülüğün başarılı bir olgu olmadığını inananlar da bu durumun siyasilerin, medyanın veya yerli halkın önde gelenlerinin turizm, halkı bir arada tutmaya çalışma vb. amaçlarla yaptıkları reklamdan ibaret olduğunu belirtmektedirler. Böyle düşünenler aynı zamanda, dini gruplar arasında bir ayrılık yaşandığını; din faktörünün çokkültürlülüğe olumsuz yansıdığını söylemektedirler.

4.2.3. Çokkültürlü Ortamlarda Eğitimin Zorlukları

Öğretmenlerin birden fazla dilin, dinin ve etnik grubun var olduğu bir kent olarak Mardin'de eğitim-öğretim açısından- belli konuların, kavramların öğrencilere aktarılmasında zaman zaman çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Özellikle bu, bir konu içeriğinde yer alan kavram, genelleme veya ilkenin kültürel farklılıklara sahip bir ortam/sınıfta öğretilmesi sırasında belli bir grubun rahatsız veya rencide olması şeklinde bir sonuç verirse durumun daha da problemli hal alacağı herkes tarafından bilinen bir gerçektir.

Günümüz Türkiye'sinin eğitim sistemine dikkat edildiğinde ulus-devleti yücelten vatandaşlık değerlerinin yoğun bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Daha doğrusu ulusal vatandaşlık değerlerinin Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren daha çok Türk ulusal kimliği üzerine kurulu olduğu bir gerçektir. Türk-ulus değerlerinin okul programlarında neredeyse bütün derslerin hedefleri arasında yer almasının yanı sıra özellikle Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları ve Vatandaşlık ile T.C Atatürk ilke ve İnkılâpları derslerinde yoğun bir şekilde yer aldığını görebilmekteyiz. Daha çok tek tip insan yetiştirme üzerine kurulu bir anlayışla hazırlanan programlarla çokkültürlü bir ortamda eğitim vermenin zorlukları üzerine, saydığımız üç dersin eğitimini veren Sosyal Bilgiler Öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde farklı bulgulara ulaşılmıştır.

Genel olarak müfredatın tek tip insan yetiştirme anlayışından dolayı zorluklar yaşadıklarını ifade eden katılımcılar, farklı kültürlerin hepsine aynı oranda hitap etmenin mümkün olmadığını da yer yer ifade etmişlerdir. Mardin doğumlu olup 9 yıl mesleki tecrübesi olan erkek Katılımcının (11) bu yöndeki deneyimleri şu şekildedir: *“Şöyle söyleyeyim gerek üniversitede aldığımız eğitim gerekse söylenen, tek tip bir dilin olduğu yerde eğitim verilebileceğinden bahsederler..şimdi biz diğer öğretmen arkadaşlarla konuşurken de onlar da bundan bahsederler, öğrenci sıkıştığı zaman öğretmene anlamadığı bir dille tepkisini vermektedir..Arapçayla veya Kürtçeyle tepkisini verebiliyor...bir şekilde anlattığımız konular her zaman herkesi memnun etmeyebilir ki sosyal bilgiler içinde tarih vardır ülkemizin kültürü geçmişi bu bazen ciddi sıkıntılara sebep olmaktadır...eğitim sistemi tek bir kültür üzerinden tek tip bir insan üzerine kurulu olması bazen ciddi sıkıntılara neden olabiliyor..şöyle bir olaydan bahsedeyim benim Süryani bir öğrencim vardı geçen sene şey anlatıyorum anayasadaki kültürel haklarımızdan bahsediyorum baktım o öğrenci çekinerek parmak kaldırayım mı kaldırmayayım mı diye öyle çekingen duruyor, sonunda dedi ki “hocam öyle diyorsunuz da işte bu böyle oldu şu böyle oldu diye ama benim dedemler falan geçmişte böyle böyle şeyler yaşandı” dedi...bende öğrenciye hak veriyorum çünkü kitaplarımızda yazılan belli şeyler var işte kağıt üstünde; şu hakkınız var şu var bu var ama uygulamada çok ciddi sıkıntılar yaşanıyor ve tek tip kültür üzerine kurulu olduğu bazı şeyler bir sıkıntısını yaşıyoruz...atıyorum mesela burada tek bir kültür olsa bu kitaptakileri uygulamamız daha kolay olacaktı... yine bazı kavramları anlatırken çekinerek anlatıyorum mesela azınlık kavramı ki kitaplara göre ülkemizde azınlık yok... hatta geçenlerde bir haber çıkmıştı: başbakan İsviçre’ye giderken yanında bir (Süryani) metropolit götürdü işte İsviçre’te fazla Süryani var diye... o an muhabir ikide bir azınlık azınlık deyip durdu... yani demek istediğim şu her ne kadar anayasada Lozan’dan sonra ülkemizde azınlık yok dense de bir yığının kafasında hala azınlık vardır... yine derste özellikle cumhuriyetin ilk yıllarından bir şeyler anlatırken bazı kavramlardan rahatsızlık duyarım özellikle bu azınlık kavramından Süryani öğrencilerim olduğu için açıkçası zorluklar yaşıyorum... Kürtler ve Araplar açısından ciddi bir sıkıntı yaşamıyorum bunu da şuna yoruyorum: merkezde özellikle laubali bir kültür olduğu için çok ciddi irdeleyen öğrencilere rastlamadım... ama köylerde mesela çalıştığım köyün birinde PKK sempatisini olan bir yerd; orda bazı konuları anlatırken*

hissediordum... öğrenciler bazen anlattığımız şeylere “muş” gibi yapıyor... öğretmen konuşuyor anlatıyor bizde dinliyormuşuz gibi yapalım ama arka planda ne ben onlara bir etki edebiliyorum ne onlar derste anlatılmak isteneni almak istiyorlar... yani merkezdeki laubali lakayt bir kültürün olması onları daha az irdelemeye iterken köydekilerde böyle sıkıntılı bir durum var...” Katılımcı, buradaki ifadesinde vurgu yaptığı temel zorluklardan biri Süryanilerin rahatsız oldukları noktalar olarak; bunun tek tip eğitim anlayışından bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde merkezdeki Arap veya Kürt kökenli öğrencilerin kendi kültürlerinden merkez dışındakilere göre daha az duyarlı olmasından dolayı müfredattaki aykırı olarak görülen noktalara daha az duyarlı/tepkili davranabildiklerini söylemektedir. Benzer durumdaki başka bir erkek Katılımcı (58) da bu konuda zorluk çektiğini dile getirmiştir. Özellikle tek tip bir anlayışla hazırlanmış bir müfredatın bu durumun zorluk noktasını oluşturduğunu dile getirmektedir.

Urfa doğumlu olup, 17 yıl mesleki tecrübeye sahip başka bir erkek Katılımcı (27) ise, özellikle dini temelli bazı konuları anlatırken bir grubun memnun kalmasına karşılık diğer bir grubun ise rencide olmasından dolayı yaşadığı zorlukları şu sözlerle ifade etmektedir: *“Evet yaşıyorum yıllardır aynı sıkıntıları yaşıyorum... daha önce Kızıltepe’de(Mardin’in bir ilçesi) de görev yaptım yine o dönemde milli tarih milli coğrafya derslerine giriyordum –sosyal bilgiler dersi yoktu o zamanlar-çalıştığım bir okulun sınıfında yaklaşık 20 Süryani öğrencim vardı-bu öğrenciler kilisede yatılı kalıyorlardı gündüz de okula geliyorlardı- ben özellikle haclı seferlerini(ki hala burada derse girdiğim birkaç sınıfta öyle) işlerken sanayileşme, sömürgecilik vs reform hareketleridir falan karanlık çağ veya ortaçağ Avrupasından bahsederken ister istemez olayları dramatize ediyoruz ve öğrenciye bir şekilde kavratmak zorundasın yani... diğer taraftan sınıfta Süryani öğrenciler varsa bu noktada sıkıntı oluyor “acaba bu çocuklar rencide oluyorlar mı” “o çocuklar acaba incinebilirler mi” bunlar üzerinde durulması gereken ciddi konular ve ister istemez normalde tamamı Müslüman olan bir sınıfta derse girdiğim zaman Allah ne verdiyse anlatıyorum: orda ses tonumdan tutun jest ve mimiklerim olsun bunları kullanarak konuyu dramatize ediyorum... yeri geldiği zaman kendimizi yüceltme diğerlerini de alçaltma derecesine kadar getiriyoruz olayı... ama Süryani bir öğrenci varsa iş biraz daha değişiyor yani... ve biz Orta Çağ Avrupa’sından bahsederken kiliseden papadan bahsederken; papaların haclıları nasıl*

kandırdıklarından enginizasyan mahkemelerinden bahsederken ister istemez burada Hıristiyanların- bu bana göre de gerçektir sonuçta Avrupa’da kilisenin toplum üzerindeki etkisi skolastik düşüncenin etkisi vs bunlar hep doğru şeyler zaten- yaptığı şeyleri Müslüman bir kimliğinle onlara söylemen farklı yorumlanabilir belki öğrencinin sana karşı bir önyargısı olabilir, derse karşı ilgisi azalabilir, küskünlük olabilir rencide olabilir... şimdi insanın kendi kendini eleştirmesi ayrıdır... onun yıllardır benzer konularda sıkıntı yaşadım... böyle durumlarda Süryanilerin olduğu sınıfta sade anlatımla konuyu dramatize etmeden anlatırken olmadıkları sınıfta ballandıra ballandıra anlatıyorsun... ama bu sınıftaki öğrenci kavıyor konuyu diğer sınıftaki öğrenci belki kavrama noktasında eksik kalıyor... bu şekilde dikkate alıyorum bu farklılıkları...sonuçta tarih olsun veya Osmanlı tarihi olsun inançtan soyutlanacak bir ders değildir...buradaki kültürel değerlerimizin her ince noktasına sirayet etmiş bir İslam inancı söz konusu dolayısıyla bunu anlatmak zorundasın; kavratma noktasında İslama da girmek zorundasın...böyle olunca da bir taraf kendini ötekileştirilmiş dışlanmış hisseden bir kişi bile olsa sonuçta sıkıntılıdır....” Buradaki ifadelere baktığımızda dini yönden diğer kültürel gruplardan farklı olan bir grubun (Süryanilerin) belli konulardan-kavramlardan duydukları rahatsızlık yüzünden öğretmenlerin zorlandığını görebilmekteyiz. Konuya başka bir açıdan bakıldığında bu grubun rahatsız olduğu veya rencide olduğu bir konu veya kavramın başka grupların kaynaşmalarını veya övünç duymalarını sağladığı da görülmektedir.

Buna benzer 7 yıl mesleki deneyimi olan erkek Katılımcı (56) da bu anlamda problemler yaşadığını aktarmaktadır. Katılımcı (56) birinin hoşuna giden bir konunun başkasının tepkisini çekebildiğini; bu yüzden ortak paydayı bulmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Katılımcı (53) ise yine dini içerikli bazı konuları anlatırken Süryani dinine mensup öğrencilerin hassasiyetinden dolayı zorluklar yaşadığını aktarmaktadır.

Adana doğumlu olup 2 yıl tecrübe sahibi erkek Katılımcı (28) buna ek olarak, belli grupların etnik içerikli bazı konuların öğrencilerin hassasiyetini harekete geçirdiğini dile getirmektedir: “Genel anlamda olmamakla birlikte öğrencilerin beklentileri diyebileceğim tepkileri oluyor... mesela İslam öncesi Türk tarihinden bahsederken bir tarafın (Arap ve Kürtlerin) memnun olmadığını aynı şekilde İslam tarihinden bahsederken bu sefer Süryani öğrencilerin isteksiz olduklarını geri planda kaldıklarını hissedebiliyorum...” Burada da Süryani öğrencilerin dini içerikli belli konulara

hassasiyet göstermelerine karşın Arap ve Kürt kökenli öğrencilerin başka bir şekilde etnik temelli konulara karşı rahatsızlık duymalarından dolayı yaşanan zorluklar dile getirilmektedir.

Diğer okullara göre biraz daha heterojen sınıflarda ders anlattığını dile getiren Mardin doğumlu, 9 yıl öğretmenlik tecrübesi olan erkek Katılımcı (34), *“Bu okulda diğer okullara göre biraz daha çok yaşıyoruz... çünkü bu okulda Arap ve Kürt öğrencilerin yanı sıra Süryani öğrencilerin de diğer okullara nazaran daha yoğun olduğu okul... yine güvenlik güçlerine ait lojmandaki genelde Türk kökenli çocukların olduğunu düşünürsek mozaik oluşturduğumuz düşünüyorum... bu farklılıklar derste zorlanmamıza neden olabiliyor... örneğin 6.sınıfta ben İslam tarihini anlattığım zaman bizim dinimiz diyemiyorum... bu sefer farklı bir ifade kullanmak zorunda kalıyorum... anlattığımız konuyu bu sefer biz kendimize aidiyet katamıyoruz... bir örnek vereceğim zaman acaba belli bir grubun hassasiyetine dokunur mu? Diye daha dikkatli davranıyorum... bazı anlattığımız konuların bir gruptan tepki görme ihtimali her zaman var açıkçası... Buradaki çocuklar sonuçta ailede farklı söylemler ediniyor burada farklı şeyler öğreniyor, bundan dolayı ikilemde kalabiliyor...”* şeklindeki sözleriyle öğretim yaptığı sınıfın neredeyse Mardin’deki tüm farklılıklara sahip olmasının zorluğuna dikkat çekmektedir. Çünkü her grubun hassas olduğu veya rahatsız olabileceğini düşündüğü noktalar böylelikle artmış olduğunun farkındadır. Katılımcı bazı konuları yüzeysel işlemek durumunda kalmasının zorluğuna değinmektedir.

Ortak paydayı bulmakta zorluklar yaşadıklarını belirten bir diğer erkek Katılımcı (57) olan Samsun doğumlu 7 yıl tecrübeye sahip öğretmen bunları şöyle ifade etmektedir: *“İster istemez biraz zorluklar oluyor... mesela dini farklılıklardan veya terörün tanımında çocukların farklı tepkileri oluyor... yine inkılaplar ve cumhuriyetle ilgili konu veya kavramları herkesin görüşüyle örtüşecek şekilde vermekte zorlanıyoruz... bazen kullandığımız bir cümle farklı bir tesir uyandırabiliyor dolayısıyla ifadelerimizde onları bütünleştirmekte sıkıntı yaşıyoruz...”* Görüldüğü gibi yukarıda da birçok katılımcı tarafından dile getirilen deneyimi bu katılımcının da yaşadığı görülmektedir. Katılımcı konuların zaman zaman etnik zaman zaman da dini içeriklerinden dolayı kültürel gruplardan herhangi birine bağlı öğrencileri ötekileştirme durumlarının olduğunu belirtmektedir.

Bazı katılımcılar da öğrencinin aile ortamından kazandığı bazı öğretilerin okuldaki eğitimin hedeflerine zıt yönlerinin bulunduğundan dolayı yaşadıkları zorluklara dikkat çekmişlerdir. Mardin doğumlu 5 yıl tecrübe sahibi erkek Katılımcı (45) düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: *“Bazı konu başlıkları -çocuklarda aileden gelme altyapıdan dolayı- anlatırken bir şeyleri dikte ediyormuşuz izlenimi oluşuyor... biz bu tür konularda birlik ve beraberlik vurgusu yaparak işin içinden çocukları ve kendimizi çıkarmaya çalışıyoruz... bu bölgede yaşanan bazı gerçekleri göz ardı edemiyoruz... okulda bir konuyu anlatırken evde çocuklara anlatılan bazı noktaları göz önünde bulundurmaya çalışıyoruz...”* Katılımcı bazı konuları aktarırken, özellikle öğrencilerin aileden kazandıkları bazı tutumları sebebiyle, tepkiyle karşılandığını vurgulamaktadır.

Katılımcıların dile getirdiği önemli bir zorluk da buradaki farklı etnik veya dini kültürel gruplardaki öğrencilerin başka bir kültüre ilişkin olumsuz tutumlara sahip olmasıdır. Yani bazen, öğrencilerin derste anlatılan belli bir konu çerçevesinde birbirinin kültürüne karşı rencide edici veya alaycı ifadeler kullandıkları, davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Örneğin Manisa doğumlu 12 yıl mesleki tecrübe sahip kadın Katılımcı (24) bunu şu şekilde dile getirmektedir: *“Tabii ki karşılaşıyoruz... örneğin bir sınıfta Arap öğrencilerimiz var aynı zamanda Kürt öğrenciler de oluyor... bu farklılıklarla birlikte bütün insanların eşit olduğu birinin diğerine üstün olmadığı vurgusu yaparak konuları anlatmaya çalışıyoruz... konuları anlatırken öğrencilerin rahatsız olduğunu sezinlemiyorum... fakat öğrencilerin bu Kürt’tür bu Arap’tır şeklinde didişmeleri oluyor bazen... veya bu Süryani’dir şeklinde gelişen münakaşaları bitirme adına konuşuyorum açıklıyorum... bu anlamda bir zorluk yaşıyorum...”* Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi konulardan daha çok, farklı kültürel gruplardan meydana gelen öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde öğretmenlere zorluk çıkardıkları anlaşılmaktadır. Yani öğrenciler arasındaki ilişkilerin de dersin hedeflerinin kazandırılması bakımından önemli olduğu; bu anlamda ilişkilerin iyi yönde ve öğrencilerin uyumlu olmasının öğretmenin sınıfta işini kolaylaştırdığı aksi yönde ise zorlaştırdığı anlaşılmaktadır.

Başka bir katılımcı da yine farklı herhangi bir kültürel gruptan öğrencilerin bazen kendi kültürüne ait hissettiği bir kültürel öğeyi sahiplenip diğer kültürdeki öğrencilerle paylaşmak istememesinden kaynaklanan sorunlar/zorluklar yaşadığını ifade etmektedir. Uşak doğumlu ve 2 yıl tecrübeye sahip olan kadın Katılımcı (33) bunu şu sözlerle dile getirmektedir: *“Sınıftaki öğrencilerin farklılıkların farkında olan ama bunu ayrımcılık*

olarak algılamadıkları için bu bize derste kolaylık sağlıyor... ama bazı durumlarda bir birlerini kabul edememe söz konusu olabiliyor... mesela nevrus bayramından bahsedersen Kürt öğrenciler bu bizim bayramımızdır dedikleri zaman diğer öğrencilerden bir itiraz geliyor buna yönelik; ben de doğal olarak bu bayramın herkes için ortak bir bayram olduğunu açıklama gereği hissediyorum... böylece itirazlar veya tepkiler ortadan kalkmış oluyor... ama genel anlamda “bu bayram Kürtlerin bayramı bize kutlattırmıyorlar” önyargısı da var maalesef...” Burada anlatılmak istenen durum, bir kültürün kendisinin olarak kabul ettiği bazı tarihi veya kültürel öğeyi aşırı sahiplenmesinden dolayı başka bir kültürle paylaşmak istememesi olarak görülmektedir. Bunun da bazen kültürlerin birbirine kapalı olmasına neden olduğu; ve aynı zamanda kültürlerarsında belli gerilimlere ve karşılıklı tepkilere neden olabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte vatan sınırlarındaki tüm kültürleri birleştirip tek bir ulus oluşturmak için ‘dışarıdan’ veya ‘içeriden’ bir ‘öteki’ ortaya çıkarmayı gerektirdi. Bunun için sınırın diğer tarafında kalan nerdeyse bütün herkes ötekileştirildi. Bu, Cumhuriyetin kuruluşunun ilerleyen yıllarında ‘içte’ de bir ‘öteki’ oluşturmayı gerektirecekti. Gerektirecekti, çünkü Cumhuriyetin kurucu kadrosu kendi ideolojisini sağlam zemine oturtmayı buna göre planlamıştı. Ama bu yapılırken özellikle vatan sınırları içinde kalan ‘ötekiler’ zaman içinde bundan rahatsız olacaktı. Ve günümüz eğitim müfredatında da görüldüğü gibi eskiye ait bazı anlayışların yer alması rahatsızlıklara sebep olmuştur/olmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler müfredatın bu ötekileştirici yönünün öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanması sonucunda yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Örneğin müfredatta ve ders kitaplarında ötekileştirici üslup bir tarafı ‘hain’ ‘işbirlikçi’ gibi ifadelerle somut bir şekilde dışlamaktadır. Bu durumun öğretmenlere yaşattığı zorlukları, Mardin doğumlu olup 11 yıl mesleki tecrübesi olan erkek Katılımcı (23) deneyimleriyle şöyle aktarmaktadır: “Genel olarak buradaki öğretmenlik hayatımda zorluklar yaşadığımı söyleyemem ama bazı konularda çocuklar dersi dinlerken bazen mesela 1. Dünya savaşında Arapların diğer ülkelerle işbirliği yaptığı söyleniyor mesela... hani burada Araplarla ilgili böyle bir şey söz konusu olunca yanlış algılamaların önüne geçmek için biraz daha konuyu açma gereği duyuyorum... işte geçmişte bir millet veya devlet olarak böyle yaptığını bugünün toplumlarını farklı değerlendirmek gerektiğini açıklamak

zorunda kalıyorum... aynı şekilde Şeyh Sait isyanı anlatılırken durumun o dönem öyle icap ettiğini, o başka ülkelerin kıskırtmasının etkili olduğu şeklinde anlatırken dikkat ediyoruz... ama genelde anlamda bir sıkıntı zorluk yaşamıyoruz...” Belli konular dışında bir zorluk yaşamadığını anlatan katılımcı, geçmişte yaşanmış olayların içeriklerinin özellikle burada yaşayan kültürel gruplara yönelik rencide edici ve genellemeci ifadeler içermesinin öğrenciler tarafından tepkiyle karşılandığından zorluklara da davetiye çıkardığını belirtmektedir.

Buna benzer bir zorluğu da, Mardin doğumlu olup 5 yıl öğretmenlik tecrübesi olan kadın Katılımcı (48) şu satırlarla aktarıyor: “Evet özellikle inkılap tarihi derslerinde bazı konuları anlatmaktan hoşlanmıyorum...özellikle milliyetçilik akımının etkili olduğu konular...bazı ifadeler “Araplar bizi arkadan vurdu” “Araplar İngilizlerle işbirliği yaptı” tarzındaki ifadeleri mümkün olduğunca kullanmıyorum...ve öğrencilere bunun normal olan bir ulus devlet politikası olduğunu söylüyorum...yine geçmişte şartların o şekilde geliştiğini kavratmaya çalışıyorum...veya Şeyh Sait isyanını anlatırken veya Cemil Çeto isyanını anlatırken bu sefer Kürtleri düşünerek yumuşatarak anlatıyoruz...bu konular bizi zorluyor....ve aynı şekilde bir tarih öğretilcekse tarafsız olması lazım...yani ne Kürtlere ne de Araplara vatan haini gözüyle bakabiliriz...kendim inanmadığım bir şeyi çocuklara anlatamam sonuçta...mesela yine Vahdettin için de benzer bir şekilde hain nitelemesi yapamam...” Burada da benzer bir durum mevcuttur. Katılımcının bu görüşüne göre, tarihi veya güncel bir olay anlatılırken olayda belli bir etnik yapının zikredilmesi o etnik yapıdaki topluluğa karşı toplumda bir önyargının oluşmasına zemin hazırladığı gibi; o söz konusu etnik yapıdaki insanların da rencide olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden ders kitaplarındaki bu tür olayların ne şekilde yer alması gerektiği konusu üzerinde durulması gereken hassas bir konudur. Çünkü katılımcının da ifadesinden anlaşılabacağı üzere bu tip durumlar çokkültürlü ortamlarda rahatsızlığa-zorluklara neden olabilmektedir.

Kültürlerin kendi bireylerine miras ettiği bazı özellikleri var ve bunlardan biri de ‘anadil’dir. Mardin’de yaşayan kültürlerin bireyleri, doğumundan okul çağına gelene kadar günlük yaşamlarının büyük bir bölümünde anadilleriyle iletişim kurar ve etkileşimde bulunurlar. Bu durumun, özellikle kültür aktarımını sağlama yönünden olumlu olmakla birlikte, okuldaki eğitimin resmi dille, yani Türkçe olarak verilmesi nedeniyle belli zorlukları da beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenler, öğrencilerle iletişimlerinde olsun öğretimlerinde olsun onların dilsel özelliklerinden dolayı zorluklar çektiklerini dile getirmektedirler. Katılımcılardan, 16 yıl mesleki tecrübeye sahip Mardin doğumlu erkek Katılımcı (46) durumu şu ifadelerle anlatmaktadır: *“Aslında sadece sosyal bilgiler hocaları değil bütün hocalar belli zorluklar yaşıyor... dışarıdan gelen(Türk) öğrenciler hariç buradaki öğrencilerin en büyük problemi Türkçeyi sonradan öğreniyorlar... anadilleri Türkçe olmadığı için deyim ve benzetmeleri kavramada mecaz anlam ile gerçek anlam arasındaki farkı tam anlamayabilirler... aynı şekilde bir öğrenci için espri olabilecek bir şey farklı bir öğrenci için hakaret olabiliyor...”* Bu ifadelerden de anlaşılabileceği gibi temel bir zorluk olarak anadillerinin resmi dilden farklı olmasının, bu öğrencilerin okulda öğretilmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarında bir anlamda sorun oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun özellikle yerli herhangi bir anadile sahip öğrenciler ile öğrencilerden farklı bir kültüre sahip öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimde daha fazla bir zorluk oluşturduğu da aktarılmaktadır.

Öğrencilerle, dil etkeni nedeniyle iletişimsel ve eğitsel sorunlar yaşadığını belirten bir diğer erkek Katılımcı (12) 6 yıl mesleki tecrübesi olan Mardin doğumlu öğretmen de bize şunu ifade etmektedir: *“Tabii ki zorluklarla karşılaşıyoruz... emin olun bazı kelimeleri anlamaları onları anlatabilmek için bir olmama rağmen zorluk yaşıyorum(çünkü böyle durumlarda empati yaparak anlatmamıza rağmen)bunun sebebi buradaki kültürün sahip olduğu dil yetersizliğinden dolayıdır... kültürlerin burada etkisi oluyor; kültürdeki deyimler olsun soyut değerler olsun her şey, öğrencilerin anlamalarına beyinlerinde öğrenmek istedikleri çağrıştırıp yorumlamalarına etki ediyor kültürün bir etkisi olarak...”* Katılımcı ifadelerinde yine benzer şekilde bir soruna dikkat çekerek, öğrencilerin dilin belli başlı bazı yapılarını kavrayamamalarından dolayı eğitim-öğretimde zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Söz konusu zorluğa değinen başka bir erkek Katılımcı (51) da ders anlatırken, öğrencilerle iletişimde dilsel anlamda zorluk yaşadığını; sınıf içinde öğrencilerin Türkçeyi iyi anlayamama/konuşamamalarından dolayı ciddi zorluklar yaşadığını dile getirmektedir.

Katılımcıların yukarıda ele alınan görüşleri çerçevesinde belirttikleri belli başlı zorluklara karşın bazı katılımcılar da farklı kültürel özelliklere sahip eğitim ortamlarında zorluk yaşamadıklarını aktarmışlardır. Hatta kimi katılımcılar farklı kültürden öğrencilerin olmasının kendilerine zorluk yerine avantaj sağladığını

belirttikleri de olmuştur. Örneğin Mardin doğumlu olup 12 yıl tecrübeye sahip olan erkek Katılımcı (32), *“Farklı kültürlerden olması nedeniyle pek bir zorluk yaşadığım söylenemez... bu farklılık eğitim anlayışımı değiştirmem için bir sebep olamaz... yani bu çerçeveden baktığımız zaman bir zorluk yaşadığımı söyleyemem... çocukların belli bir yaş düzeyinde olmasından dolayı bazı şeyleri anlaması veya tepki vermesi söz konusu olmuyor... ideolojik olarak durumun ne olduğunu kavrayacak yaşta değiller zaten...”* ifadesiyle bu konudaki görüşlerini belirterek, zorluklarla pek karşılaşmadığını anlatmaktadır. Bunun temelinde de öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmakla birlikte bulundukları gelişim evresi itibarıyla ideolojik düşüncelerinin gelişmediği ve bundan dolayı da kültürel duyarlılıkları olmadığını belirtmektedir. Böylelikle kendi kültürleriyle ilgili veya başka kültürlerle ilgili hassasiyetleri veya tepkilerinin olmadığı; bunun da öğretmenlerin müfredatın öngördüğü vatandaşlık değerlerini işlemelerinde sorun teşkil etmediğini ifade etmektedir.

Türkiye’nin herhangi bir öğretmeni gibi belli zorluklarla karşılaştığını fakat kentin çokkültürlü yapısından dolayı herhangi bir sorun yaşamadığını söyleyen İskenderun doğumlu olup 8 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (25) de şöyle konuşmaktadır: *“Çok nadir, zorluklarla rastladım... birkaç sınıfta denk geldi bu kültürel farklılığın sorun olduğuna... çünkü buradakiler buna çok iyi alışmışlar... beraber yaşamaya çokkültürlü bir arada yaşamaya alışmışlar... sadece Türk kavramı bazen farklı bir yere çekilerek isteniyor ama biz gerekli açıklamalarla müdahale edebiliyoruz... olayı anlayabilecekleri bir şekilde hallediyoruz...”* Öğretmen burada birkaç detay dışında sınıfiçi etkileşimlerde ve iletişimde zorluk yaşamadığını belirtmektedir. Farklı kültürlerin bir arada yaşamada belli bir uyumu yakaladıklarını ve bunun kendilerine bir anlamda da avantajlı bir durum sağladığını belirtmektedir. Buna benzer bir durumdan dolayı zorluk yaşamadığını ifade eden Mardin doğumlu 14 yıl bir tecrübe sahibi diğer bir erkek Katılımcı (40): *“Hayır genelde yaşamıyorum...çünkü bu öğrencilerin çoğu yaşam tarzları olarak birbirine çok yakın olduğu için pek sorun olmuyor...aynı şekilde elimizdeki müfredata uyarak işliyoruz ...buna rağmen hiçbir öğrenci grubuyla bir sorun yaşamadım yaşayacağımı da sanmıyorum..”* ifadeleriyle zorluk yaşamadığını ve bunun daha çok buradaki öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmasına rağmen yaşam tarzlarının benzer olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Benzer şekilde, zorluklarla karşılaşmadığını belirten Katılımcı (12) ve Katılımcı (52) da buradaki kültürlerin bir arada yaşamayı başardıklarını ve bunun kendileri için bir zorluktan ziyade kolaylık sağladığını ifade etmektedirler. Katılımcı (54) ise zorluklarla karşılaşmamasını farklı bir nedene bağlayarak; sınıfın çoğunun aynı kültürden (Kürtlerden) olmasının işini kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Zaman zaman zorluklar yaşadığını fakat müfredatın bütün kültürlere hitap eden bir anlayışla hazırlandığı ve bunun farklı kültürlerden oluşan sınıflarda kolaylık sağladığını, Mardin doğumlu 12 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (37) şöyle ifade etmektedir: *“Anlattığımız birçok konu kavram evrenselidir... bütün insanları ilgilendiren kavramlardır... demokrasi gibi özgürlük gibi adalet gibi... fakat bazen bazı konulara vurgu yaparken yanlış anlaşılma ihtimalimiz çok yüksek... farklı kültürler farklı anlamalara müsait olabiliyor... halbuki bizim vermek istediğimiz mesaj yine evrensel bir mesaj ama insanlar neresinden çekmek isterlerse oradan çekiyorlar... bundan dolayı da bazen kırgınlıklar eleştiriler olabiliyor... bu da bizim zaman zaman zorluklar yaşamamıza neden oluyor...”* Görüldüğü gibi katılımcıya göre müfredatta kavramların evrensel değerleri temsil etmesi dolayısıyla farklı kültürlerin oluşturduğu sınıflarda öğretmenlere bir avantaj sağladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin/katılımcıların büyük çoğunluğu farklı gerekçelerle de olsa belli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların/zorlukların başında veya ağırlıklı olarak buradaki kültürlerin farklılıklarına rağmen müfredatın tek kültürlü bir içerikle tasarlanmış olması gelmektedir. Müfredat, zaman zaman burada yaşayan farklı kültürel gruplara yönelik rencide edici veya ötekileştirici bir dil kullanılması eleştirilmekte ve bu yöredeki eğitimcilere zorluk yaşattığı ortaya çıkmaktadır. Müfredattaki bu ‘ötekileştirici’ veya rencide edici üslup, bazen buradaki bütün bir kültürlere yönelik kullanılırken bazen de gruplara ayrı ayrı olarak yöneltilmekte olduğu ifade edilmiştir. Bu tip bir sorunun öğrencilerin tepkisine neden olduğu ve öğretimde eğitimcileri zorluklarla baş başa bıraktığı söylenmektedir.

Katılımcıların belirttiği bir başka zorluk da farklı kültüre sahip olmalarından dolayı öğrencilerin kendi aralarında iletişim ve etkileşiminde meydana gelen sorunlardır. Öğrencilerin kendi aralarında meydana gelen iletişim sorununun temelinde farklı kültürden bir grubun diğer bir kültürel gruptan öğrencilere yönelik alaycı veya küçük

düşürücü tutum ve davranışları sergilemelerinin olduğu belirtilmektedir. Aynı şekilde öğrenciler arasında bazı konularda, bazı kültürel öğeleri sahiplenmede, belli iletişim ve etkileşimden meydana gelen sorunların sebep olduğu zorluklar belirtilmektedir. Ders kitaplarında yer alan veya ders esnasında işlenen bazı kültürel öğelerin kimi kültürel gruptaki öğrenciler tarafından sahiplenilmesinin (Nevroz bayramı gibi) başka bir grubun tepkisine ve böylece gruplar arasında belli olumsuz etkileşimlerin yaşanmasına neden olduğu da ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin dile getirdiği önemli bir husus olan ‘dilsel yetersizlik’ de ayrı bir zorluk olarak sunulmaktadır. Öğrencilerin, resmi dilden farklı bir anadile sahip olmalarından dolayı kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra ders esnasında anlatılmak istenen kavram, deyim vb. Türkçe dil bilgisine has özellikleri yeterince kavrayamadıklarından dolayı zorluklar yaşandığı ifade edilmektedir. Katılımcılar bundan dolayı, dersin hedeflerini kazandırmada sınıfta daha fazla bir emek ve zamana ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Fakat dersin süresi göz önünde bulundurulduğunda zaman ve emeğin yeterli gelmediğini ve öğrencilerini hedeflere ulaştırmada ‘dilini’ bir zorluk oluşturduğunu söylemektedirler.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ayrıca, herhangi bir zorluk yaşamadığını belirten katılımcılara da rastlamak mümkündür. Görüşlerini bu yönde ifade eden katılımcılar buradaki kültürlere sahip öğrencilerin bir arada uyumlu ve barış içinde yaşamayı başarmalarından dolayı ayrıca kendilerine kolaylık sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu katılımcılar farklı kültürlerin var olmasını öğretim açısından bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Fakat bu görüşü savunanlar, genel olarak katılımcılar arasında azınlıkta kalmaktadır. Başka bir deyişle çoğunluğun görüşü çokkültürlü ortamlarda yaşanan zorlukları yansıtmaktadır.

4.2.4. Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ulus-devlet temeline uygun vatandaş yetiştirme sürecine giren Türkiye Devleti’nin kurucu kadrosu diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde gerçekleştirdiği inkılaplarla hedefine ulaşmaya çalışmıştır. Bu inkılaplardan biri de hatta başlarda gelen, eğitim alanında yapılan inkılaplar olmuştur. İlk önce genel anlamda bir yeniliği içerecek olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıyla işe başlanmıştır.

Daha sonra bu kanun çerçevesinde bütün eğitim kurumlarının ‘tek’ tip insan yetiştirme anlayışıyla açılmaları ve faaliyet yürütmeleri öngörülmüştür.

Eğitim alanındaki bu kökten yenilik hareketleriyle yeni bir vatandaş tipi-iyi vatandaş-yetiştirmek; daha çok ‘Türk-ulus’ değerlerini taşıyacak olan bir vatandaş profili inşa edilmek istenmiştir. Bu amaçla Cumhuriyet’in ilk yıllarında yoğun olmak üzere tek bir ulus- Türk ulusu- meydana getirmek için eğitim-öğretim müfredatı bir araç olarak kullanılmıştır.

Günümüze doğru, özellikle 1960 ve sonrası dünyada meydana gelen ekonomik, kültürel ve sosyal değişimler, ulus-devletlerin dayandığı bu tek tip vatandaş yetiştirme modelinde esnekliklerin yaşanmasına neden oldu. AB ülkeleri, ABD ve Kanada başta olmak üzere bu değişimden etkilenecek birçok alanda olduğu gibi eğitim programlarında da değişikliklere giden ülkeler olmuştur. İnsan hakları ve demokrasi bağlamında çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmaya çalışan Türkiye Cumhuriyeti’nin de bu gelişmelerden etkilendiği, bu yöndeki yenilikleri belli bir düzeyde gerçekleştirdiği bilinmekle birlikte bunun yeterli olup olmadığı tartışılan bir konudur.

Araştırmada buna yönelik olarak görüşleri incelenen öğretmenler/katılımcılar, müfredatta Mardin’in farklı kültürlerinin veya bu farklı kültürlerin değerlerinin istenilen düzeyde yer almadığını belirterek bunun günümüz şartlarında bir eksiklik olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca katılımcıların bu durumun sadece Mardin’deki kültürel gruplarla sınırlı olmadığını, bunun Türkiye’nin diğer bölgelerindeki farklı kültürler için de benzer durumu yansıttığını ifade etmişlerdir.

Mardin doğumlu 9 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcının (11), bu yöndeki görüşleri şu şekildedir: *“yer aldığını düşünmüyorum açıkçası... hani ilk yıllardaki önceki yıllara göre daha iyi ama kültürel farklılıkları dikkate alma konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum... bu sadece Kürt Arap veya Süryani olayı değil yani bir Karadeniz kültürü vardır etik olarak yaklaşılmıyor olaya; bir Akdeniz kültürü vardır veya Türkiye’nin çeşitli kesimleri vardır mesela Çingenelerle ilgili hiçbir ibare bulunmaz ben hiç görmedim...”* Katılımcı sadece Mardin’deki farklı kültürel grupların değil diğer bölgelerimizdeki kültürlerin de ele alınmasında müfredatın yetersiz kaldığını belirtmektedir. Aynı zamanda önceki yıllarda hazırlanan programlara göre günümüz programının bu yönde daha iyi olduğunun altını çizmektedir. Farklılıkların,

çoğulculuğun müfredatta nasıl yer alması ile ilgili beklentilerini de dile getiren katılımcı ifadesini şöyle sürdürmektedir: “...bunların yanında ülkedeki kültürlerin tamamının tanıtılması gerekir... ama tabii ki her bölgenin kendine has güzel ve olumlu özellikleri vardır... bunun için kitaplarda özellikle vatandaşlık derslerinde kültürlerin anlatılması mesela şu bölgede... G.Doğu’da misafirperverlik iyidir veya Karadeniz’de hangi olumlu kültür özellik varsa o tanıtılmalı... ülkemizin farklı bölgelerindeki farklı değerler kuzeyinde doğusunda güneyinde bu değerlerin tanıtılması insanların birbiriyle kaynaşması için birbirini tanıması için olumlu etki yapacağını düşünüyorum...” Katılımcı farklı bölgelerde yer alan her bir kültürün kabul gören bazı değerlerinin müfredatta yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bunun özellikle vatandaşlık eğitimi müfredatında olması gerektiğini de vurgulamaktadır. Katılımcı ayrıca, düzenlemenin yerel olmaktan çok ülke sınırları içindeki bütün kültürleri kapsayacak şekilde tasarlanması gerektiğini düşünmektedir.

Mardin doğumlu ve 6 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (12) ise farklılık gösteren buradaki kültürel grupların müfredatta pek yer almadıkları gibi ortak kültür diye daha çok batı toplumlarına ait kültürel değerlerle karşı karşıya kaldıklarını dile getirmektedir. Ortak programa tabi tutulmalarının eşitlik ilkesi gereğince de öğrencilere bir dezavantaj sağladığını dile getiren katılımcı şu açıklamayı yapmaktadır: “...yine SBS gibi bir sınavda bütün öğrencilerin farklı imkanlarla ama aynı şartlarda(aynı şartlarda hazırlanıyormuşçasına aynı sorularla karşı karşıya kalıyorlar) aynı sorularla girdiği bir sınavlarda ben eşitlik görmüyorum... buna farklı sistemler getirilmelidir... çünkü eşit şartlarda(imkanlar açısından) yapıldığını düşünmüyorum... en azından bu bölgeye biraz daha basitleştirilmiş bir sınav sistemi geliştirilmeli... buradaki basitleştirmeden kastım ikinci plana atılma değil tabii ki... sadece buradaki öğrencilerin dil yetersizliği başta olmak üzere belli eksiklikleri dikkate alınmalı diyorum...” Açıklamada da görüldüğü gibi ortak müfredatın, farklı kültürlere sahip toplumların bazı durumlarda fırsat eşitsizliğine uğramalarına neden olduğunu dile getirmektedir.

Farklı kültürel grupların değerlerinin, eski programlara kıyaslandığında günümüzde daha fazla yer alabildiğini belirten Batman doğumlu ve 14 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (26) da “Çok fazla yer veriyor mu değil tabii ki... ama eskiye oranla eski kitaplarla kıyasladığımızda biraz daha diğer kültürlerden bahsettiğini hatta ülkemizdeki kültürlerin yanında diğer ülkelerdeki kültürlere yer verdiğini görüyoruz...

dünyada farklı insanların farklı kültürlerin olduğunu gösteriyor sonuçta... ama Türkiye'deki tüm kültürlere yer veriyor mu diyorsanız? Tabii ki yer vermiyor... mesela tarih konularına baktığımızda daha çok Türk tarihiyle ilgili işleniyor...” şeklindeki ifadesinde, müfredatın her ne kadar Türk tarihi ve kültürüyle yoğrulduğunu belirtmişse de yerel kültürlerin yanı sıra diğer ülke kültürlerine de vurgu yapıldığını belirtmektedir. Günümüzdeki müfredatın öncekilere göre, farklı kültürel gruplara daha fazla hitap ettiğini belirten Şanlıurfa doğumlu ve 17 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (27) da: *“...Bu konuda eksiklikler problemler var... biraz dikkate alınıyor ama yeterli değil bence... yavaş yavaş sosyal bilgiler dersinde yöremizden bölgemizden kendi kültürel unsurlarımızdan bahsetmeye başlanmıştır... eskiden bir İstanbul modeli vardı sanki İstanbul'dan ibaretmiş gibi Ankara'dan ibaretmiş gibi bir anlayış vardı bir yaklaşım vardı... bu biraz daha da dağıldı bence... herkesi kucaklayabilecek bir yaklaşım söz konusu olacak her şeyden önce...herkesin kendini bulabileceği görebileceği ortak bir kültür oluşturmak önemlidir... herkes “evet burada ben varım” diyebileceği bir şey olmalı... çünkü bir eksiklik var bir dayatma var... herkes kendini o kalıpların içinde bulmuyor... o kalıpların biraz daha genişlemesi lazım herkesi kucaklayacak biraz daha genel söylemler genel anlamda herkesin kendini görebileceği bir niteliğin olması gerekir...”* sözleriyle müfredatın bu anlamda daha yeterli hale gelmesi için belli iyileştirmelere ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak müfredatın, kültürel farklılıkları dikkate almadığını fakat 5. Sınıf ders kitaplarında buna yönelik bir iyileştirmenin yapıldığını ifade eden Adana doğumlu ve 2 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (28), *“...dikkate aldığını pek zannetmiyorum... bu konuda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum... yine burada hangi sınıfın ders kitaplarının daha uygun diye sorarsanız: 5. Sınıf kitaplarının daha iyi hazırlandığını söyleyebilirim... yine bazı değerlerin Kürt ve Arap öğrencilerin değerleriyle ortak olmasından bu kültürdeki öğrencilerin daha iyi kavradığı görülürken bir Süryani öğrenci için bunu söylemek zor... içeriğin onlara (Süryanilere) az hitap etmesinden dolayı dersten daha rahat kopabiliyorlar... iletişim temalarında bu kültürlerin birbiriyle daha sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak parçalar yer alabilir... kültürleri tanıtan daha somut şeylere değinilmelidir...”* şeklinde düşüncesini dile getirmektedir. Burada müfredatta belli iyileştirmeler yapılmasına rağmen bazı kültürel gruplara hitap edilmediğini de ifade etmektedir. Dini özelliğinden dolayı

farklılık gösteren Süryani öğrencilerin yine dini temalarda aidiyet hissetmemelerinden dolayı ilgi ve motivasyonu yakalayamadıklarından bahsedilmektedir.

Müfredatta 5. sınıf başta olmak üzere 6. ve 7. sınıfların müfredatları açısından pek bir eksiklik görmediğini belirten Mardin doğumlu ve 5 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcının (31), buna karşın Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin içeriğine eleştirisi olmaktadır: *“5. 6. ve 7. Sınıf ders kitaplarında fazla bir sıkıntı görmüyorum bu açıdan ama 8. sınıf inkılap tarihi ders kitaplarında değişikliklerin yapılmasının yanı sıra bu dersi verecek öğretmenin de buradaki öğrencilerin kültürel hassasiyetlerinden anlayacak olması gerekir... Mesela kurtuluş savaşını anlatırken de öğrenciler kendilerini göremiyorlar ve haklı olarak “biz de orada savaştık ama niye konuda değinilmiyor” şeklinde tepkileri oluyor...”* Katılımcı burada öğrencilerin itirazlarının olabileceği noktalardan dolayı, kendilerinin var oldukları bir konunun içinde yoklarmış gibi ele alınmasının eksikliğini dile getirmektedir. Yani buradaki farklı kültürel gruplardan gelen öğrenciler de geçmişte bu ülke için hep birlikte başarılmış bazı olaylarda (Çanakkale Savaşı, Kurtuluş Savaşı vb.) paylarına düşen gurur-övnüç duygusunu hissetmek istemektedirler.

Müfredatın ortak bazı kültürel değerleri işlediğini fakat buna rağmen buradaki kültürlere ait olmayan kültürel değerlerin de ortak değer olarak sunulmasını bir eksiklik olarak gördüğünü belirten Mardin doğumlu ve 9 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (34), bu anlamda müfredata eklenmesi ve çıkarılması gereken konuların olduğunu da vurgulamaktadır. Son dönemlerde buradaki toplumların kültürel ihtiyaçlarına cevap niteliğinde bazı değişikliklerin yapıldığını ise şöyle ifade etmektedir: *“kendi kültürünü kitaplarda gören her toplum kendisine önem verildiğini hisseder... mesela şimdi seçmeli olarak Arapça, Kürtçe dersleri konuldu ve bu çok güzel bir gelişme bence... bu uygulama bana çokkültürlülüğün bir yansımasıdır bence...”* Katılımcı bu gibi düzenlemelerin iyi olduğunu ve buradaki kültürel toplulukların kendilerine olan özgüvenlerine olumlu yansıtacağını dile getirmektedir.

Benzer şekilde müfredatta ortak değerler olarak sunulan kültürel değerlerin buradaki kültürel grupların değerlerine uzak olduğunu belirten Mardin doğumlu ve 12 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (37)’nin gördüğü bir başka eksiklik de şudur: *“Bu konuda farklı kültürlere yönelik verilmek istenen verilecek olan içeriğin teoriden ziyade*

uygulamalı olması önemlidir: gezerek görerek yaşayarak etkinlik temelli olması gerek... etkinlikler kitapta var ama bunlar gerçek hayatla özdeşleştirecek programlar yapılmalı...” ifadede görüldüğü gibi Katılımcı müfredatta yer alan değerlerin bilgi düzeyinde kaldığını düşünmekte; fakat bireylerin hayatında yer alması gereken bu değerlerin uygulamaya dönük tasarlanmasını daha yararlı görmektedir.

Müfredatın çok kültürlü bir anlayıştan uzak olduğunu belirten Muş doğumlu 12 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (38), “...mesela bu konuda Türkiye’de bulunan etnik toplumların nerden göç ettikleri nasıl buralara yerleşildi ve bütün bu farklılıklar nasıl tek bir bayrak altında toplanmış... çünkü biz Osmanlıdan bu yana çok uluslu bir milletiz... Osmanlıda daha fazlaydı ama günümüzde de bu özelliğimiz var... geçmişleri derste anlatılırsa bir takım yanlış yargıların önüne geçilebilir...” önerisiyle, çok kültürlü yapının geçmişten gelen bir birlikteliğin de sonucu olduğunu vurgulayarak, ders kitaplarında yer alması gerektiğini düşünmektedir.

Müfredatın, sadece Mardin’deki kültürel grupların değil Türkiye’deki tüm kültürel toplulukların değerlerini yansıtmada bir problemi olduğunu ifade eden Mardin doğumlu ve 16 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (46), son yıllardaki değişimlerin olumlu fakat yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Katılımcı ayrıca şunu da sözlerine eklemektedir: “...Anadolu’da yer alan kültürlere ait farklı bilgiler örnekler bir bölümde vb. sunulabilir... bu farklılıkların aslında hayatta bir çatışmadan ziyade onların birlikte yaşayabilirliğinin güzel bir göstergesi olduğu şeklinde sunulabilir...” Katılımcı, bu ifadesiyle programlarda ortak değerlerin olmasının yanı sıra farklılıklarımızı da belirten konuların yer almasının da birlikte yaşayabilmede kolaylık sağlayacağını düşünmektedir.

Müfredatta ortak veya farklılıklara değinen kültürel öğelerden ziyade ‘Türklük’e ait kültürel öğelerin yer almasının duyuşsal alandaki hedeflerin kazandırılması açısından bir eksiklik olduğunu belirten Zonguldak doğumlu 11 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (54), bu durumun Türkiye’nin her yerinde karşılaşılabilecek bir olgu olmasından dolayı müfredatta bu yönde yeniliklerin olması gerektiğini de ifadelerine eklemektedir.

Daha önce bu konuyla ilgili bir deneyim yaşadığını belirten Mardin doğumlu ve 7 yıl tecrübe sahibi erkek Katılımcı (56) ise şunu ifade etmektedir: “...zaten bu sosyal

bilgiler derslerinde genel anlamda bir sıkıntı... daha önce kitap değerlendirme komisyonunda da görev aldım... şunları önerdim: mesela kitaplarda her bölgenin kültürel özelliklerine uygun etkinlikler yer alabilir... ama tüm ülkede okutulan bir kitapta bir örnek alınıyor... bu bizim eğitimde benimsediğimiz yakından uzağa ilkesine göre yanlış bir durum... biz ne kadar bir ekleme çıkarma yapsak da öğrenci kitaptakine daha çok bağlı kalıyor... bunun için yerele ulaşma konusunda öğrenci eksik kalıyor..."

Buna göre Katılımcı, eğitim müfredatı ve ders kitaplarında bu gibi konularda bazı öğretim ilkelerine aykırı olabilecek taraflarının olduğunu ve bunun da yerel kültürel öğelerin yer almasına imkan vermediğini belirtmektedir.

Son dönemlerde yapılan bazı düzenlemelere rağmen müfredatın tek tip ve tek kültür anlayışıyla hazırlandığını söyleyen Diyarbakır doğumlu ve 7 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (58), özellikle kültürel anlamda farklılık taşıyan buradaki toplumlara ait etkinliklerin yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcı, müfredatta farklı kültürlerin yer alması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde sürdürmektedir: *"..bizim ülkemizin önemli sorunlarından bir tanesi de bu zaten... farklı kültürlerle değer verdiğimiz de veya farklı kültürlerin kendi kültürlerini yaşamalarına izin verdiğimizde bölücülüğe sebep olacağını düşünüyoruz... halbuki öyle bir şeyin olacağını düşünmememiz gerekir... biri Kürtçe konuştuğu zaman "ülke bölünüyor" veya biri Süryani'yim dediği zaman "din elden gidiyor" diye düşünüyoruz... sürekli korkularla yaşıyoruz... ben farklılıklarımızın bizi birleştirebileceğini düşünüyorum... bu konuda da derste ve ders dışı etkinliklerle öğrencilerime bunu anlatmaya çalışıyorum..."* bu deyişle Katılımcı, korku ve endişelerden kaynaklanan bazı durumlardan ötürü kültürel farklılıklara değinilmediğini ama var olan farklılıkların aslında ayrıştırıcı unsur yerine bizi bir arada tutan unsur olarak ele alınabileceğini dile getirmektedir.

Müfredatın dolaylı da olsa buradaki kültürel grupların değerleri veya tarihlerini ele aldığını dile getiren Samsun doğumlu ve 7 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (57), *"...bazı konularda dikkate alınıyor... dolaylı olarak ele alınan bazı konularla – mesela eski medeniyetlerden Mezopotamya'da yaşayanları anlatırken- buradaki kültürleri ilişkilendiriyorum ve şuan burada yaşayan kültürlerin Mezopotamya kültürü benzerliklerini ve devamı olması anlamda bağ kurmayı hedefliyorum... özellikle öğrencilerin kendi kültürlerine ilişkin özgüvenlerini oluşturmalarını sağlıyorum..."*

şeklindeki ifadesinde burada yaşayan kültürel gruplara ait öğeler programda doğrudan yer almadığı takdirde bu bağı kendisinin kurduğunu dile getirmiştir. Ayrıca *“...kitaplarda bu tip konulara da yer veriliyor... mesela 5.sınıf kitaplarında buna biraz daha bariz değiniliyor... bu konulara dayandırarak ve yine kendi bayramlarımızda özel günlerimizden hareketle vermeye çalışıyoruz...”* sözleriyle diğer sınıfların Sosyal Bilgiler ders kitaplarına göre, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının farklı kültürel gruplara vurguyu daha açık ve net yaptığını ifade etmektedir. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının içerik açısından incelendiğinde diğer sınıfların Sosyal Bilgiler ders kitaplarından *“çok daha net çok daha anlaşılır ve basit bir şekilde”* hazırlanmıştır düşüncesinde olan, 11 yıl mesleki tecrübeye sahip ve Mardin doğumlu erkek Katılımcı (23), 5. sınıf ders kitabının bu anlamdaki özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır: *“...mesela bir ünite de konuları (bölgemizi tanıyalım) kültürel bakımdan çok iyi ele almış... bunlardan bütün bölgelerin halk oyunları, yemek kültürleri ve değişik yaşam tarzları falan verilmiş hoş bir şekilde anlatılmış...5.sınıf bu anlamda güzel anlatılmış... basit güzel anlaşılır bir yapıda...”* olduğunu söyleyen Katılımcı, 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının da bu tip bir içerikle hazırlanmasının kültürel farklılıkların değerlerini yansıtmadaki sıkıntıları giderebileceğini de belirtmektedir.

Farklı kültürlerin değerleriyle ilgili olarak müfredatta ve ders kitaplarının içeriklerinde belli eksiklerin olduğunu belirten katılımcıların yanı sıra şuan ki haliyle yeterli bulduğunu ifade eden katılımcılar da olmaktadır. Bu yönde görüş belirten 12 yıl tecrübeye sahip ve Adana doğumlu kadın Katılımcı (44), özellikle Yeni (2005) Programın bütün kültürlerle hitap edecek şekilde hazırlandığına vurgu yapmaktadır.

Programın son yıllardaki gelişmelere paralel olarak güncellendiğini ve böylece her kültürün kendi değerlerinden bir takım öğeyi bulabileceğini dile getiren katılımcılardan biri de Mardin doğumlu ve 5 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (45), ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin, *“evrensel değerleri işlediğini; demokratik, laik, hukuk devletinde olması gereken konuları işlediği için genel olarak herkes tarafından kabul gören doğrular anlatılmakta...”* şeklinde bir içeriğinin olmasının da farklı kültürlerin bir arada yaşamasına katkı sağladığını sözlerine eklemektedir. Programda yer alan değerlerin evrensel olduğunu dile getiren, Adana doğumlu ve 10 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (49) da içerik olarak programın mevcut haliyle yeterli olduğunu dile getirmektedir.

Özetle, Sosyal Bilgiler müfredatı ve ders kitaplarında çokkültürlülüğün ne derece yer aldığıyla ilgili görüşlerine başvurulmuş katılımcıların genel görüşlerini incelendiğinde ağırlıklı olarak yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Müfredat ve ders kitaplarını yetersiz olarak görenlerin vurgu yaptığı temel noktalar ise şunlar olmuştur: *tek tip bir kültüre yer verildiği, kültürel farklılıklara özelde yer verilmediği, anadili Türkçe dışında olan kültürler için fırsat eşitsizliğine neden olduğu, aidiyet hissi uyandıracak öğelerin az olduğu veya hiç olmadığı, farklı kültürdeki öğrencilerde özgüven eksikliğine neden olabilecek anlayışa sahip olduğu, bazen farklı kültürleri rencide edici ifadeleri içerdiği, ortak değerlerin buradaki kültürlerin birçok değerini yansıtmadığı, hedeflerin hayata dönük tarafının çok zayıf olduğu, yerel kültürden ziyade evrensel değerleri yansıtmaya çalıştığı, yer yer farklı kültürlerin tehdit ve korku unsuru olarak algılanmasına neden olabilecek ifadelerin olduğu ve yine bazı ifadelerin toplumu birleştirici özelliğinden ziyade ayrıştırıcı olduğudur.*

Yukarıda sıralanan açıklamaların müfredatın ve ders kitaplarının yetersiz alanlarını oluşturduğunu belirten katılımcıların büyük çoğunluğu ayrıca, son yıllardaki gelişmeler çerçevesinde yapılan düzenlemelerin farklı kültürlerin yansıtılması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirmektedirler. Özellikle 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bu yönde iyi bir örnek olabileceğini belirten birçok katılımcı olmuştur. Öğretmenler programın, içerik olarak burada yaşayan kültürlere ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi de öğretmenlere buradaki kültürel değerleri yansıtmaya fırsatı vermesinden dolayı daha ‘işlevsel’ ve ‘esnek’ tarzda hazırlandığını düşünmektedirler.

Sosyal Bilgiler müfredatı ve ders kitaplarının mevcut durumda çokkültürlülüğe yer verdiğini ve bu şekliyle yeterli olduğu düşünen katılımcıların da vurgu yaptıkları hususlar şunlardır: *müfredatta yer alan değerlerin farklı kültürel grupların değerlerinden oluştuğu ve ortak olarak ele alınabileceği, müfredatta yer alan değerlerin evrensel olması hesabıyla herkese aynı ölçüde hitap ettiği, Türkiye’de yaşayan farklı kültürel grupların benzer değerlere sahip olması gerektiğinden dolayı ortak değerlerin yer almasının yeterli olduğudur.*

4.2.5. Öğretmenin Kültürel Farklılıkları Dikkate Almada Kullandığı Yöntem veya Anlayışı

Araştırmanın örneklemini oluşturan Mardin kentimizin farklı dil, din ve etnik gruplardan oluşmasından dolayı eğitim açısından, başta öğrencilerin bireysel ihtiyaçları olmak üzere kültürel arka plandan gelen kültürel özellikleri de önemli bir faktördür. Öğretmenlerin, sınıf ortamında dikkat etmesi gereken noktalardan birisi, öğretim ilkelerinden biri olan öğrencilerin bireysel özelliklerinin olduğu unutulmamalıdır. Burada yaşayan öğrencilerin yaş, zeka gibi bireysel özelliklerinin yanı sıra ağırlıklı olarak kültürel kodlarından aktarılan dil, din ve etnik özellikleri de önemli yer edinmektedir. Katılımcılara/öğretmenlere bu konu çerçevesinde, öğrencilerin kültürel özelliklerini ne kadar dikkate aldıklarını ve hangi yöntem ve anlayışı sergilediklerine yönelik düşünceleri incelendiğinde, farklı yanıtlar vermekle birlikte, kültürel farklılıkları dikkate alarak farklı yöntem ve anlayış geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu çerçevede görüş bildiren Mardin doğumlu 9 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (11) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“Evet dikkate alıyorum... örnek vereyim: mesela nevrüz konusunu işlerken kitapta daha çok Türk bayramı olarak Ergenekon üzerinden anlatıyor fakat ben bu konuyu anlatırken “kuzey halklarının bayramı olduğunu halkların işte İranlıların Kürtlerin falan birçok halkın bayramı olduğu” şeklinde anlatıyorum... ya da bazı kültürel şeylerden bahsederken halaylardan bahsederim, mesela Mardin’de Reyhani var onu örnek veririm... kitapta az önce de bahsettiğim gibi tek tip insan yetiştirme düşüncesi olduğu için yine tek tip kültürden bahsedilmektedir... onun için mümkün mertebe bilgim dahilinde bahsediyorum bazı şeylerden, özellikle nevrüz gibi konulardan bahsederken...”* bu ifadesinde Katılımcının kültürel farklılıkları dikkate aldığı görülmektedir. Özellikle bu şehrin kültürüne ait olduğunu düşündüğü bazı gelenek ve görenekleri derslerinde vurguladığını belirtmektedir. Benzer şekilde ifadelerini dile getiren Mardin doğumlu olup 6 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (12) da kültürel farklılıkları dikkate almakla birlikte, özellikle yerel etnik kökene olmasından dolayı yerel kültürden olan öğrencilerle daha iyi ‘empati kurabildiğini’ ve daha ‘iyi yaklaşılabildiğini’ söylemektedir.

Farklılıkları dikkate aldığını belirten Mardin doğumlu 11 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (23), bu farklılıkları dikkate alma nedenini, *‘her sınıfta neredeyse farklı etnikten farklı dilden öğrenciler bir arada olmasına’* bağlıyor. Özellikle onları ‘incitici

kavram ve kelimeleri' kullanmamaya özen gösterdiğini ifade etmektedir. Aynı gerekçeyle deneyimlerini bize aktaran Manisa doğumlu 12 yıl tecrübe sahibi kadın Katılımcı (24) da şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Kültürel farklılıkları dikkate alıyorum zaten konuları anlatırken ona göre anlatıyorum... mesela I. Dünya savaşında Arapların İngilizlerle işbirliği yaptıklarını anlatırken –o dönemin şartlarının onu gerektirdiğini, tarihi olayları günümüz şartları açısından yorumlamamız gerektiğini söylüyorum- yine ermeni meselesini anlatırken o dönemde böyle olayların yaşanmış olabileceğini ama günümüzde bunun böyle olacağı anlamına gelmeyeceğini söylüyorum... buradaki kültürlerin hassas olduğu konuları incitmeden anlatmaya çalışıyorum...”* Öğretmen, buradaki ifadesinde görüldüğü gibi belli konuları anlatırken öğrencilerin kültürel farklılıklarından yansıyan hassasiyetlerini gözönünde bulundurarak öğrencileri incitici ifadeleri kullanmamayı tercih etmektedir. Yine benzer gerekçeyle kültürel farklılıkları dikkate aldığını söyleyen Hatay doğumlu 8 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (25), bazı konuların öğrencileri rencide edebileceğini veya yanlış anlamalar yüzünden tepki toplayacağını düşündüğü için ‘yüzeysel’ anlattığını dile getirmektedir.

Şanlıurfa doğumlu 17 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (27) ise buradaki farklılıkları dikkate aldığına yönelik deneyimini yine bir anısıyla şöyle aktarmaktadır: *“Mesela bu konuda öğrencilerin de beklentileri oluyor tepkileri itirazları oluyor... belki de bunlar aileden gelen birikimle oluyor... bununla ilgili bir olayda: ben Kızıltepe’de ülkeler coğrafyası dersinde Irak’ın nüfus yapısını anlatıyorum... işte Beruciler var şunlar var bunlar var arplar Türkmenler falan bitti... baktım oradan bir öğrenci kalktı dedi ki öğretmenim niye oradaki Kürtler hayvan mıdır? -ciddi söylüyorum benim başıma gelen en ilginç anılarımdan biridir- ben orda dondum kaldım ve ilk yılımdı görevimde... bu noktada baktığınız zaman o zaman bu gibi bir olayı gündeme getirmiş olsanız bölücülük yapıyor gözüyle bakarlardı... ama biz bayrağını milletini seven insanlarız sonuçta... yine olgunluk anlamında bu tür şeylerin bir zenginlik olduğunun farkındaydık... ben de bu öğrencinin tepkisini doğrulamak zorundaydım ve öğrencilere şunu yazmalarını söyledim: oradaki aynı zamanda 3 milyon da Kürt var... çocuklar bundan dolayı çok mutlu oldular... hatta bu bilgiyi sınavda da sorduğum zaman yazmalarını da istedim... bu tip durumlardan dolayı öğrenciler kendilerini dışlanmış hissediyorlar...”* Buradaki ifadesinde iki temel noktaya değinen Katılımcı: müfredatın belli bir zaman öncesine kadar neredeyse belli kültürleri hiç tanımlamadığı/tanımadığı ve öğrencilerin aileden

veya diğerkültürel öğelerden gelen düşüncelerinden dolayı bu tip durumlarda tepki verebildiklerini belirtmektedir. Günümüzde, geçmişe göre buradaki kültürel grupların kendilerinden daha fazla bir şeyleri bulabildiklerini de ifadelerine eklemektedir. Bunun uzun yıllardan beri burada yaşayan kültürlerin ayrı ayrı beklentilerinin bir ürünü olduğunu ayrıca vurgulamaktadır. Kültürel grupların beklentileri sonucunda farklılıklara değinmeyi bir zorunluluk gibi gören bir Mardin doğumlu 3 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (31) da, böylelikle beklentilerini karşıladıklarında öğrencilere konuyu kavratmanın daha kolay olabileceğinden söz etmektedir.

Farklı gerekçelere dayalı olarak yerel kültürleri dikkate aldığını ifade eden katılımcılardan Amasya doğumlu 2 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (51) kültürel farklılıkların farkında biri olarak bunları dikkate aldığını belirtmektedir. Diyarbakır doğumlu 2 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (33) ise Anadolu'nun tek bir kültürel unsurdan ibaretmiş gibi gösterildiği konularda öğrencilerin rahatsızlık duyacağından dolayı, biraz daha buradaki kültürlerin de varlığından bahsettiğini dile getirmektedir. Bir diğerkatılımcı olan, Muş doğumlu 7 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (53) da *“Dikkate alıyorum özellikle hassas oldukları konuları biraz daha farklı anlatıyorum... denge politikası izliyorum...”* ifadesiyle öğrencilerin hassas oldukları konuları müfredatın da hedeflerini gözeterek anlattığını ve böylece dengeyi sağlamaya çalıştığını söylemektedir. Zonguldak doğumlu 11 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (54) ise özellikle etnik temelli konularda daha hassas bir yaklaşım tercih ettiğini söylemektedir.

Adana doğumlu 10 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (49) özellikle buradaki kültürlere ait bazı kültürlerin ön planda oldukları belli konuları anlatırken biraz daha konunun üstünde durduğunu ifade etmektedir. Buna karşın, Kahramanmaraş doğumlu 4 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (47), özellikle dini temelli konularda daha hassas olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Tabii ki kültürel farklılıkları dikkate alıyorum... mesela İslam tarihini anlatırken bazı gruplar rahatsız olduğu için ders kitaplarındaki kadar ağır anlatmıyorum; biraz daha yumuşatarak anlatmaya çalışıyorum... veya haclı seferlerini anlatırken Rönesans'ı Reform'u anlatırken ciddi sıkıntı yaşıyorum çünkü tarihte böyle bir şey olabilir ama bir grup öğrenci tarafından dışlanabiliyor bu tip konular...”* Katılımcı buradaki ifadesinde, dini anlamda diğergruplardan ayrılan Süryani öğrencilerin hassas oldukları bazı konularda daha fazla özen gösterdiğini dile getirmektedir. Dini yönden farklılık gösteren Süryanilere farklı bir yaklaşım

gösterdiğini dile getiren Siirt doğumlu 12 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (55)'nin da ifadesi şudur: *“Dersi anlatırken mümkün olduğunca kültürel farklılıkları dikkate alıyorum... mesela İslam tarihi dersinde Süryanileri muaf tutuyorum bu konudan...”* burada eğitimin hedeflerinden sapmaya varacak derecede bir yaklaşıma yöneldiklerini de görmekteyiz. Ama bu tip tercihler/sapmalar katılımcılar arasında az sayıdaki öğretmende görülmektedir.

Farklılıkları dikkate aldığını belirten Mardin doğumlu olup 9 yıl mesleki tecrübeye sahip erkek Katılımcı (34), öğrencilerin hem bireysel hem de kültürel özelliklerini dikkate aldığını söylerken; Amasya doğumlu 13 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (39) da bu farklılıkları dikkate aldığını çünkü; bu dersin hayatın içinden değerleri içerdiğini ve kültürün de insanların hayatında önemli bir yer edindiğini söylemektedir.

Duruma daha çok hümanist bir bakış açısıyla yaklaşan Mardin doğumlu, 5 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (45) ise *“insani duyguları (insan temelli insan sevgisine dayalı ders anlatıyoruz) göz önünde bulundurarak dersleri anlatmaya çalışıyorum.”* diyerek farklılığı dikkate almanın hümanistik yönüne vurgu yapmaktadır.

Buradaki kültürlerin birbirine benzerliğinden dolayı hepsine aynı hassasiyetle yaklaştığını dile getiren Mardin doğumlu 16 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (46) bu yöndeki düşüncelerini *“genelde aynı kültürü paylaşıyorlar... özellikle Arap ve Kürtlerin kültürlerinde pek bir farklılık yok...”* şeklinde belirtmektedir. Yani öğrenciler farklı kültürlerle sahip olmasına rağmen hepsine ortak bir dille hitap ederek; bütününe aynı anlayışla yaklaştığını ifade etmektedir.

Örneklendirme ve somutlaştırmalarla farklı kültürel değerlere değinip belli hedefleri kazandırmaya çalıştığını ifade eden Mardin doğumlu 7 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (56) *“Programa baktığımız zaman zaten konular soyut aynı zamanda öğrenciye çok uzak kalıyor... yani o öğrencideki çokkültürlü yapıya aitlik ile programdaki kültürel değerler ilişkilendirilemiyor... biz de bundan dolayı örneklerle veya programın elverdiği şekilde tanımlayarak hedeflere ulaşmaya çalışıyoruz... böylece farklılıkları dikkate almaya çalışıyoruz...”* diyerek konuların soyut bir içeriğe sahip olduğunu aynı zamanda buradaki farklı kültürlerle herhangi bir aitlik ifade etmediğinden, örneklemelerde bunlara değindiğini belirtmektedir. Hedefleri kazandırmak için ders içinde verdiği örneklerde kültürel farklılığa vurgu yapan Mardin

doğumlu 12 yıl tecrübeye sahip başka bir kadın Katılımcı (37) da *“Bu farklı kültürleri örneklerimi verirken kullanıyorum tabii ki... mesela bizim çevremizle ilgili konuları işlediğimiz zaman yaşayan bütün canlı kültürlerden verebildiğim kadar örnek vermeye çalışıyorum... yani bu kültürlerin güzel yönlerini gündemde tutmaya çalışıyorum... elbette ki buradaki kültürler de bana iyi örnek oluyor... örnekler çoğalıyor...”* biçimindeki anlatımında buradaki kültürel değerlerin güzel yönlerini kullandığını ve böylelikle hedefleri kazandırmada daha zengin örneklerle sahip olduğunu belirtmektedir.

Özellikle derste hedefler doğrultusunda kazandırılmaya çalışılan soyut kavram ve konuları somutlaştırma adına verilen farklı örnekler dersin hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olurken; aynı zamanda buradaki kültürel grupların değerlerinden faydalanarak oluşturulduğu için de öğrencilerin aidiyet hissi yaşamalarına katkı sağladığını birçok katılımcının düşüncesinde görülmektedir: Adana doğumlu, 2 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (28); Muş doğumlu ve 12 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (38); ve Adana doğumlu 12 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (12) örneklemelerde buranın kültürel veya yöresel özelliklerinden faydalandıklarını ifade etmektedirler.

Kültürel farklılıklardan kaynaklanan özelliklerinden dolayı öğrencilerin hassasiyetlerini göz önüne alarak konuları ele aldığını dile getiren diğer katılımcılar da şöyledir: Mardin doğumlu 12 yıl tecrübeye sahip Katılımcı erkek (32); Mardin doğumlu olup 5 yıl mesleki tecrübeye sahip kadın Katılımcı (48); Samsun doğumlu 7 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (57); Diyarbakır doğumlu ve 7 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (58). Bu katılımcılar da genel olarak kültürel farklılıkları dikkate aldıklarını ve dersi bu şekilde daha az tepkiyle karşılaşılarak işlediklerini dile getirmektedirler.

Özel olarak buradaki kültürlerden bahsetmemekle birlikte daha genel anlamda, kültürlerin zenginliğine atıfta bulunduğunu ifade eden Manisa doğumlu 8 yıl tecrübe erkek Katılımcı (41), buradaki kültürleri doğrudan dile getirmeden vatandaşlık konularını işlediğini ifade etmiştir. Kültürel farklılıkları dikkate almakla birlikte idari bir yaptırımla karşı karşıya kalmamaya özen gösteren Mardin doğumlu ve 4 yıl mesleki tecrübesi olan erkek Katılımcı (52) ise, *“Genelde müfredatın dışına çıkmamayı tercih ediyorum... çünkü resmiyetin dışına çıktığımız zaman idarecilerimiz tarafından soruşturma açılması söz konusu olabiliyor... ama kültür konusu açıldığında yakından uzağa ilkesini göz önünde bulundurarak anlatıyoruz... bölgedeki kültürleri farklılıkları*

anlatmadan geçmiyoruz... öğrencilerin özellikle yaşadıkları çevreyi kültürlerini öğrenmesi gerekir... onun için yeri geldikçe anlatmaya çalışıyoruz..." sözleriyle çekincelerini dile getirmenin yanı sıra öğretim ilkesi olan yakından uzağa ilkesi çerçevesinde kültürel farklılıkları dikkate aldığını ifade etmektedir.

Kültürel farklılıkları dikkate alarak belli hassasiyetlerle eğitim vermeyi hedefleyen katılımcıların yanı sıra kültürel farklılıklarla ilgili müfredatın dışına çıkmadan daha doğrusu müfredat ve ders kitaplarında belirlenen hedefler ve varolan metin ve örnekler çerçevesinde farklı kültürlere yer vermeye çalıştıklarını belirten katılımcılar da mevcuttur. Örneğin, Batman doğumlu ve 14 yıl tecrübeye sahip kadın Katılımcı (26), ile Mardin doğumlu 14 yıl tecrübeye sahip erkek Katılımcı (40), kültürel farklılıkları dikkate almanın hedeflerin kazandırılması açısından önemli bir değişken olmadığını dile getirmektedirler. Başka bir deyişle ders ortamlarında eğitim-öğretim yaparken herhangi bir yerel kültür öğesini kullanmamayı tercih etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel anlamda görüşleri incelendiğinde eğitim verdikleri Mardin kentinde yaşayan farklı kültürel özellikteki öğrencilere karşı hassasiyet gösterdikleri ve bu anlayışla dersi işledikleri görülmektedir. Sonuçta, katılımcıların, öğrencilerin sahip olduğu kültürel özellikler dikkate alındıklarında, bu durumun onlar açısından bir motivasyon kaynağı olabileceği hususu üzerinde yoğunlaştıkları görüşü ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler bu anlamda en çok başvurdukları yöntem olarak anlattıkları konuları örneklendirip somutlaştırmada yerel kültürlerden faydalandıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenler bu yöntemin, hedeflerin kazandırılmasında kendilerine rahatlık sağladığını, öğrencilerin de bu durumun kendi kültürlerine karşı bir saygı ifadesi şeklinde algılamalarından dolayı da bir pekiştirici etkisi yaptığını belirtmektedirler.

Buna karşın yerel kültürlere fazla yer vermediğini belirten az sayıda katılımcı da olmuştur. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar ise yerel kültürlere yer vermemeyi hedefleri kazandırma açısından bir eksiklik oluşturmayacağını düşünmektedirler.

4.2.6. Farklı Kültürlerin Tercih Etmediği Konu Başlığı veya Kavramlar

Eğitim programları tasarlanmadan önce, programa yönelik ihtiyaç analizi yapılarak toplumun ve bireylerin sağlıklı gelişimi için gerekli olan ihtiyaçlar belirlenir. Uzmanlar

bu ihtiyaçları belirlerken eēitim felsefesi ve eēitim sosyoloji gibi alanlardan faydalanarak birey ve toplum için yararlı ve işlevsel hedefler belirlemektedir. 2005'te hazırlanan Yeni İlkretim Programı da 'yeniden kurmacılık' ve 'ilerlemecilik' aēdaē eēitim felsefi akımlarının etkisiyle yapılandırmacı bir anlayıēla tasarlanmıētır. Bu iki eēitim felsefesinin yanı sıra 1960 yıllarından sonra geliēen oēulculuk, küreselleēme, okkültürlölük gibi post-modern kavramların eēitim alanında da yeni anlayıēların geliēmesine katkısı olmuētur. Bunlardan en önemlilerinden biri ulus-devlet temelinde örgütlenen siyasi yapılarda açık bir şekilde uygulanan tek tip eēitim politikalarında olmuētur. Fakat post-modernitenin getirmiş olduēu okkültürlölük anlayıēı, geliēmiş ulus-devletlerin yanı sıra geliēmekte olan ulus-devletlerde de dikkate alınmaya başlanmış ve bünyelerinde barındırdıkları farklı kültürlerin hassasiyetlerini göz önünde bulundurmuşlardır. Bu anlamda da siyasi, ekonomik, sosyal alanlarda olduēu gibi post-modern anlayıēın ortaya çıkardığı etkilerden doğrudan etkilenen eēitim sistemleri ve kurumlarında da deēiēim ve düzenlemeler olmuētur.

Kuruluşundan beri ulus-devlet çizgisini yakalayıp sağlamlaştırma adına alışan Türkiye Cumhuriyeti, devlet politikası gereēi bu hedefe ulaşmak için bütün kurumlarını seferber etmiştir. Devletin bu özelliēini eēitim politikalarında da görmek mümkündür. Günümüzde de Dünya'daki mevcut aēdaē ulus-devletler gibi belli bir eēitim politikası izlemekte olan Devlet, zaman içerisinde meydan gelen geliēmelere paralel olarak düzenlemelere de gitmiştir. Fakat bu düzenlemelere raēmen belli konularda yeteri kadar ilerleme sağlanamadığı yönünde tartışmalar sürmektedir.

Buna göre, araētırmanın da amaçlarından birini oluēturan farklı kültürlerin tümünü kapsayacak bir eēitim programının ieriēinin nasıl tasarlanacağı; hangi konu başlıklarının yer alacağından bu konu başlıklarının ieriēinin ne olacağı, kavram ve genellemelerin seçimine kadar eēitli konular tartışılmaktadır.

Öēretmen katılımcılarla, Mardin'de yaēayan farklı kültürel gruplardan oluēan öērencilerin, ders kitaplarında yer alan konu başlıkları, kavram ve genellemelerden hangisine/den tepki gösterdikleri/aldıkları, rahatsız oldukları veya rencide oldukları ile ilgili görüşleri incelendiēinde ise farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Kimi katılımcılar konu başlıkları ve ieriēinden, kimi katılımcılar da kavram veya genellemelerden kaynaklanan bir eksikliēin/yetersizliēin olduēunu dile getirmektedir.

Bu konu başlığı, kavram ve genellemeleri incelendiğinde de katılımcıların sayısal olarak hangisini ne kadar dile getirdikleri aşağıda görülmektedir. Ayrıca aşağıdaki tabloda hangi grubun hangi kavram, olay veya konu başlığından rahatsız oldukları da yer almaktadır:

Tablo 4.15. Katılımcıların görüşlerine göre çokkültürlü sınıflarda rahatsızlık veren konu, kavram ve olayın adı, frekansı ve hangi gruba yönelik rahatsızlık oluşturduğunu gösteren tablo

Konu Başlığı, Kavram ve Genelleme	Rahatsızlık Duyan Kültürel Grup	Katılımcı Sayısı
Ermenilerin tehciri	Kürtler, Süryaniler	5
Terör	Kürtler	2
Ortaçağ Avrupası, Reform Rönesans	Süryaniler	3
İslam öncesi Türk tarihi	Araplar, Kürtler	1
İslam tarihi	Süryaniler	4
Azınlık	Kürtler, Süryaniler	2
“Milliyetçilik”, “milliyetçilik gibi” “ne mutlu Türküm”ü çağrıştıran konular kavramlar sözler, “Türk kavramı” “Türk halkı Türk milleti gibi” “Türkçülük” “Anadolu’nun çoğu Türk olduğu için Türklere özgüymüş gibi” “Türk milleti” “Türk etnik kavramı”	Süryaniler, Kürtler, Araplar	13
“Atatürkçülük” “Atatürk milliyetçiliği”	Kürtler, Araplar, Süryaniler	2
Şeyh Sait İsyanı	Kürtler	3
I. Dünya Savaşı’nda Arapların hain olarak ilan edilmesi, Kürt ve Arapların katkılarının yer almaması	Kürtler, Araplar	4
İnkılap	Kürtler, Araplar, Süryaniler	1
Cumhuriyet	Kürtler, Araplar	1
Osmanlı padişahlarını hain vb. aşağılayıcı ifadeler	Kürtler, Araplar	1

Tablo 4.15 incelendiğinde farklı kültürlerden oluşan bir toplumda her kültürün tarihsel ve sosyal olarak duyarlılık gösterdiği farklı bazı konular olduğu görülmektedir. Farklı dil, din ve etnik yapıdan gelen öğrencilerin müfredat ve ders kitaplarında yer alan konu ve kavramlarla ilgili rahatsızlıkları farklılık göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre, bazı grupların güncel sorunlarıyla bağlantılı konu ve kavramlara duyarlılık gösterdikleri; bazı grupların etnik veya dini konulardan dolayı rahatsızlık duydukları

dile getirilmiştir. Genel olarak bakıldığında ise ‘Türk’ kavramının değişik konu ve kavramlarda ele alınış şekline rahatsızlık duyulduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulguları daha önce belirlenen amaç ve alt amaçlara uygun olarak yargı ifadelerine dönüştürülmüştür. Daha sonra ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışıp sonuçlandırılmıştır.

İlk önce öğrencilerden elde edilen bulgular ilgili literatürle birlikte değerlendirildi. Sonrasında ise öğretmen görüşleri sonucunda ortaya çıkan bulgular yine ilgili literatürden faydalanarak yorumlayıp sonuç ortaya konmaya çalışılmıştır. En son olarak da araştırmada ele alınan tüm etkenler göz önünde bulundurularak ortaya çıkan sonuca göre öneriler geliştirilmiştir.

5.1.1. Öğrencilerin Algı ve Farkındalıkları

5.1.1.1 “Cinsiyet”, “Yerleşim Yeri” ve “Öğrencilerin Diğer Kültürlerden Arkadaşlık Durumu” Değişkenleri Açısından Algı ve Farkındalıkları:

Elde edilen veriler ışığında incelendiği zaman katılımcı öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına ilişkin görüşleri arasında “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmezken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına ilişkin görüşleri arasında ise yine “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında ortaya çıkan bu anlamlı farkın kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de kız öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda “katılıyorum” ve algıları alt boyutunda ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bundan yola çıkarak araştırmaya katılan her iki cinsiyet grubundaki öğrencilerin olumlu düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları görülürken; algı düzeylerine baktığımızda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Yani iki grupta da olumlu bir çokkültürlü vatandaşlık algısının mevcut olduğunun belirlenmesinin yanı sıra kız öğrencilerin daha olumlu bir algıya sahip olduklarını söylenebilir.

“Okulun bulunduğu yerleşim yeri” değişkenine göre ise incelendiğinde öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları ile algılarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın hem algıları hem de farkındalıkları alt boyutlarında, merkez ve ilçe okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında Mardin merkezdeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem merkez hem de ilçedeki öğrencilerin, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda “tamamen katılıyorum” iken, farkındalıkları alt boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Kısacası öğrencilerin eğitim gördüğü okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıkları düzeylerinin olumlu yönde olmasına karşın il merkezindeki öğrencilerin ilçedekilerden daha olumlu bir algıya ve farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

“Diğer bir kültürden arkadaşlık durumu” değişkeni bakımından incelendiğinde de, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın farklı bir kültürden arkadaşı olan ile olmayan öğrenciler arasında “olan” öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem farklı bir kültürden arkadaşı olan hem de olmayan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda “katılıyorum” ve algıları alt boyutunda ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre iki farklı öğrenci grubunun da farkındalık düzeyleri olumlu yönde olduğu belirlenirken, algı düzeylerinin yine olumlu olmakla birlikte farklı bir kültürden arkadaşı olan öğrencilerin algıları daha olumlu görülmüştür. Yani başka bir kültürden arkadaşı olan öğrenciler çokkültürlü vatandaşlık algıları daha olumlu bir düzeyde olmuştur.

5.1.1.2. Anne-Baba Eğitim Düzeyleri, Aile Aylık Geliri ve Öğrenme/Bilgi Kaynakları Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları:

“Baba eğitim düzeyi değişkenine” göre öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin görüşlerinin değişmediği görülürken, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında ise yine “baba eğitim düzeyi

değişkenine” göre anlamlı farklılık görülmüştür. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın *babası okuryazar değil* öğrenci grubu ile diğer dört öğrenci grupları arasında, diğer dört grup öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna *“katılıyorum”* yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda baba eğitim düzeyi okuryazar değil düzeyindeki öğrenci grubu *“katılıyorum”*, diğer dört öğrenci grubunun ise, *“tamamen katılıyorum”* şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Diğer bir deyişle baba eğitim düzeyleri bakımından öğrencilerin farkındalıkları 5 grupta da olumlu bir düzeyde tespit edilirken, farkındalık düzeylerinde ise babası okuryazar olmayan grubun olumlu olmasına rağmen okuryazar ile en az ilkokul mezunu gruplarına göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani babanın okuryazar ile ilkokul ve üzeri bir okuldan mezun olması öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarına olumlu yönde etki etmektedir.

“Anne eğitim düzeyi” değişkenine göre bakıldığında ise öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın, *anne okuryazar değil* ve *anne okuryazar olan öğrenci* grupları ile *annesi ilköğretim mezunu* öğrenci grubu arasında anne *ilköğretim mezunu* öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna *“katılıyorum”* yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre beş öğrenci grubu da *“tamamen katılıyorum”*, şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Böylece anne eğitim değişkenine göre tüm grupların farkındalık düzeyleri olumlu olmasına karşın, algı düzeylerinin ise ilkokul mezunu olmayan gruplarda olumlu olmasına rağmen daha düşük düzeyde görülmüştür. Bundan dolayı annenin ilkokulu bitirmemiş olması öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarını nispeten olumsuz yönde etkilemiştir.

“Aile aylık geliri” değişkenine göre ise, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıkları alt boyutlarının ikisine de ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanı sıra aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutuna ayrı dört gruptaki öğrenciler de

olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Böylece aile aylık gelir düzeylerinin öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıklarına etki etmediği görülmüştür. Yani hangi gelir grubuna ait olursa olsun öğrenciler bu yönde olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Öğrenme/bilgi kaynakları” değişkenine göre incelendiğinde de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *algıları* alt boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık bulunmamış; fakat *farkındalıkları* alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* alt boyutunda görülen bu anlamlı farkın, öğrenme/bilgi kaynağını *arkadaş/yakın çevre* olarak gösteren grup ile *TV/Radyo/Medya* olarak gösteren grup arasında *arkadaş/yakın çevre* öğrenci grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna dört grupta da öğrencilerin “*katılıyorum*” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda ise öğrenme/bilgi kaynağı değişkenine ait dört öğrenci grubu da “*tamamen katılıyorum*”, şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Böylelikle “öğrenme/bilgi kaynakları” yönünden, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları tüm gruplarda olumlu düzeyde belirlenirken, farkındalıkları düzeyleri olumlu olmasının yanı sıra arkadaş/yakın çevre grubundakilerde bu durum daha olumlu çıkmıştır. Bundan dolayı yakın/çevreden edinilen bilgi, beceri ve davranışlar öğrencilerin farkındalıklarına olumlu yönde etki etmiştir.

5.1.1.3. Anadil/Etnik Köken, Evde Konuşulan Dil ve Anadilini Konuşma Sıklığı Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları:

“Anadil/etnik köken” değişkenine göre öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *algıları* alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıkları* alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık *algıları* alt boyutuna 7 grubun da öğrencilerinin görüşleri *olumlu* yönde olmuştur. Fakat öğrencilerin vatandaşlık çokkültürlü farkındalıkları olumlu bir düzeyde olmasına karşın *Türkçe anadiline* sahip öğrenci grubu ile *Kürtçe-Arapça anadiline* sahip öğrenci grupları arasında Türkçe anadiline sahip öğrenci grubu lehine daha olumlu bir fark

bulunmuştur. Bu yüzden anadil değişkeninin öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarını etkilediği belirlenmiştir.

“*Evde/aile içinde konuşulan dil*” değişkeni açısından öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları ile algıları alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin hem farkındalıkları hem de algıları alt boyutlarında evde/aile içinde *Türkçe dilini konuşan* öğrenci grubu ile *Kürtçe-Arapça dilini konuşan* öğrenci grubu arasında Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu lehine olduğu görülmüştür. Böylelikle bütün gruplarda çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalık olumlu bir düzeydeyken, evde Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu diğerlerine göre daha olumlu etkilenmiştir.

Öğrencilerin günlük yaşantısında “*anadilini konuşma sıklığı*” değişkenine göre onların çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları ile algıları alt boyutlarında ayrı dört gruptaki öğrencilerin de olumlu bir düzeyde oldukları görülmüştür.

5.1.2. Öğretmen görüşleri ve değerlendirmeleri

Araştırmanın önemli bir kısmını oluşturan öğretmen görüşleri bu kısımda değerlendirilmiş ve bunun sonucunda da sonuca gidilmiştir. Mardin’de görev yapan 32 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin önemli görülen kişisel görüşlerine tek tek yer verildikten sonra çoğunluğun ortak görüşü belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmede yöneltilen sorulardan katılımcılardan gelen cevaplar ölçüsünde de 5 ana başlık altında toplayarak sonuca ortaya çıkarılmıştır.

5.1.2.1. Mardin’in Sosyo-Kültürel Yapısı

Katılımcıların, yaşadıkları veya eğitim verdikleri yer olan araştırma örneklememiz olan Mardin’in sosyal ve kültürel özelliklerine yönelik düşünceleri bu başlık altında değerlendirilmiştir. Ülkemizin değişik yerlerinde yetişen katılımcıların, genel itibarıyla Mardin’in farklı kültürleri barış, hoşgörü ve dayanışma içinde yaşattığı düşüncesinde birleştikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öne çıkan belli başlı bazı düşünceler aşağıda kısaca verilmeye çalışılmıştır:

- Türkiye'nin birçok yöresinden farklı bir kültürel yapıya sahip olmasının yanı sıra Arap ve Kürt nüfusunun/nüfuzunun ağırlıkta olduğu;
- Mardin'in mozaiksel yapısının yanı sıra aynı dil veya etnik grupların bile siyasi ve sosyal olarak farklı ritüellere sahip olabildikleri;
- Kendi doğup büyüdüğü kent olan ve aynı zamanda farklı kültürleri içinde barındıran Türkiye'nin başka bir kenti olan Hatay'la benzerlik gösterdiğini;
- Farklı kültürleri yaşatması yönüyle Mardin'in sadece Türkiye için değil Dünya düzeyinde bir öneme sahip olduğu;
- Hem Türkiye'nin farklı kültürlerden, 'farklı desenlerden' meydana geldiğini ifade etmekte hem de Mardin'in bu desenlerin bir modelini çizdiğini; Türkiye'nin bir 'minyatür'ü olduğu;
- Farklı kültürlerin bir arada yaşamasında en önemli değerlerden biri olan 'saygı' ve "eşit muamele"nin varolduğu;
- Kentin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu; 'birinin diğerini hoşgördüğü', 'barış içinde yaşadığı', 'kimsenin dışlanmadığı' bir kent olduğu;
- Kültürlerin birbiriyle 'kaynaştığı' ve özellikle dikkat çeken bir durum olarak azınlık olarak tanımlanan Süryanilerin de, Türkiye'nin diğer yerlerinden daha farklı, benimsenmiş bir şekilde kabul gördüğü;
- Buradaki çokkültürlülüğün birçokları tarafından örnek gösterildiği; 'dinlerin kardeşçe' yaşadığı;
- Kültürel zenginliğe sahip bir kent olarak burada yaşayan toplumların 'sağduyulu' bir yapıya sahip olduğu;
- Hoşgörünün egemen olduğu, bunun yanı sıra bunun 'tarihi' bir geçmişten süregelen bir değer olarak yaşatıldığı;
- Mardin'in farklılık içinde 'kardeşlik'i yaşayarak, Türkiye adına önemli bir örnek olduğunun yanı sıra eski medeniyetlerden beri var olan bir tarihi geçmişi olduğu;
- Dil, din ve etnik farklılıklarla barış içerisinde yaşandığı ve bunun tarihi bir geçmişten gelen 'doğal bir olgu' olduğu;
- Bu kentin farklı kültürlere sahip olmasının yanı sıra; özellikle Hristiyanlığın bir kolu olan Süryaniler açısından kutsal bir yer olduğu;

- *Farklılıklara ev sahipliği yapan bu kentin aynı zamanda eğitici bir tarafının da olduğu; özellikle farklı kültürlerin etkileşim kurarak bir arada olabilme açısından somut bir örnek ortaya koydukları;*
- *Modern zamanla birlikte yaşanan ‘globalleşmenin’ ise buradaki toplumları belli bir şekilde bilinçlenmesine ve bu bilinçlenmenin olumsuz etkilerinden dolayı bazı temel ‘ayrışmalara’ neden olduğu belirtilmektedir.*

Yukarıdaki tanımlamalara da dikkat edildiğinde çokkültürlülüğe örnek olarak kabul edilen kentin Arap, Kürt, Ermeni, Süryani, Yezidi ve Türk gruplarıyla farklı dil, din ve etnik yapıya sahip olduğuna bir kez daha tespit edilmektedir. Birçoklarının böyle bir ortak görüşünün yanı sıra katılımcıların sahip oldukları bakış açısından dolayı da tanımlamalarında farklı noktalara vurgu yaptıkları görülebilmektedir. Bu farklı tanımlamaların çıkış noktasından biri de yine bu kentin farklı kültürlerle ev sahipliği yapmasından kaynaklandığı ayrıca görülebilir. Vurgulanan benzer ve farklı tanımların/ifadelerin hangi temel kavramlarla ifade edildiğine bakıldığında bunlar şu şekilde özetlenebilir: *“topluluk olarak barış içinde bir arada yaşama”, “hoşgörü sahibi”, “saygı gören/gösteren”, “uyum içinde kaynaşmış”, “sağduyulu bir anlayış”; “Türkiye ve dünya yüzeyinde bir mozaik”, “desen”, “model”, “minyatür”, “örnek”; “tarihi açıdan geçmişi olan”, “medeniyetlere ev sahipliği yapan zengin bir kültüre sahip olduğu”dur.* Sıralanan bu değerler/kavramların birçoğu, çokkültürlü vatandaşlık bilincinin oluşmasında esas teşkil etmektedir. Hoşgörü, saygı, uyum, sağduyu gibi değerlerin özellikle son yıllardaki vatandaşlık eğitimi programımızda sık sık yer aldığı görülmektedir. Böylelikle şehrin tarihi, sosyal ve kültürel yapısının bu değerlerin kazandırılmasında eğitime katkı sağladığını söylenebilir. Ayrıca kentin bu yapısı çocukların/öğrencilerin farklı yorumlar yapmalarına, farklı düşünce şekillerini öğrenmelerine katkı sağladığı; ve farklı kültürlerin bir arada yaşaması bakımından da Türkiye’ye bir ufuk kazandırdığı/kazandıracağı düşünülebilir.

5.1.2.2. Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü

Önceki alt başlıkta Mardin’de yaşayan farklı kültürlerin sevgi, saygı, barış, hoşgörü gibi temel kavramlar etrafında birlik ve uyum içinde yaşadıkları, katılımcıların genel görüşlerinden de ortaya çıkmaktadır. Bu başlık altında ise bunun nasıl ve hangi unsurlar aracılığıyla sağlandığı ve vatandaşlık eğitiminin buna etkisinin ne derece etki ettiğine

yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildi. Aşağıda maddeler halinde sıralandığı gibi öğretmenlerin bu konuyla ilgili temas ettiği birkaç temel nokta olmuştur. Bunlar:

- *Farklı kültürlerin birlikte, bir arada olmasının kaynağının geleneksel bir yapıdan geldiği;*
- *Buradaki toplulukların birlikte yaşama kültürünü kazanmalarında vatandaşlık eğitiminin rolüne değinilse de temel faktörün ailenin sahip olduğu değerlerin olduğu;*
- *Birlik ve uyum içinde bir yaşamın kaynağının yüzyıllardan beri topluluklar arasında oluşan etkileşimler ve yakınlıklarla sağlandığı; vatandaşlık eğitiminin etkisinin ise az olduğu,*
- *Farklı kültürler olarak bir arada var olmada vatandaşlık eğitimiyle aktarılan değerlerin bir dereceye kadar etkili olduğu fakat temel etkenin ‘tarihsel’ geçmişten gelen ‘hoşgörü’ anlayışının olduğu;*
- *Burada yaşayan kültürlerin birbirinin ‘değerlerini’ paylaştıkları, saygı duyduklarından dolayı bir arada yaşamayı başardıkları;*
- *Kültürlerin birbirini kabullenmesi adına Osmanlı’dan beri ‘dini faktörün’ önemli bir işlev gördüğü;*
- *Vatandaşlık eğitiminin belli bir katkısının olduğu fakat hem ailesel bağ ve yakınlıkların hem de dinin eşitlik ve barış gibi değerlerinin önemli rol oynadığı,*
- *Birlikte yaşama iradesinin bireylerin ailelerinden edindikleri eğitimle oluştuğu; vatandaşlık eğitimin yöresel kültürlere temas etmediğinden etkisinin de zayıf kaldığı;*
- *Farklı kültürel grupların kendi aralarında yaptıkları evlilikler ile kurdukları komşuluk gibi sosyal bağlarla belli yakınlıklar kurduklarını ve böylelikle birlikte yaşamaya dayanak oluşturdıkları;*
- *Birlikte yaşama kültürünün adeta ‘kurumsallaştığını’; birbirini kabul etme duygusunun hemen hemen hayatın her alanında olduğunu gösteren bu manzaranın temelinde yatan etkenin ise geçmiş zamandan beri birlikte yaşayan bu kültürlerin birbirine saygının yattığını;*
- *Bireyin hayatının önemli bir parçasını oluşturan vatandaşlık değerlerinin öğretildiği Sosyal Bilgiler dersinin farklı toplumların bir arada yaşamasına katkı sağlayan önemli faktör olduğu;*

- *Farklı kültürlerin birbirini eşit görerek ve birbirine eşit davranarak kendi aralarında “denge unsurunu” sağladıklarını; bunun oluşmasında ise vatandaşlık eğitiminin de ayrı bir öneme sahip olduğu şeklindedir.*

Buraya kadar sıraladığımız buradaki farklı kültürlerin bir arada uyumlu yaşamı ve bunun kökenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aksine bu yerleşim yerindeki kültürlerin uyumsuzluklarına veya anlaşmazlıklarına değinen katılımcılar da olmuştur. Katılımcılar, kendi deneyim ve gözlemlerine de dayanarak bu uyum yetersizliğini aşağıdaki gibi belli başlı nedenlere bağlamaktadır. Bunlar:

- *Birlikteliği zayıflatan temel faktörün ‘dini’ temelli olduğu; etnik anlamda ise pek bir ayrılığın yaşanmadığı ve mevcut vatandaşlık eğitiminin böyle bir birlikteliği sağlama adına etkili ve yeterli olmadığı,*
- *‘Dini’ temelde bazı uyuşmazlıkların farklı kültürlerin bir arada sağlıklı yaşamalarında bir kesintiye sebep olduğunu; zaman zaman da buna benzer sorunların etnik temelli gruplar arasında da olabildiği,*
- *Yansıtılmaya çalışılan birlikte yaşama devlet politikası gereği hatta yer yer turizm amaçlı yansıtılmaya çalışıldığı; fakat gerçek yaşamda birlikte yaşama pratiklerinin uygulanmadığı; etnik ve dini temelli birçok sorunun birlikteliği gerilettiği,*
- *Ve son olarak; burada var olan birlikteliğin belli bir rızadan ziyade mecburiyetten kaynaklandığı ve bu birlikteliğin sağlam bir zemine oturtulması içinse vatandaşlık eğitiminin yetersiz olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır.*

Bu şekilde düşünen katılımcılar olmasına rağmen oransal olarak bakıldığında araştırmaya katılan bütün katılımcılara göre az bir sayıyı oluşturmaktadırlar. Fakat farklı bir bakış açısıyla durumu ifade etmeleri araştırma açısından önemlidir.

Büyük çoğunluğu, Mardin’in çokkültürlü bir kent olarak toplumun uyum içinde örnek bir birliktelik oluşturduğunu düşünenlere bakıldığında ise araştırmayı pekiştiren önemli hususları dile getirmektedirler. Özellikle buradaki çokkültürlü yaşam pratiğinin kökenlerini tespit etme anlamında yararlı açıklamalarda bulunmaktadır. Böylelikle bu kentteki farklılıkların bir arada barış, hoşgörü, dayanışma içinde yaşamalarına kaynaklık eden faktörlerin birden çok olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu faktörlerin başlıcaları şu şekildedir: “ailelerin sahip olduğu değerler”, “tarihten gelen hoşgörü”, “Osmanlı’dan

kalan değerler”, “dinin eşitlik ve barışa verdiği değer”, “ailesel bağlar ve yakınlıklar”, “evlilik ve komşuluk bağları”, “aileden gelen terbiye”, “ilişkilerde eşitlik ilkesinin ön plana çıkması”, “tarihi süreç içinde ilişkilerde kurulan dengeler”. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi ve vatandaşlık eğitiminin bu anlamda etkililiğini savunan küçük sayıdaki katılımcı haricinde çoğu vatandaşlık eğitiminin farklılıkları yeteri düzeyde temsil etmediği ve farklılıkların bir arada yaşaması adına pek bir katkı sağlayamadığını düşünmektedirler.

5.1.2.3. Çokkültürlü Ortamlarda Eğitimin Zorlukları

Farklı dil, din ve etnik kökenden gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda eğitim öğretim hizmetini sunan öğretmenlerin belli zorluklar yaşadığını tahmin etmek zor olmasa gerek. Çünkü bu farklıların olmadığı sınıflarda bile öğrencilerin temel kişisel özelliklerinden (zeka, ekonomik, sosyal vb.) kaynaklanan farklılıklarına hitap etmek eğitimin bir zorluğu olduğu bilinmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim ve öğretim verdikleri sınıflardaki bu öğrenciler belli temel kişisel özelliklerinin yanı sıra dil, din ve etnik köken gibi kültürel değerler yönünden de farklılıklara sahiptir. Fakat ortak olarak hazırlanan bir ders müfredatına göre bu öğrencilerin hepsine aynı anda hitap etmek mümkün olmamakla beraber belli zorlukları veya sorunları getirdiğine de özellikle bu araştırmada şahit olunmuştur. Bundan yola çıkarak katılımcıların bu çerçevede yaşadıkları zorluklar/sorunlar aşağıda maddeler halinde sıralanabilir:

- *Temel zorluklardan biri, Süryani öğrencilerin rahatsız oldukları noktaların olduğunun yanı sıra tek tip olarak kendilerine sunulan eğitimin kendi kültürlerine hitap etmemesi sonucunda özellikle merkez dışındaki Kürt kökenli öğrencilerin de müfredat ve ders kitaplarının içeriğine tepkili tavırların sergilendiği;*
- *Özellikle dini temelli bazı konuları anlatırken bir grubun memnun kalmasına karşılık diğer bir grubun ise rencide olmasından dolayı zorluklar yaşandığı (Süryanilerin rencide olduğu);*
- *Tüm kültürel grupların memnun olacağı ortak noktaları bulmakta zorluklar yaşandığı;*

- Konuların zaman zaman etnik-ulusçu zaman zaman da dini içeriklerinden dolayı herhangi bir grubun ötekileştirilmesine neden olabildiği;
- Aile ortamında kazanılan bilgi-değerlerin okuldaki eğitimle yoluyla kazandırılmaya çalışılan hedeflerle tezat yönlerinin bulunduğundan dolayı zorluklar yaşandığı;
- Bazı konuların başlıklarının veya kavramların dile getirilmesinden kaynaklanan zorluklar yaşandığı (bu konu başlıkları ve kavramları sonraki başlıklarda sunacağız);
- Farklı etnik veya dini kültürel gruptaki öğrencilerin birbirinin kültürlerine ilişkin olumsuz tutum takındıkları; örneğin, derste anlatılan belli konular çerçevesinde birbirinin kültürüne karşı rencide edici tavır ortaya koymakta veya alaycı ifadeler kullanıldığı;
- Yöresel herhangi bir kültürel öğenin ders işlenişi esnasında mevzu bahis olması esnasında belli bir kültürel grup tarafından aşırı sahiplenilmesinden dolayı başka bir gruptan cevap niteliğinde bir tepkinin oluştuğu ve bunun da sınıf ortamında kargaşaya yol açtığı;
- Müfredatın yer yer ötekileştirici yönünün rencide edici kelimelerle ifade edilmesi; örneğin belli bir etnik gruptan bahsederken “hain” “işbirlikçi” gibi ifadelerin yer alması öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanması sonucunda zorlukların olduğu;
- Bir başka zorluk olarak, birçok öğrencinin anadilinin resmi dilden farklı olmasından dolayı okulda öğretilmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasının bir dereceye kadar sorun oluşturduğu; yani bu durumunun Türkçeye vakıf olmayan öğrenciler ile dersin öğretmeni arasındaki iletişim ve etkileşimde daha fazla bir zorluk oluşturduğu gibi birçok zorluk dile getirilmiştir.

Sıralanan bu maddeler öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamlarında eğitim verirken yaşadıkları/yaşanan zorlukları belirten görüşleri olmakla birlikte bazı katılımcıların ise bu tip sınıflarda eğitim vermenin zorlukları olmadığı hatta belli kolaylıkları olduğunu belirtmişlerdir. Böyle düşünen katılımcılardan biri zorluk yaşamamasının nedenlerinden biri olarak öğrencilerin bulundukları gelişim evresinin ideolojik olarak onları birbirinin kültürel değerlerine veya başka konulara tepki vermelerini engellediğini savunmaktadır.

Bir başka katılımcı da farklı dil, din veya etnik kökenden olsalar bile aynı çevrede büyüüp belli bir ortak kültürle harmanlandıklarından dolayı onları ortak hedeflere hazırlamanın daha rahat olduğunu belirtmiştir. Fakat araştırmanın üzerinde durduğu asıl alt problem olan yaşanan zorluklar irdelendiği zaman şu sonuç ortaya çıkmıştır: eğitim ortamlarında öğrencinin “ailesinde kazanmış olduğu öğretilerin” eğitimin bazı hedefleriyle çelişmesi; müfredatta “bazı dini ve etnik grupları” dolaylı veya doğrudan hedef alan rencide edici ifadelerin olması; bunun sonucu olarak ötekileştirici üslubun kullanılması; kısmen de olsa kültürlerin birbirini dışlaması veya hoş görmemeleri; anadillerinden farklı olarak, belli bir yaştan sonra öğrendikleri bir dille eğitim almaları; ve eğitim müfredatının tek tip-tek kültür merkezli hazırlanması.

5.1.2.4. Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük

Farklı kültürlerin olduğu eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin zorluk yaşadığı belli başlı konuların başında eğitim müfredatının “tek kültür” ideolojisiyle tasarlanması ile ders kitaplarının içeriğinin yerel kültürlere yer verilmeden hazırlanması olarak belirtilmişti. Özellikle farklı dil, din ve etnik özelliklerin dikkate alınmadan hazırlanan müfredat ve ders kitaplarının burada eğitim veren öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi yapıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır:

- *Sadece Mardin’deki farklı kültürel grupların değil aynı zamanda diğer bölgelerimizdeki farklı kültürlere bakan yönüyle müfredatın yetersiz kaldığı; fakat önceki yıllarda hazırlanan eğitim programlarına göre günümüz programlarının çokkültürlülüğü yansıtması bakımından daha iyi noktada olduğu;*
- *Farklılık gösteren buradaki kültürel grupların müfredatta pek yer almadıkları gibi ortak kültür diye daha çok Batı toplumlarına ait kültürel değerlerle karşı karşıya kaldıkları; ayrıca ortak programa tabi tutulmalarının “fırsat eşitliği” ilkesi gereğince de öğrencilere dezavantaj sağladığı;*
- *Müfredatın yerel kültürlerden ziyade ülke dışındaki farklı kültürlere yer verdiği;*
- *Müfredatın, kültürel farklılıkları dikkate almadığı, fakat özellikle 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında buna yönelik bir iyileştirmenin yapıldığı;*

- 5. Sınıf başta olmak üzere 6. ve 7. Sınıfların ders kitapları açısından pek bir eksiklik görülmediği, buna karşın Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin içeriğinin bu açıdan sorunlu olduğu;
- Müfredatta ortak değerler olarak sunulan kültürel değerlerin buradaki kültürel grupların değerlerinden uzak olduğu;
- Müfredat ve ders kitaplarında vatandaşlık ortak değerlerinin olmasının yanı sıra farklılıklarımızı belirten değerlerin de olmasını “birlikte yaşayabilmede” kolaylık sağlayacağı;
- Müfredatta ortak kültürel öğeler veya farklılıklara değinen kültürel öğelerden ziyade ‘Türklük’e ait kültürel öğelerin yer alması duyuşsal alandaki hedeflerin kazandırılması açısından bir eksiklik/engel olduğu;
- Son dönemdeki düzenlemelere rağmen müfredatın tek tip ve tek kültür anlayışıyla hazırlandığı gibi görüşler ön plana çıkmıştır.

Katılımcılardan bazıları ise müfredatın ve ders kitaplarının mevcut haliyle yeterli olduğunu; Programın son yıllardaki gelişmelere paralel olarak güncellendiğini ve böylece her kültürün kendi değerlerinden bir takım öğeleri bulabileceğini dile getirmişlerdir. Fakat yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı gibi müfredat ve ders kitaplarının çokkültürlü yapıyı yansıtmadığı katılımcıların genelinin üstünde durduğu bir düşünce olmuştur. Müfredat ve ders kitaplarının yetersiz olarak görenlerin vurgu yaptığı temel noktaları tekrar özetlemek gerekirse şu şekilde olmuştur: “tek tip bir kültüre yer verildiği”, “kültürel farklılıklara özelde yer verilmediği”, “anadili Türkçe dışında olan kültürler için fırsat eşitsizliğine neden olduğu”, “aidiyet hissi uyandıracak öğelerin az olduğu veya hiç olmadığı”, “farklı kültürlerdeki öğrencilerde özgüven eksikliğine neden olabilecek anlayışa sahip olduğu”, “bazen farklı kültürleri rencide edici ifadeleri içerdiği”, “‘ortak değerlerin’ buradaki kültürlere ait değerlerden uzak olduğu”, “hedeflerin hayata dönük tarafının çok zayıf olduğu”, “yerel kültürden ziyade evrensel değerleri yansıtmaya çalıştığı”, “yer yer farklı kültürlerin tehdit ve korku unsuru olarak algılanmasına neden olabilecek ifadelerin olduğu” ve yine “bazı ifadelerin toplumu birleştirici özelliğinden ziyade ayrıştırıcı olduğu”dur.

Katılımcılar ayrıca eğitim müfredat ve ders kitaplarının son yıllarda yapılan düzenlemelerle eskiye nazaran daha kabul edilebilir düzeyde olduğu düşüncesi de

ortaya çıkmıştır. Fakat bu tür düşüncelere rağmen çokkültürlü toplum yapısı açısından ciddi eksikliklerinin olduğu farklı kültürlerin göz ardı edildiği görülmüştür.

5.1.2.5. Öğretmenin kültürel farklılıkları dikkate almada kullandığı yöntem ve anlayışı

Türkiye için istisnai bir durum olmaktan uzak olan farklı kültürlerin bir arada yaşaması olgusunun en belirgin olduğu yerlerden birisi olarak Mardin’de eğitim veren öğretmenlerin bunu özellikle sınıf ortamlarında dikkate almaları önemlidir. Çünkü öğrencilerin sahip oldukları kişisel özelliklerinin oluşmasında, gelişim ve öğrenmelerinde kültür önemli bir etkidir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları kültürel özellikleri göz önünde bulundurmak onların başarısı, motivasyonu ve diğer bilişsel, duyuşsal düzeylerini etkileyecektir. Fakat müfredat ve ders kitaplarına baktığımızda buradaki kültürlere has özelliklerin ihmal edilmiş olması öğretmenleri ders ortamında farklı arayışlara sürüklemiştir. Katılımcıların çoğu buradaki kültürleri dikkate aldığına kanıt olarak farklı yöntemleri kullandığı, farklı anlayışlara yöneldiği görülmüştür. Bu anlamda katılımcıların benimsedikleri anlayış ve kullandıkları yöntemlere yönelik alınan görüşleri çerçevesinde aşağıdaki yargılara ulaşılmıştır:

- *Kültürel farklılıkların dikkate alındığını; bu şehrin kültürüne ait olduğunu düşünülen bazı gelenek ve göreneklerin vurgulanarak dersin işlendiği;*
- *Özellikle öğrencileri ‘incitici kavram ve kelimeleri’ kullanmamaya özen gösterildiği; bunun için bazı konu veya kavramların yüzeysel işlendiği;*
- *Günümüzde, geçmişe nispeten yerel kültürel grupların kendilerinden daha fazla kültürel öğeyi görmelerine rağmen yine de müfredat ve ders kitaplarında oluşan bu anlamdaki yetersizliğin görmezlikten gelinemeyeceği;*
- *Öğrencilerin hassas oldukları konuları müfredatta yer alan hedefleri de gözeterekten belli bir çerçevede şekillenerek/yumuşatılarak sunulduğu; müfredatın hedefleri ile yerel kültürlerin beklentileri arasındaki dengenin sağlanmaya çalışıldığı;*
- *Buradaki kültürlere ait bazı değerlerin ön planda oldukları belli konular anlatılırken biraz daha üstünde durulduğu;*

- *Anadolu'nun tek bir kültüre sahip gibi gösterildiği konularda öğrencilerin rahatsızlık duymasından dolayı, biraz daha buradaki kültürlerin de varlığından bahsedildiği,*
- *Müfredat ve ders kitaplarında somut olarak yer almamalarına rağmen ders esnasında yerel kültürel değerlerin eğitime katkı sağlayan yönlerinin kullandığı; böylelikle hedefleri kazandırmada daha zengin örneklerle ulaştıklarını ve aynı zamanda öğrenci motivasyonunu, başarısını arttırdıklarını ifade etmektedirler.*

Kültürel farklılıkları dikkate alarak belli hassasiyetlerle eğitim vermeyi hedefleyen katılımcıların yanı sıra kültürel farklılıklarla ilgili müfredatta veya ders kitaplarında yer aldığı kadarıyla değinmeye çalıştıklarını belirten katılımcılar da mevcuttur. Bu düşüncede olan katılımcılar, kültürel farklılıkların dikkate alınması hedeflerin kazandırılması bakımından pek bir sorun teşkil etmediğini dile getirmektedirler. Yani kültürel farklılıklar dikkate alınmadan da hedefler kazandırılabilir görüşündeler.

Bununla birlikte maddeler halinde sıralanan yargılardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel anlamda sınıf ortamında farklı kültürlerin farkında olaraktan daha hassas bir anlayışla ders işledikleri görülmüştür. Ayrıca, derste işlenen konunun özellikleri ile buradaki kültürlerin özellikleri arasında paralellikler yakalanarak, ilişki kurulmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Böylelikle öğretim ilkelerinden “yakından uzağa” ile “somuttan soyuta” ilkeleri çerçevesinde yerel kültürlerden örnekler verilerek buradaki kültürler eğitim ve öğretime ortak edilmeye çalışılmaktadır. Bu hem öğrencilerin kendilerine ve kültürlerine değer verildiğini farketmelerini hem de dersi daha somut ve yalın anlamalarını sağlamaya yönelik yapılmaktadır.

5.1.2.6. Farklı Kültürlerin Tercih Etmediği Konu Başlığı veya Kavramlar

Yukarıdaki alt başlıklarda katılımcıların dile getirdiği zorluklardan biri de ders kitaplarında veya müfredatta yer alan bazı konu başlığı ile kavramların buradaki kültürlerde kabul görmediği veya rahatsızlık meydana getirdiğidir. Söz konusu bu konu başlığı veya kavramlar yer yer bir Süryani öğrenciyi rahatsız ederken yer yer bir Kürt veya Arap öğrenciyi rahatsız ettiği söylenmiştir. Bazılarının ise tüm öğrencileri rahatsız ettiği ifade edilmiştir. Kısaca özetlemek gerekirse, Ermeni Tehciri, İslam Tarihi gibi konular Süryanilerin hassas olduğu konular; terör, Şeyh Sait İsyanı gibi konular

Kürtlerin hassas olduğu konular; I. Dünya Savaşı, İslam Öncesi Türk Tarihi gibi konular ise Arapların rahatsız oldukları konu başlıkları olarak ön planda olmuştur. Ayrıca “Atatürk Milliyetçiliğı” ve “Türk” veya “Türkçülük” çerçevesinde ele alınan Türk vatandaşlığı bütün grupların en fazla rahatsızlık duyduğu konular veya kavramlar olmuştur.

Bu konu başlıkları veya kavramların karakteristik özelliklerine bakıldığında farklı dil, din ve etnik grupları ötekileştiren, zaman zaman “hain”, “düşman” gibi yaftalayan özellikte olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, katılımcıların gözlem ve deneyimleri çerçevesinde bu tip konu ve kavramlar buradaki farklı kültürler açısından sorunlu olduğu belirtilmiştir.

5.2. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu kısmında araştırmada elde edilen bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışıp değerlendirdikten sonra alt amaçları da göz önünde bulundurarak sonuç elde edildi. İlk önce öğrenci görüşleri tartışılıp bir sonuç elde edildikten sonra öğretmen görüşleri ele alınıp tartışılmış ve sonuç ortaya konmuştur. Son olarak da bütün değişkenler açısından genel olarak bir değerlendirme yapılarak noktalanmıştır.

5.2.1. Öğrencilerin Çokkültürlü Algı ve Farkındalıkları

5.2.1.1. “Cinsiyet”, “Yerleşim Yeri” ve “Öğrencilerin Diğer Kültürlerden Arkadaşlık Durumu” Değişkenleri Açısından Algı ve Farkındalıkları

Araştırmanın öğrencilere yönelik bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çokkültürlü algı ve farkındalıklarında her iki cinsiyetin de olumlu görüş bildirdiğı; bununla beraber kız öğrencilerin düzeyleri daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarıyla yapılan benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında paralelliklerin yanı sıra farklılıklar da görülmüştür. Buna göre bakıldığında; Çalışkan ve Sağlam (2012)’ın yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre her iki grubun da hoşgörü düzeyleri olumlu olmakla birlikte kızların erkeklere nazaran daha hoşgörülü oldukları tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Cüro (2011)’nın yapmış oldukları çalışmada da her iki cinsiyet grubundakiler de saygı ve genel kültürel değerlere yönelik olumlu bir düzeyde

olmalarının yanı sıra bu değerlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği sonucu elde edilmiştir. Başka bir araştırmanın sonucuna göre ise, yine iki cinsiyet grubunun siyasi görüşlere tolerans düzeyleri yüksek olmakla birlikte “siyasi görüş” açısından kadınların erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Başka bir deyişle, kadınlar erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına daha toleranslı olduğu tespit edilmiştir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Arslan ve Erdolu (2012)’nin da yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde, kız öğrencilerin vatandaşlık algıları erkek öğrencilere göre daha olumlu çıkmıştır.

Demokrasilerde eşitlik ile egemenlik ilkelerine yönelik algılarının ölçüldüğü bir diğer çalışmada her iki grubun olumlu olduğu, ama kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bu ilkeleri daha iyi algıladıkları şeklinde sonuç çıkmıştır (Kaldırım, 2005). Gürbüz ve Gündüz (2011)’ün yapmış olduğu İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin demokrasinin unsurları içerisinde en fazla özgürlük kavramına ilişkin ifadeler katıldıklarını ayrıca tutum ölçeği içerisinde en fazla katıldıkları görüşün hoşgörü kavramına ait “Bireylerin bir arada huzur içinde yaşamaları için karşılıklı hoşgörü ortamı olmasıdır.” ifadesi öne çıkmıştır. Kısacası iki cinsiyetteki öğrencilerin de hoşgörü, özgürlük ve eşitlik gibi çokkültürlü anlayışın alt boyutlarına ilişkin görüşleri olumlu bir düzeyde görülmüştür. Arslan (2012)’in yapmış olduğu çalışmada yine aynı şekilde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde demokrasi ve uzlaş kültürüne sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan bir araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından bazı boyutlarda kız öğrenciler lehine bazı boyutlarda erkek öğrenciler lehine olduğu sonuçlar da bulunmuştur (Kennedy, 2007). Yani iki cinsiyet grubunun da vatandaşlık değerlerine yaklaşımları olumlu olmasının yanı sıra farklı boyutlarda birbirinden farklı düşünmüşlerdir. Buna karşın Sosyal Bilgiler Öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiş; ayrıca her iki cinsiyetteki öğretmen grubunun da “demokratik değerlere” katılım düzeyleri olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2011).

Yapılan benzer araştırmaların cinsiyet değişkenine göre sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen verilerin elde edildiği görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin cinsiyetleri değişkenine göre kız/bayanların çokkültürlülüğe veya çokkültürlülüğün alt boyutları olan farklılıklara

hoşgörü, saygı, özgürlük, eşitlik vatandaşlık özelliklerine algıları, farkındalıkları ve tutumları erkeklere göre daha olumlu bir noktada olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca erkeklerin de bu bahsettiğimiz özelliklere sahip olarak önemli bir noktada olduklarını görmüş olduk.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğu okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre de çokkültürlü algı ve farkındalıklarının hem il merkezinde hem de ilçedeki grubun da olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca il merkezinde bulunan öğrencilerin ilçe merkezinde bulunan öğrencilere göre daha olumlu algı ve farkındalığa sahip olduğu da ortaya çıkmıştır. Yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak yapılan benzer araştırmalara bakıldığında ise; Arslan ve Erdolu (2012)'nin yapmış oldukları araştırmada il merkezinde oturan öğrencilerin vatandaşlık algıları daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları da ilçede yetişen bireylerin büyük şehirde yetişen bireylere göre “cinsel yönelimleri” farklı olanlara daha hoşgörüsüz baktıkları ortaya çıkmıştır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Yani çokkültürlü olgusunun alt boyutlarından biri olan cinsel yönelimlere saygının şehirde yaşayan bireyler tarafından daha çok kabul edildiği görülmüştür. Yine benzer bir başka bir çalışmada kent merkezinde büyümüş öğretmen adaylarının kültürel ortamlara daha duyarlı oldukları ve bu ortamlara daha hazır oldukları görülmüştür (Castro, Field, Bauml & Morowski, 2012).

Bu sonuçlardan yola çıkarak *yerleşim yeri* değişkeninin bireylerin çokkültürlü yaklaşımlarına etki ettiği; başka bir deyişle kent yaşamının bireylere farklı kültürlere yaklaşımlarında, algı ve farkındalıklarına olumlu yönde etki ederek farklı kültürleri kabul etmelerine yardımcı bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır.

“*Diğer bir kültürden arkadaşlık durumu*” değişkeni bakımından incelendiğinde ise, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık *farkındalıklarına* ilişkin görüşleri değişme göstermezken, çokkültürlü vatandaşlık *algılarına* ilişkin görüşleri arasında farklı bir kültürden arkadaşı olan ile olmayan öğrenciler arasında “*olan*” öğrencilerin lehine anlamlılık göstermektedir. Buna göre bireylerin başka kültürden arkadaş edinmeleri farklı kültürlere karşı daha olumlu bir algı geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

5.2.1.2. Anne-Baba Eğitim Düzeyleri, Aile Aylık Geliri ve Öğrenme/Bilgi Kaynakları Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları

Araştırmanın öğrencilere yönelik bir diğer değişkeni olan *anne-baba eğitim düzeyinin* çokkültürlü farkındalık düzeylerine etki etmediği görülürken, algı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Yani eğitim Ayrıca tüm gruplarda öğrencilerin önemli bir düzeyde çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlığın alt boyutlarında yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlar da çıkmıştır.

Kuş ve Çetinkaya (2010)'nın yapmış olduğu çalışmada ailenin yer yer çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayabileceği gibi bazı zamanlarda da doğrudan etki edebilecek etkenden biri olarak görülmüştür. Çünkü Ersoy (2012) da dediği gibi çocuklar vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmını aile üyelerini gözleyerek ve aile üyeleriyle geçirdiği yaşantılar sonucunda kazanırlar. Böylelikle, çocukların etkili vatandaşlık bilincinin gelişmesinde ailenin sahip olduğu vatandaşlık algısı ve bilinci önemli görülmüştür. Bunu destekleyen bir bulgu da Üstün ve Yılmaz (2008)'in çalışmasında ortaya çıkmıştır. Buna göre ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe aile içinde kararların demokratik olarak alınması ve çocukların bu süreçte yer alma şanslarının arttığı belirlenmiştir.

Aynı şekilde yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin *anne ve babanın eğitim düzeyi* yükseldikçe, demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, egemenlik ve özgürlük kavramlarına daha fazla önem verildiği şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır (Kaldırım, 2005). Arslan ve Erdolu (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir şekilde, anne-baba eğitim düzeyinin yükselmesinin vatandaşlık algılarına olumlu olarak yansıdığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimlerinin de yükseldiği görülürken, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin hoşgörü eğilimlerine etki etmemesi düşündürücü bulunmuştur (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Diğer bir araştırmada bundan farklı olarak nitelendirilebilecek bir durum ortaya çıkmıştır: babanın eğitim düzeyi arttıkça “demokratik değerlere” katılım düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilirken, buna karşın öğrencilerin anne eğitim düzeyinin artması demokratik değerlere katılımlarına etki etmemiştir (Yazıcı, 2011). Bunun yanı sıra bahsedilen bu çalışmalarda bütün gruplarda öğrencilerin görüşleri/tutumları olumlu bir düzeyde görülmüştür.

Araştırmaların bu şekildeki verileri bu araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir; yani öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyi yükseldikçe çokkültürlü vatandaşlık algıları daha olumlu seviyede ölçülmüştür.

Yine araştırmanın ailenin gelir düzeyi değişkenine ait sonucuna dikkat edildiğinde ise öğrenci grupları arasında bir değişiklik olmadığı; bir başka deyişle öğrencilerin aile geliri hangi düzeyde olursa olsun çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının değişmediği; olumlu bir düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında ise aile gelir düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemekle birlikte, katılımcıların “demokratik değerlere” katılım düzeyleri olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2011). Başka bir çalışmada da ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından öğrenci tutumlarında bir farklılaşma olmadığı belirlenmesinin yanı sıra öğrencilerin kültürel değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Gömleksiz & Cüro, 2011). Bununla birlikte Arslan ve Erdolu (2012)’nin vatandaşlık algıları çalışması; Doğanay ve Sarı (2009)’nın sosyal-aktif vatandaşlık algısı çalışması; ile Sağlam (2011)’ın yapmış olduğu çalışmasında da aile gelirinin yükselmesine bağlı olarak katılımcıların algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Böylelikle bazı araştırmalarda aile geliri vatandaşlık algılarını etkileyen önemli bir unsur olarak görülmesine rağmen bazı araştırmalarda bu sonucun ortaya çıkmaması düşündürücüdür.

Bu sonuçlarla beraber hem ailenin aylık gelirini hem de anne-baba eğitim düzeyini birden ifade eden “*aile sosyo-ekonomik düzeyi*”ne yönelik farklı araştırmalardan farklı veriler elde edilmiştir. Bunlardan biri de Gömleksiz ve Cüro (2011)’un yapmış oldukları araştırmada, sosyo-ekonomik düzey açısından iyi okullarda öğrenim gören öğrencilerin kültürel değerlere karşı tutumlarının daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde Ersoy (2007)’un da yaptığı araştırmada öğretmenler; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına etkili bir vatandaşlık modeli oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Yani *ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin* öğrencinin vatandaşlık değerlerini kazanmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı bir araştırmada ise öğrencilerin eğitim gördüğü okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile eşitlik kavramını algılamaları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Kaldırım, 2005). Yapılan diğer araştırmalar da göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında *ailenin*

eğitim-sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarını olumlu yönde etkilediği yönünde bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Bu durumu Halstead (1999) farklı bir gerekçe ile açıklamaktadır. Halstead’a göre aileler siyasetle ilgili bilgileri ve vatandaşlık değerlerini çocuklarına açıklayarak doğrudan öğretebilecekleri gibi saygı ve hoşgörü gibi değerleri aile içinde uygulayarak dolaylı olarak da öğretebilir. Özellikle ailelerin kendi bireylerine karşı sergiledikleri demokratik tavır ve davranışlar bu anlamda katkı sunmaktadır. Bundan yola çıkarak ilerde öğretmen görüşlerinden çıkan sonuçlar da incelendiğinde daha açık bir şekilde aile faktörünün vatandaşlık eğitimindeki önemini ön plana çıkarmaktadır.

Ayrıca aile ve okul ortamının yanı sıra arkadaş çevresi ve medya vb. iletişim araçlarının öğrencilerin algı ve farkındalıklarına kaynaklık ettiği görülebilmektedir. Çünkü çocuklar “koşut okul” denen okulla birlikte çocuğun yaşadığı ortamdaki iletişim araçları da onun birçok şeyi öğrenmesine aracılık etmektedir (Tanilli, 1989). Fakat arkadaş çevresi ve iletişim araçlarının bireylerin algı ve farkındalıklarında olumlu mu olumsuz mu katkı sağladıkları ayrıca araştırılması gereken bir başka inceleme konusudur.

5.2.1.3. Anadil/Etnik Köken, Evde Konuşulan Dil ve Anadilini Konuşma Sıklığı Değişkenleri Açısından Öğrencilerin Algıları ve Farkındalıkları

Dünya üzerindeki neredeyse bütün ülkeler farklı dillere sahip topluluklardan oluşmaktadır. Her biri neredeyse farklı bir kültürü oluşturan bu toplulukların birlikte yaşama ideali oluşturmaları, demokrasi ve insan haklarını ön planda tutan ülkeler için günümüzde kritik öneme sahiptir.

Dilin kültürler arasında iletişimi sağlayan ve böylece farklı kültürlerin birbirini anlamalarını cesaretlendiren en temel faktörlerden biri olduğu kabul edilmektedir (UNESCO, 2003). Dilin bir kültür grubunun kendi içinde kültürlenmesini sağlarken başka kültürle de ilişkilerinde yardımcı olduğu da bilinmektedir (Mengü, 2003). Bundan dolayı dil, sosyal bir varlık olan milletin arasında duygu ve düşünce akımı meydana getirmektedir (Kaplan, 1982). Dil aynı zamanda bilginin bir insandan başka birine doğru aktarılabilceği bir araç olarak, pek çok şeyin öğrenilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Yani insanların yapıp ettiklerini, başarılarını gelecek nesillere aktardığı bir araçtır (Dewey, 1996; Tuna, 2003). Kısacası dilin, toplumun farklı kültürlerinin önce

kendi değerlerini koruyarak kendi nesillerine aktarması ve yer yer diğer kültürlerle etkileşime geçerek kültür alışverişi yapabilmesi adına ayrı bir yeri vardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı kültürlere ait olmalarından dolayı farklı bir dile sahip oldukları da görülmüştür. Bu dil faktörünün katılımcıların çokkültürlü algı ve farkındalıklarına etkisine baktığımızda ise özellikle Türkçe dilini kullananların karma dil (Arapça-Kürtçe ikilisini) kullananlara göre daha olumlu düzeyde oldukları görülmüştür. Fakat Arslan ve Erdolu (2012)'nin yapmış oldukları araştırmada bundan farklı olarak öğrencilerin vatandaşlık algılarının dil değişkenine göre farklılık göstermediği; bununla birlikte öğrencilerin vatandaşlık algılarının olumlu düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Bundan yola çıkarak araştırma bulgularında çıkan bu anlamlı farklılığın istisnai bir durum olduğu bütün kültürlerin çokkültürlü algı ve farkındalıklarının dil faktörü göz önünde bulundurulduğunda bile değişmediği ve olumlu bir düzeyde onaylandığı görülmüştür.

5.2.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Çokkültürlülük ve Vatandaşlık Eğitiminin Değerlendirilmesi

5.2.2.1. Mardin'in Sosyo-Kültürel Yapısı

Türkiye'de yaşayan kültürler, “ebru” sanatında olduğu gibi, birbiriyle kaynaşmış ve “kitre” ile birbirine bağlanmıştır. Ancak her renk ve desen de “ebru”da olduğu gibi kendi özgün yapısını korumaktadır (Cırık, 2008). Bu özelliğini Osmanlı'dan kalma mirasıyla günümüze kadar taşıyabilen kentlerden biri olan Mardin ise bu anlamda sembol olmuştur (Kaya, 2007). Araştırmada görüşleri incelenen öğretmenlere göre ise bu kentin Süryani, Kürt, Arap başta olmak üzere birçok kültürel grubu hoşgörü ve barış içinde barındırmaktadır. Özçoşar (2010), Bulaç (2010), Özmen (2006) başta olmak üzere birçok araştırmacı Mardin'in bu özelliğine atıf yaptığı görülmüştür. Sarı (2007) da Mardin'de kültürlerarasında karşılıklı saygı ve hoşgörü içinde yaşandığı söyleminin egemen bir kültür söylemi olduğu ve bunun da en çok dinler arası ilişkiye atıfta bulunduğunu belirtmektedir. Böylelikle çalışmanın örneklemi oluşturan bu kentin çokkültürlü bu yapısıyla birlik ve uyum içinde yaşamın şifrelerini çözdüğü görülmüştür.

5.2.2.2. Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama Deneyiminin Kökenleri ve Eğitimin Rolü

Mardin örneğinde olduğu gibi dünya yüzeyinde birçok kentte farklı kültürlerin birlikte yaşama kültürüne ulaşmaları belli nedenlere bağlanabilir. Bu durumun meydana gelmesinde tarihi süreç içinde gelişen ilişkiler ve yakınlıklar etkili olabildiği gibi kültürlerin değerler bağlamında uyumlu olması veya bireylere okulda verilen vatandaşlık eğitiminin uyum ve birlikteliği oluşturması sonucunda da olabilmektedir.

Araştırmanın örneklemini olarak seçilen Mardin ilimizde görev yapan katılımcıların görüşlerine bakıldığında, buradaki çokkültürlü yapının birlik ve uyum içinde devam etmesini farklı faktörlerin etkisinin olduğunu öne sürmektedirler. Bu faktörler ise genel olarak geçmişten gelen hoşgörü, eşitlik, barış gibi değerlerin yanı sıra “ailesel bağlar ve yakınlıklar”, “evlilik ve komşuluk bağları”, “tarihi süreç içinde ilişkilerde kurulan dengeler” ve kısmen de olsa okulda verilen vatandaşlık eğitimi şeklinde ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu faktörlerin farklı dil, din, ve etnik gruplardan oluşan toplumların bir arada yaşamasına katkı sağladığı/sağlayacağı bazı araştırmalarda da belirlenmiştir.

Bireylerin değer öncelikleri; hem dahil oldukları toplumun bir bireyi olarak, hem de o toplumdan bağımsız bir birey olarak, yaşadıkları yer ve çevrelerindeki kültürü kabullenme şekillerinin etkisinde farklılık göstermektedir. Ancak bu farklılığın altında yatan gizli bir neden vardır ki o da toplum için değerlerin rolü ve kökeni ile ilgili tutum ve davranışlara ışık tutar (Schwartz ve Bardi, 2001). Değerlerin oluşumu ve toplumdaki değerlerin öncelikleri konusunda ise kültür ve ekonomik durumlar gibi etkenler farklı şekilde etkide bulunmaktadır. Bunun yanı sıra demokratikleşme ve demokrasi kültürü de değerlerin oluşumunda dikkate alınan faktörlerdendir. Başka bir deyişle demokrasi ve değerler arasında çift yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Dündar, 2013). Burada bahsedilen demokrasi özellikle kültürel farklılıkların olduğu toplumlarda cinsiyet, kültür, etnik gibi konuların eleştirel tartışmalarla ele alınıp değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Abowitz & Harnish, 2006).

Yapılan çalışmaların birçoğu incelendiğinde ise öğrencilerin demokratik ve politik vatandaşlık değerlerini kazanmasında ailede yapılan tartışmaların ve ailenin bu anlamda rol model olmasının etkili olduğu görülmüştür (Print, 2007). Ailenin içinde olduğu sosyal çevrenin de bireylerin bilgi ve davranışlarına etkisinin olduğu belirtilmektedir (Blum, 2007). Yapılan bir başka araştırmada da öğretmen adaylarının, aile ve medyanın

demokrasiyle ilgili görüşlerini en çok etkileyen faktörler olarak belirtmeleri, alanyazındaki bu bulgularla örtüşmektedir (Sarı ve Sadık, 2011). Bununla birlikte Davies, Gregory ve Riley (1999) iyi vatandaş hakkındaki algıların en çok aileden etkilendiğini ortaya koyarlarken, Nora (2008) da medyanın kültürel değerlerin oluşmasındaki önemine değinmektedir.

Bazı araştırmalarda çıkan sonuca göre birçok faktörün ağır bastığını; öğrencilerin çokkültürlü algıya sahip olmasında okul başta olmak üzere medya, aile ve arkadaşlarının aracılık ettiği tespit edilmiştir (Taylor & Hoechsmann, 2011). Bir başka araştırmada da çocukların ahlaki ve sosyal değerleri sadece okulda öğrenmedikleri aynı zamanda arkadaş grupları ve yakın çevrelerinden de etkilendikleri belirtilmektedir (Kerr, 1999). Kerr (2007)'in başka bir çalışması da bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte; okulda verilen eğitimin yanı sıra okul dışı faktörlerin önemine vurgu yapmaktadır.

Dewey bu durumu farklı bir açıdan açıklamaktadır; toplumsal çevre belli amaçlara yönelen bireyin zihinsel ve duygusal faaliyetlerini düşüncelerini etkilememesine karşın eğitimin işlevlerinden biri ise bireyin toplumdan kazandığı istenmeyen davranışları istenen amaca doğru yöneltmek olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle toplumun değerleriyle okulun değerlerini uzlaştırma görevi olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 1999). Özellikle aydınlanma çağıyla okulun böyle bir işlevinin ortaya çıktığı söylenmektedir. Bu dönemden sonra bireylerin sahip olduğu vatandaşlık değerleri ilk başlarda aile ve yakın çevreden kazanılıyor olsa da okula başlamalarıyla birlikte bu değerlerin devletin ideolojisine göre olgunlaştığı vurgulanmaktadır (Banks, 2009). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ailede kazanılan bazı değerlerin okuldaki kazanımlarla çelişebileceğinin de işareti sayılabilir. Yapılan bazı araştırmalar bu durumu onaylar şeklindedir. Örneğin Ersoy (2007)'un okulda vatandaşlık eğitimi üzerine yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre, ailenin okulda verilen vatandaşlık eğitimini yeterli düzeyde destekleyemediği bulunmuştur. Bazı araştırmalarda da benzer şekilde, anne-baba ile gençlerin vatandaşlık anlayışı arasında az bir bağlantı olduğundan söz edilmiştir (Galtson, 2003). Ayrıca bazı araştırmalarda da ilköğretim öğrencilerine hoşgörü gibi toplumun ihtiyacı olan birçok değer okulda kazandırıldığı görülmüştür (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Bu bir anlamda farklı kültürlerin ihtiyaç duyduğu

değerlerin okulda kazandırılmasının zaman zaman istenen seviyede olduğunu göstermektedir.

Yine benzer bir araştırmada vatandaşlık algısının oluşmasında, katılımcılardan bazıları okulun etkisinin bazıları ise hem okulun hem de ailenin rolünün etkili olduğunu belirtmişlerdir (Feldmann, 2007). Tabi ki araştırma sonuçlarının farklı olmasının belli nedenleri olabilmektedir. Bunların en başında araştırmaların yapıldığı toplumlar farklı olmaktadır. Aynı zamanda araştırmaların ölçtüğü değerler veya kavramlar farklı olabilmektedir. Çünkü bazı değerler haliyle aile ortamında veya sosyal çevrede daha uygun bir gelişme gösterirken bazıları ise okulda gelişme göstermektedir.

Bu araştırmada ise öğretmenlerin çokkültürlülük ve birlikte yaşamın kökenleri ile ilgili görüşlerine göre yukarıda da değinildiği gibi daha çok *tarihi süreç içinde gelişen ve aile yapısının* ayrılmaz parçası olan *hoşgörü, barış, saygı ve eşitlik* vb. temel değerlerin buradaki kültürler tarafından içselleştirilmesi temel faktör olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin görüşlerine göre ise okulda verilen vatandaşlık eğitimiyle öğrencilerin çokkültürlü anlayışı kazandıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimin bu anlamda etkisinin olduğu yönünde belli görüşler olsa da genel anlamda yetersiz kaldığını görülmektedir.

5.2.2.3. Çokkültürlü Ortamlarda Eğitimin Zorlukları

Farklı dil, din ve etnik grupların oluşturduğu sınıflarda eğitim vermenin zorlukları olduğu bu araştırmaya katılan öğretmen görüşleriyle belirtildiği gibi yapılan başka çalışmalarla da bu sorun ortaya konulmuştur. Bu araştırmada ortaya çıkan sorunları kısaca ifade etmek gerekirse müfredatın içerik olarak yetersiz olması-tek tip insan yetiştirme odaklı olması; ailenin kazandırdığı değerlerle okuldaki değerlerin yer yer çelişmesi; müfredatta “bazı dini ve etnik grupları” dolaylı veya doğrudan hedef alan rencide edici ifadelerin olması ve ötekileştirici üslubun kullanılması; kısmen de olsa kültürlerin birbirini dışlaması veya hoş görmemeleri; öğrencilerin resmi eğitim dilini yeteri düzeyde öğrenememesi/kullanamaması olarak belirlenmiştir. Bu tip sorunlar ayrıca başka çalışmalarda farklı araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir.

Örneğin kültürel farkındalık ve kültürel farklılıklara özgü eğitim içeriğinin zayıf olduğu eğitsel ortamlarda hem öğrencinin başarıya ulaşması zorlaşmakta hem de öğretmenin

hedefi aşılama zorluk çektiği belli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Bhargava at, 2004; Gollnick & Chinn, 1998). Bazı araştırmalara göre de eğitim ortamında azınlıkta kalan etnik grupların yaşadığı korku ve baskıdan dolayı öğretmenlere daha fazla iş düştüğü ortaya çıkmıştır (Amos, 2010). Bu iki durumda öğrencilerin kendilerini yetersiz hissederek güven ve motivasyon kaybına uğramasına yol açmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin öğrenciyi derse çekmesi zorlaşmakta ve istenen hedeflerin kazandırılma ihtimali zayıflamaktadır.

Benzer durum dil faktörü için de geçerli olmaktadır. Çünkü dil, kültür gibi ortak kimliğin oluşmasında, özellikle çokkültürlü toplumlarda önemli bir rol oynamaktadır (Young & Wisbey, 2013). Özellikle eğitim ortamlarında iletişim sağlıklı olması; iki tarafında birbirini anlaması amaçların gerçekleşmesi bakımından önemlidir; özellikle öğretmenin öğrencilerin anlayacakları bir dil kullanması önerilir (Ergin ve Birol, 2005; Küçükahmet, 2001).

Anadili dışında bir dil-resmi dil ile eğitim alan çocukların dersin içindeki geçen kavram ve ifadeleri diğerlerine göre daha az kavradığı belirtilmektedir (Benson, 2005). Başka bir deyişle farklı bir kültürden gelenlerin okula daha dezavantajlı bir durumda başladıkları yapılan araştırmalarla da ispatlanmıştır (Davashgil, 1985).

Bir öğretmenin sınıfta kullandığı dilin öğrencilerin az anladığı veya öğrencilerin belli bir döneme kadar konuştukları dilden (anadil) başka bir dille dersi anlatmaya çalışması öğrencilerin kendilerini hem bilişsel hem duyuşsal anlamda yetersiz görmelerine neden olur. Ayrıca öğretmenin ders anlatırken öğrencilerin de ders dinlerken daha fazla efor harcamalarına yol açtığı gözlenmiştir (Pinnock, Mackenzie, Pearce & Young, 2011; Delpit, 1995).

Eğitim müfredatının içeriği kadar eğitim dilinin de çokkültürlü ortamlarda öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi açısından oldukça önemli görülmüştür. Fakat birçok araştırma gibi bu araştırmada da bu tür sorunların varlığı belirtilmiştir. Ayrıca bu sorunların öğrencilerin başarılarına olumsuz etki etmesi, öğretmenlerin zaman ve emeklerini fazladan tüketmesine yol açmasından dolayı dikkate alınması gereken bir konu olarak göze çarpmıştır.

5.2.2.4. Müfredat ve Ders Kitaplarında Çokkültürlülük

1960'lı yıllarda tartışma konusu olan çokkültürlülük olgusu 1990'lı yıllarda birçok ülkenin gündemine girmiştir. Özellikle bu olguyla birlikte yaşamın kaçınılmaz olduğu anlaşılmış ve buna yönelik olarak siyasi, sosyal ve kültürel başta olmak üzere birçok alanda yerini almaya başlamıştır (Kymlicka and Norman, 1994). Çokkültürlülük olgusu üzerinde yapılan tartışmaların yanı sıra liberalizm, feminizm gibi sosyal-siyasal hareketler de ülkelerin politikalarını belli bir düzeyde etkilemiştir.

Önemli bir ölçüde küreselleşmenin de bir yaptırımı olarak görülen bu gelişmelerin özellikle son yıllarda, çokkültürlü yapıya sahip olan AB devletleri başta olmak üzere sosyo-ekonomik olarak gelişmiş, insan hakları ve demokrasiyi savunan birçok ülke, sahip oldukları kültürel yapının birlik ve beraberlik içinde devam etmesi için; saygı, hoşgörü, diyalog, dayanışma, sosyal adalet anlayışıyla geliştirmek ve kalıcı kılmak için hazırladıkları eğitim programlarına önemli anlamlar yüklemiştir (Naval, Print & Veldhuis, 2002; Shultz & Jorgenson, 2011; Abowitz & Harnish, 2006). 21. yy.'da yoğun bir şekilde tartışılan bu tip gelişmeler böylelikle eğitim müfredatında değişime neden olmuştur. Bu anlayış çerçevesinde çokkültürlü toplumlarda eğitimin en önemli boyutlarından biri olarak görülen müfredat ve ders kitaplarının içeriğinin ortak değerleri yansıttığı kadar farklı kültürlere de yer vermesi önem kazanmıştır (Banks, 1993).

Çokkültürlü sınıflar için hazırlanan ders içeriğinin öğrencilerin farklı bakış açısıyla bakmalarını ve eleştirel gözle söz almalarını cesaretlendirmeyi amaçlamaktadır (Ford, 2014). Hazırlanan programla eğitimin hedeflerinden biri olan demokratik vatandaşlık değerlerinin yanı sıra farklı kültürdeki öğrencilere aktif katılım yoluyla sosyal adaleti ve eşitlik değerlerini aşlamayı hedeflemektedir (Bassey, 2010; Banks, 2012; Todd, 2011). Ayrıca vatandaşlık eğitiminin yerel, ulusal ve evrensel değerlerin üçünü de dikkate alarak hazırlanması farklılıkların kaçınılmaz olduğu toplumlara başarıyı sağlayacağı belirtilmektedir (Banks, 2009). Tabiki bu düzeyde bir eğitim anlayışını yakalamak zor olsa da az önce değindiğimiz gibi ileri demokrasiyi benimseyen ülkelerde (Belçika, Kanada, ABD gibi) çokkültürlülüğe ait bazı öğeler belli bir ölçüde yer almıştır.

Çokkültürlü bir olguya sahip olduğu aşikar olan Türkiye'de ise bu konunun siyasi, sosyal ve eğitim alanında son yıllarda daha sık tartışılmaya başlandığı görülebilmektedir. Dünya ölçeğinde ve aynı zamanda içerideki gelişmeler bu anlamdaki

tartışmaları belli bir derece ilerletmekle birlikte bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin yanı sıra yapılan birçok çalışmadan da müfredat ve ders kitabı içeriğinin yetersiz olduğu sonucu çıkmıştır. Özellikle bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Mardin’de yaşayan kültürlere yeteri kadar yer vermediği; bundan dolayı buradaki öğrencilerin kendilerini programdan soyutlanmış hissettiklerine işaret etmişlerdir.

Sözü edilen çalışmalarda da benzer sonuçların çıktığı görülmüştür. Özellikle 2005’ten önceki ders programının eleştirildiği bir çalışmada Ünal (2004) şu şekilde ayrıntılı bir sonuç ortaya koymuştur: *“Türkiye’de müfredatın ve ders kitaplarının, çokkültürlülük konusunda sınıfta kaldığını söylemek mümkündür. Müfredatta ve ders kitaplarında ne Türk’ten başka bir etnik grubun varlığı ne de başka herhangi bir kültürel farklılık kabul edilmiştir. Kültürel farklılık iddiasında bulunanlar zararlı görülmüş, “bölücülük”, “vatan hainliği” gibi suçlamalarla hem yasaların yaptırımıyla karşı karşıya kalmış hem de toplum içinde “değersizleştirme” politikalarına hedef olmuştur. Müfredatta ve ders kitaplarında karşılaşılan tekkültürcü, farklı kültürleri yok sayıcı, giderek de farklılıkları düşmanlaştırıcı yaklaşım, Anayasa’da ve Millî Eğitim Temel Kanunu’nda kendine yasal bir zemin bulmuştur”*. Ünal’ın yaptığı bu çalışmanın yukarıda değinildiği gibi 1998 eğitim programının müfredat ve ders kitaplarına yönelik yetersizliklerden bahsediyor olsa da sonrasında bu durumun fazla değişmediği görülecektir. 2005 programında insan hakları ve demokrasi kültürünün gelişimi önemli bir adım olmasına rağmen ulusalcı ve otoriter vatandaşlık anlayışının etkileri hala belirgindir (Çayır ve Gürkaymak, 2008). Bu durumu yapılan bazı araştırmalar da doğrulamakta; ilköğretim 6. ve 7. sınıfların Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çok kültürlü eğitimle ilgili içeriğe, kavramlara, görsellere ve etkinliklere belli derecede yer verilmesine rağmen ders kitaplarındaki unsurların çok kültürlü eğitim ilkeleri ile ilgili ölçütleri nicelik ve nitelik olarak karşılaması açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arsal ve Önal, 2012; Arslan, 2009). Daha önce belirtildiği gibi bu durumun sadece Türkiye’ye has bir durum olmadığı birçok ülkede müfredat ve ders kitaplarının içerikleri çokkültürlülük bakımından yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır (Sharma, 2005). Benzer bir çalışmada da öğretmenlerin vatandaşlık öğretimine yönelik görüşleri: kimlik ve etnik öğretiminde kapsayıcı olmaması, eşitlik sorunsalı olması ve tarafsız olunmaması noktalarına değinmişlerdir (Simon, 2014). Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi ulus-devlet yönetimlerinin büyük çoğunluğunda

benzer sorunlar mevcuttur. Bunun temel nedenlerinden biri olarak ulus-devletin ideolojik yapısının çokkültürlü politikalarla çelişen taraflarının olması olarak gösterilebilir. Çünkü genelde birisi tek kültüre dayalı vatandaş tipi oluşturmayı hedeflerken diğeri ise farklı kültürlerin de varolmasını savunmaktadır ve buna yönelik politikaları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfredat ve ders kitaplarıyla ilgili önemli bir tespiti de içeriğin bireylerin duyuşsal özelliklerini geliştirmede yetersiz kaldığıdır. Tonga, Keçe ve Kılıçoğlu (2013)'un yaptıkları çalışmada da programda genel olarak bilişsel alana ilişkin kazanımlara ağırlık verildiği; diğer taraftan duyuşsal ve davranışsal alanla ilgili kazanımlara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu alanda yapılan birçok araştırmada da benzer sonuçların çıktığını görebilmekteyiz (Dağ, 2013; Uyangör, 2008; Turgut ve Baykul, 2011).

Katılımcıların, çokkültürlü bir yapı açısından müfredat ve ders kitaplarına getirdikleri bir diğer eleştiri de programın etnik temelli olmasıdır. Başka araştırmalarda da AB'ne yeni üye olan ülkeler gibi Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi programında AB'ne nazaran etnik-kültürel terimlerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Türkiye gibi ülkelerde bu duruma başta siyasi olmak üzere birçok sebep gösterilmektedir (Philippou, Keating & Ortloff, 2009; Bakan ve Akyol, 2010).

Vatandaşlık eğitiminin Türkiye'nin özellikle Mardin'in çokkültürlü toplum yapısı açısından yetersizliğini ortaya koyan açıklamaların yanı sıra son dönemlerde yapılan bazı düzenlemelerle nispeten iyileştirmelerin yapıldığı da ifade edilmiştir. Bu düzenlemelerden biri de Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan "küresel bağlantılar" öğrenme alanı altında yapılmıştır: 4. sınıflarda 'Uzaktaki Arkadaşlarım', 5. sınıflarda 'Hepimizin Dünyası', 6. sınıflarda 'Ülkemiz ve Dünya' ile 7. sınıflarda 'Ülkelerarası Köprüler' üniteleri (MEB-TTKB, 2005), 'Diğer kültürleri anlama' ve 'kültürlere saygı duyma (Açıkalm, 2010) ve barış içinde yaşama', 'önyargıları kırma', 'insanlık ortak mirasına sahip çıkma', 'misafirperverlik', 'yardımseverlik' becerilerini kazandırmaya hizmet etmesi bakımından önemli görülmektedir (MEB-TTKB, 2005). Fakat bu öğrenme alanının ülkemizde bulunan farklı kültürleri yeteri kadar temsil edemeyen bir içeriğe sahip olduğunu da belirtmekte fayda vardır. Çünkü daha çok ülke sınırları dışındaki kültürleri ele aldığını görebilmekteyiz.

Kısacası 2005'ten beri belli değişiklikler/iyileştirmeler yapılmışsa da farklı kültürel gruplara somut bir şekilde programda yer verilmediği; bunun sonucunda da duyuşsal boyutuyla kazanımların yer yer havada kaldığı açık bir ifadeyle anlatılmaktadır.

5.2.2.5. Öğretmenin Kültürel Farklılıkları Dikkate Almada Kullandığı Yöntem ve Anlayışı

Eğitim ortamının en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenler, farklı kültürel gruplardan bir araya gelen öğrencilerin farklı bakış açılarını ve fikirlerini dikkate almalı ve değerlendirmelidir. Öğretmenler sunumlarında farklı öğretim yöntemleri kullanarak; bu öğrencilerin farklı değerlerine yönelik örnekler verebilmelidir. Bu anlayış aynı zamanda öğrencilerin kültür, değer ve inançlarına değer verildiğine kanıt olduğu için bütün öğrencilerin başarısına katkı sağladığı da vurgulanmaktadır (Anderson at., 1997; Blum, 1997; Zirkel, 2008; Evans, 2006; Higbee, Schultz & Goff, 2010; Assaf, Garza & Battle, 2010; Banks, 2012).

Bu anlayış vatandaşlık eğitimi için de geçerlidir. Çünkü uzmanlara göre; kabul gören, onaylanan ve tolere edilen farklı kültürdeki öğrenciler vatandaşlık değerlerini almaya daha istekli duruma geldiği belirtilmektedir (Lawson, 2001; Goh, 2012). Başka bir deyişle vatandaşlık eğitimi toplumun genelini kucakladığı gibi toplumun alt gruplarını da dikkate almalı. Buna göre farklı din ve etnik topluluklardan oluşan ülkelerin “paylaşımçı değerler” çerçevesinde vatandaşlık eğitimi verdiği görülmüştür (Berlach, 1996).

Genel olarak bahsedilen bu anlayış Ameny-Dixon (2004) ve Banks (1995)'in tanımladıkları; sınıf ortamının ve öğretim stratejilerinin farklı dil, din, etnik ve kültürlerden oluşan öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlenmesini ön gören “eşitlikçi pedagoji” boyutunu nitelemektedir. Aynı zamanda May (1999)'ın deyişiyile bu yaklaşım sadece azınlık kültürlerine değil çoğunluğa da hitap edeceği için kültürlerarası iletişimi ve bilgi alışverişini sağlamlaştıracaktır. Buna karşılık yapılan bazı araştırmalarda sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin bu eşitsizlikleri giderilmediği takdirde diğerlerine göre daha az başarılı olmuştur (Nieto, 1999).

21. yüzyılda gerçeklik anlayışına göre herkes doğruları kendi duyuş, düşünüş ve davranışlarındaki farklılıklara göre algılamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin

öğretmeye çalıştıkları şeyleri öğrencinin düşünce ve duyuş dünyasına göre şekillendirmesi farklı sunum yöntemlerini kullanmaları gerekir (Kayaalp, 2002).

Çağdaş yaklaşımların hemen hepsinde benzer şekilde öğrencilerin bireysel özelliklerin yanı sıra sosyo-kültürel özelliklerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Müfredat ve ders kitaplarının bu yönde yeterli olması ayrı bir önem taşırken öğretim ortamında rehber rolündeki öğretmenlerin tutum ve duyarlılıkları da büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler öğrencilerle yüz yüze iletişim-etkileşim içinde olduklarından duyuşsal anlamda daha etkili olabilmektedir. Bu duyuşsal etkileşim sayesinde de öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almanın yanı sıra onların sosyo-kültürel özelliklerine karşı empati yoluyla olumlu tutum sergileyerek öğrencilerin özgüven içinde derse aktif katılımlarını sağlamış olacaktırlar.

Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşüncesine dikkat edildiğinde ise farklı kültürel gruplardan oluşmasından dolayı sınıf ortamında hassas davrandıkları, yerel kültürlere ve değerlerine eğitim programının esneklik ile işlevsel ilkeleri çerçevesinde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan birçok araştırmada ayrıca, Türkiye’de çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yatkın oldukları görülmüştür (Polat, 2009; Arslan, 2009). Çoban, Karaman ve Doğan (2010)’ın yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarının kültürel farklılığa yönelik bakış açılarının olumlu olduğu; öğretmen adaylarının kültürel farklılığı dikkate alan, hoşgörülü ve önyargısız oldukları sonucu çıkmıştır. Benzer araştırmada Ünlü ve Örtten (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde ayrıca birlikte yaşama fikrinin aşılması ve barış ortamının sağlanması, herkesin kendi kültürünü yaşamasının en doğal hak olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Kepenekçi (1999) ise öğretmenlerin insan hakları alanında eğitime karşı olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu olumlu tutum ve duyarlılıklarının yanı sıra okul yöneticilerinin de çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Polat, 2012). Bu durum öğretmenlerin eğitim ortamında çokkültürlü bir anlayışla hareket etmelerini sağlayarak motivasyon kazandırmaktadır.

Bu alanda yapılan araştırmalardan çıkan ilginç bir sonuç da bayan eğitmenlerin çokkültürlü ortamlara/sınıflara erkek eğitmenlere göre daha fazla duyarlı ve yatkın olduklarıdır. Aynı zamanda bayan eğitmenler çokkültürlü eğitimi daha çok savunmaktadır (Sharma, 2005; McCray & Beachum, 2010; Ford & Quinn, 2010; Damgacı & Aydın, 2013; Arslan, 2009). Bunun yanı sıra hem bay hem de bayan eğitmenlerin bu anlamda gelişim göstermeleri belli programlar aracılığıyla sağlanabilmektedir.

Bazı araştırmalara göre belli programlar çerçevesinde eğitilen öğretmenlerin çokkültürlü ortamlar için daha yeterli bir düzeye ulaştıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitim sonucunda okkltrllk bilgilerinin arttığı ve bunu öğretime yönelik transfer edebilme düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Fakat özellikle öğretmenlerin yetiştirildiği asıl ortamlar olan üniversitelerin müfredatlarının bu anlamda bir reforma ihtiyaç duyduğu da belirtilmektedir (Muniz, Brady & SooHoo, 2010; Khang & Hyatt, 2010; Sleeter, 2001). Bu eksikliği üniversitelerde görev yapan ğretim elemanları için söylemek zordur. Çünkü yapılan bazı araştırmalarda ğretim elemanlarının, öğretimde kültürel alanla ilgili örnekler kullanma, çok kültürlü bakış açılarını öğretimle bütünleştirme, çok kültürlü ğretim materyalleri sağlama gibi maddelerin yer aldığı *eşitlikçi pedagojiye* uyarak çokkültürlü eğitim teorisinin sınıfa entegre edilmesini temelde ders içeriklerine çok kültürlü öğeler katılmasını ve n yargının azaltılmasını son derece nemstedikleri görülmüştür (Demir, 2012). Başka bir deyişle bu araştırma da görüldüğü gibi, ğretim müfredatı ve ders kitapları niversite eğitiminde de yetersiz görülürken bunu eğitmenler çeşitli yöntem ve materyallerle doldurmaya gayret etmektedir.

Kısacası ğretim ortamında öğretmenlerin tüm öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer vermesi, farklılıkları kabul etmesi, öğrencilerin yaşantılarından örnekler vermesini desteklemesi, sosyal etkileşim ortamının yaratılması için çalışması ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek farklı yöntem ve teknikleri kullanması, çokkültürlü bir ğretim ortamının yaratılması için gerekli ve önemli bir çaba olarak değerlendirilebilir (Başbay ve Bektaş, 2009). Bu araştırmada ve benzer diğer araştırmalarda da çıkan sonuca göre eğitimcilerin farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı kültürlerden oluşan ortamlarda eğitim hizmeti verdikleri görülmektedir.

Sonuç:

Çokkültürlülük, kavram olarak her ne kadar 1960’lardan sonra tartışılmaya başlandıysa da “olgu” olarak çok eski dönemlerden beri vardı. Özellikle imparatorlukların hüküm sürdüğü zamanlarda yine imparatorluk bünyesinde farklı dil, din, etnik toplulukların hatta ulusların bir arada yaşayabildiklerine/yaşatılabildiklerine tarih şahit olmuştur. Aydınlanma dönemiyle başlayan hürriyet, özgürlük ve eşitlik kavramlarıyla birlikte özellikle etnik ve ulus kökeni farklı grupların kendi ulus-devletlerini kurarak bağımsız yaşamayı tercih etmişlerdir. Başka bir deyişle modern çağın bir nevi zorladığı “ulus-devlet” kurma mecrasına kapılmışlardır. Bu şekilde kurulan ve günümüze kadar varlığını koruyan bu ulus-devletler kuruluş aşamasında veya daha sonra göç, sığınma vb. olaylarla farklı dil, din ve etnik grupları egemenliklerinde tutmuşlardır/tutmaktadırlar.

Fakat ulus-devlet yönetim anlayışıyla kurulan devletlerin ulus-devlet politikaları zaman içerisinde beraberinde çeşitli sorunlar getirmiştir. Özellikle bazı devletlerin diğer kültürleri asimilasyoncu veya entegrasyon adı altında sahip oldukları kültürden uzaklaştırmak istemeleri zaman içerisinde çeşitli itirazlara, ciddi tartışmalara dönüşmüştür. Bu itiraz ve tartışmaların temel nedenlerine baktığımızda ise Marshall’ın ifade ettiği gibi 20. yy.’da ortaya çıkan sosyal hakların yaygınlaşması, bireysel ve grup haklarının korunmasını ön gören liberal demokrasi anlayışının öne çıkması, küreselleşme vb. birçok neden sayılabilir. Ayrıca iki büyük Dünya Savaşı yaşamış olarak bahsedebileceğimiz çoğu ulus temelli ülkelerin çatışmadan kaçınmak ve dıştaki muhataplar kadar içteki bileşenlerle barış ve refah içinde yaşamayı tercih etmesi bir başka neden olarak gösterilebilir. Çünkü gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunun beklentisi ve hedefleri bu yönde olmaktadır.

Peki, yukarıda değinilen bu itirazlar ve tartışmalar daha çok hangi alanlarda nasıl olmuştur? Bunlar daha çok siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda yoğunlaştığı görülebilmektedir. Fakat bu araştırmanın literatür kısmında bu sorular ayrıntılı bir şekilde ele alınacağı; ve bu bölümde sadece eğitim boyutu ele alınacağı için bu kadarıyla bırakılmıştır.

Eğitim boyutuyla değerlendirildiğinde ise yine ulus-devlet etkenine atıf yapmadan geçemeyeceğimiz doğal olarak. Çünkü modern çağın en büyük oluşumdan biri olan ulus-

devletler, ulus temelli varlıklarını pekiştirmek için sınırları içerisinde yaşayan diğer kültürleri de kendi ulusal kültürlerine benzetmeye yoğun çaba sarf etmişlerdir. Bu anlamda siyasi, sosyal, ekonomik başta olmak üzere birçok faktörü devreye sokmalarının yanı sıra en büyük araçları eğitim kurumları yani okullar olmuştur. Çünkü aileden sonra bireylerin en kolay şekillendiği ortamlar olan eğitim kurumlarının etkisinin farkında olaraktan bu tercihi yapmışlardır. Sıkça belirttiğimiz gibi bu eğitim politikaları belli bir döneme kadar etkili görülmüşse de son dönemlerde çözüm bulunması gereken önemli bir sorun olarak görülmektedir.

ABD, Kanada ve bazı AB ülkelerinin belli oranda farklı kültürlerle yönelik başarılı eğitim politikaları geliştirmelerine rağmen dünyanın birçok yerinde bu daha çok tartışma boyutunda kalmıştır. Örneğin ABD’de vatandaşlar etnik, ırk, dil, sınıf, cinsiyet ve kökenden ziyade temel değerler, prensipler ve inançlar üzerinde birleşmelerinin sonucu olarak öğrencilerinde de temel olarak demokratik değerlere, inançlara ve demokratik hayat tarzına sadakat göstermeleri Amerikalı olmaları için güçlü bir referanstır. Aynı zamanda vatandaşlık eğitimi ile farklılıkları tanıma ve saygı duyma ABD’nin önemli ve ayrılmaz bir parçası olduğunu; gelecekte bu kavramın daha da güçlenerek demokratik toplum düzeninde var olacağı fikri aşılacaktır (Zarrillo, 2004). Buradan da anlaşılacağı gibi farklı kültürlerle yönelik eğitim alanında yapılan düzenlemeler vatandaşlık eğitiminde yoğunlaşmaktadır. Bunun sonucunda da bu gibi ülkelerde 21. yy.’nin başında vatandaşlık eğitiminde özellikle farklı dil, din, etnik ve kültürel farklılıklarda ciddi bir dönüşüm olmuştur. Bu dönemden sonra bireylerin, ulusal değerlerin yanı sıra kendi toplumunun değerlerini de programa yansıtılması sık sık gündeme gelmiştir (Banks, 2004).

AB’ye uyum sağlamaya çalışan, çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için bir asırdan fazladır mücadele veren ve bunların ötesinde insan hakları ve demokrasi alanında önemli mesafeler kat eden Türkiye’de ise sorun daha çok tartışma boyutuyla devam etmektedir. Son yıllarda birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da her ne kadar belli düzenlemeler yapılmış (belli derslerin seçmeli olarak programda yer alması gibi) olsa da yapılan araştırmada ve benzer birçok araştırmada bu yeterli görülmemektedir. Araştırmanın ana konusu olmamakla birlikte anayasada yer alan laiklik ve milliyetçilik ilkelerinin dini ve etnik-kültürel çoğulculuğun önünde bir büyük engel olarak (Erdoğan, 2003) diğer alanlarda yapılacak düzenlemeleri de etkilemektedir.

Vatandaşlık eğitiminin genel olarak Sosyal Bilgiler ders programında aradisiplin veya alt disiplin olarak yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla 2005'te hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Programlarına bakıldığında önceki yıllara göre daha olumlu yönlerinin olduğunu görülmektedir. Çünkü yeni Sosyal Bilgiler programı 21. yüzyıla uygun insan tipini yetiştirme iddiasıyla yapılmıştır. Yine programın öğrenciyi merkeze alan, etkinliklere dayalı, öğretim teknoloji ve materyallerinden faydalanmayı amaç edinen, modern dünyada eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmayı esas alan bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (Kaymakçı, 2009). Uygulama yönüyle de eski programa göre daha kolay olduğunu, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerle yapılan etkinliklerle kazanımlara kolay ulaşıldığı, program uygulanırken yakın çevreyle ilişkilendirme yapılabildiği, öğrencilerin derse katılımının arttığı, öğrencilerin kendilerinden beklenen araştırma ve öğrenme çabalarını sergiledikleri ve programı uygularken ara disiplinlerle ilişkilendirme yapılabildiği belirlenmiştir (Memişoğlu, 2012). Fakat bu programa göre hazırlanan ders kitaplarında bilgilerin yeterli olmadığını, etkinlik sayılarının fazla olması ve etkinliklerin uygulanması için ders saati sayısının az olduğu da belirlenmiştir (Memişoğlu, 2012).

Daha sonra 2010'da vatandaşlık eğitimi programında yapılan düzenleme ile tüm kültürel etkinliklerin temeli ve başlangıç koşulu olan insanın merkeze alındığı görülmektedir. Demokrasinin insan hayatına kattığı değer ön plana çıkarılarak, demokratik kültürün yaşam biçimi olarak yerleştirilmesi hedeflenmiştir (Elkatmış, 2013). Bununla birlikte programda çokkültürlü toplumların biraradalığına katkı yapabilecek birçok değer olmasına rağmen (Çelikkaya, 2013) genel olarak yeterli görülmemektedir.

Aslında uygulamadaki program eski programlarda mevcut olan ötekileştirici, yaftalayıcı, militarist ve katı yapısının yeni programla birlikte zayıfladığı; bunun yerine daha çok insan hakları ve demokrasi öğelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat yerel kültürlere ait değerlerin neredeyse yer almadığı, tek kültür hakimiyetinin sürdüğünü de araştırmanın sonuçları başta olmak üzere birçok araştırmaya da dayandırmaktadır.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin çokkültürlü algıları ve farkındalıklarının aile başta olmak üzere çeşitli faktörler aracılığıyla yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Başka

bir deyişle Mardin’de bir vatandaş olarak ele alanabilecek öğrenciler, buradaki kültürlerin farkında olaraktan onlarla hoşgörü, eşitlik ve barış duygularıyla birlik içinde yaşama algısına sahiptirler. Aynı zamanda birçok katılımcıya göre okul/eğitimin de bu anlamda önemli bir destek sağladığı ortaya çıkmıştır.

Çokkültürlü bir ortamda eğitim veren öğretmenlerin deneyimleri ölçüsünde ele alınan görüşleri ise vatandaşlık eğitiminin müfredat ve ders kitapları açısından yetersiz olduğu, Mardin gibi çokkültürlü bir yerde bu ölçülerle eğitim vermenin zorlukları olduğu belirtmişlerdir. Bundan dolayı da yer yer program/müfredatın dışına çıkabildiklerini ile bazı konu-kavramları yüzeysel işlediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin sahip oldukları çokkültürlü yaşam motivasyonunun en çok aile-yakın çevre etkisiyle oluştuğunu da ayrıca vurgulamaktalar. Okulun bu yönde az etki ettiğini ve programda yapılacak düzenlemelerle yeterli düzeye getirilmesi gerektiğini çoğu katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Kısacası çocukların ilk yaşlarda büyük ölçüde aile ortamında eğitildiği dikkate alındığı zaman ailenin kültürü, kimliği ve gelenekleri çocuğa önemli ölçüde işlemiş olmaktadır. Dolayısıyla devlet bu çocukları eğitime alırken bunu göz önünde bulundurmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilere verilecek eğitim onları aile değerlerinden, kültüründen koparmamalıdır (Appiah, 2003).

Buna ilaveten öğrenciler ortak/ulusal değerleri öğrenmeleri kadar yerel veya çevrelerindeki kültürel grupların farklı yönlerini öğrenmeleri ve farkında olmaları da önem taşımaktadır (Williams, 2003). Bu öğrencilerin diğer kültürlerle saygı duymalarını sağlayarak birlikte yaşamaya katkı sağlayacaktır (Halstead, 2003).

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ise literatür taramasında olsun tartışma ve değerlendirmelerle ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde olsun araştırmacılara ve uygulayıcılara olmak üzere iki başlık altında öneriler getirilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Türkiye’de yaşayan kültürlerin değerlerini tanıtan konuların disiplinlerarası yaklaşımla müfredatta verilmeli;

2. Yerel kültürlerin kendi tarihlerini ve geçmişlerini öğrenebilecekleri bir dersin okulun uygun her hangi bir kademesinde seçmeli olarak sunulmalı;
3. Okul programlarında yer alan hoşgörü, saygı, eşitlik, özgürlük, adalet gibi çokkültürlü vatandaşlık değerlerinin daha çok uygulamaya dönük tasarlanmalı ve öğrencilere pratik anlamda kazandırılmalı;
4. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle görev yaptıkları yerdeki kültürleri tanımaları sağlanmalı;
5. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları başta olmak üzere üniversite öğrencilerine farklılıklara saygı ve birlikte yaşama pratiklerini kazandıran programlar sunulmalı;

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çokkültürlü toplumlarda uygulanabilecek ders programı tasarlanıp uygulayarak etkililiği sınanabilir;
2. Çokkültürlü eğitimin daha çok hangi kademedede etkili olabileceği tespit edilebilir;
3. Çokkültürlü toplumlar için tasarlanacak bir ders programının içeriğinin nasıl olacağı tespit edilebilir;
4. Çokkültürlü toplumlar için dünyanın değişik yerlerinde uygulanan programlar incelenerek ülkemize uyan yönlerinden faydalanmalıdır;
5. Ülkemizin Mardin ilimize benzer özellik gösteren diğer birçok yerinde bunun gibi araştırmalar yaparak ihtiyaçlar daha derinlemesine ortaya çıkarılabilir;

KAYNAKLAR

- Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Education Research*, 76(4), pp.653-690.
- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: Gestalt terapi*. Ankara: Babil Yayınevi.
- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), ss.1226-1237.
- Ağaoğulları, M. A. (2006). *Ulus-devlet ya da halkın egemenliği*. Ankara: İmge Yayınları.
- Ağaoğulları, M. A. ve Köker, L. (1998). *İmparatorluktan tanrı devletine*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ahmad, F. (1995). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. (Çev.: Yavuz Alogan), İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Akgün, S. (1983). "Tevhid-i Tedrisat", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları, ss.37-50.
- Akkaya, Ç. (1997). Almanya örneğinde birlikte yaşamının siyasal modelleri. Nuri Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Akşin, S. (2008). *Kısa Türkiye tarihi*. İstanbul: T. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aktaş, S. (2001). *Hayek'in hukuk ve adalet teorisi*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Aktay, Y. (2012). Birleşen dünyada çoğalan kültürler. <http://www.angelfire.com/art/yasinaktay/Makaleler/Cokkulturluluk.htm> (erişim tarihi:01.01.2012)
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000- M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Albayrak, M. (2004). *Türk siyasi tarihinde Demokrat Parti (1946-1960)*. Ankara:Phoenix Yayınevi.
- Alioğlu, E. F. (2008). *Mardin şehir dokusu ve evleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Alkan, M. Ö. (2009). II. Meşrutiyet'te eğitim, İttihad ve Terakki Cemiyeti, milliyetçilik, militarizm veya 'militer Türk-İslam sentezi"', Ferdan Ergut (Ed.), II. *Meşrutiyeti Yeniden Düşünmek*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss.57-85.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6(1), pp.1-11. www.nationforum.com (Erişim Tarihi: 24.12.2013).
- Amos, Y. T. (2010). "'They don't want to get it!' Interaction between minority and white pre-service teachers in a multicultural education class", *Multicultural Education*, 17(4), pp.31-37.
- Anavatan Parti Programı-1991, [199106304_ANAVATAN_PARTISI_SECIM_BEYANNAMESI.pdf](#) – (Erişim Tarihi: 25.02.2014).
- Anderson, C., at. (1997). "Divergent perspectives on citizenship education: a Q-Method study and survey of social studies teachers", *American Educational Research Journal*, 34(2), ss. 333-364.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılık Kitap.
- Appiah, K. A. (2003). "Liberal education: The United States example". Kevin Mcdough and Walter Feinberg (Ed.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, New York, pp.56-74.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: güçlü eğitimden dersler*. (Çev.: Mediha Sarı), Ankara: Dipnot Yayınları.
- Arcayürek, C. (1986). *Demokrasi dur; 12 Eylül 1980*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aristo, (2010). *Politika*, (Çev.: Ersin Uysal), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji: zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arnhart, L. (2004). *Plato'dan Rawls'a siyasi düşünce tarihi*. (Çev.: Ahmet Kemal Bayram), Ankara: Adres Yayınları.

- Aron, R. (1995). *Özgürlük üzerine deneme*. (Çev.: Turhan Ilgaz), İstanbul: Kesit Yayınları.
- Arsal, Z. ve Önal, G. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında çok kültürlü eğitim. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 27-29 Eylül, 2012.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), ss.44-57.
- Arslan, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin uzlaş ve demokrasi kültürü: İstanbul İli Örneği. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar, 20-22 Nisan, Marmara Üniversitesi.
- Arslan, S. ve Erdolu, F. (2012). Etnik ve dini çeşitlilik içinde Mardin İlindeki ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar, 20-22 Nisan, Marmara Üniversitesi.
- Aslan, S. ve Yılmaz, A. (2001). Modernizme bir başkaldırı projesi olarak postmodernizm. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), ss.93-108.
- Assaf, L. C., Garza, L. & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Multicultural Teacher Quarterly*, 37(2), pp.115-135.
- Ateş, T. (2000). Hoşgörü ve cumhuriyet. Mustafa Armağan (Der.), *Osmanlı'da Hoşgörü: Birlikte Yaşama Sanatı*, İstanbul: Gazateciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, s.77-84.
- Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı) Avrupa Konseyi Yayınları F-67075 Strasbourg Cedex <http://book.coe.int> ISBN 978-92-871-6898-6 ©Council of Europe, Şubat 2011 Avrupa Konseyinde Basılmıştır.
- Aybay, R. (2004). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). Hoşgörünün İslami temelleri. Mustafa Armağan (Der.), *Osmanlı’da Hoşgörü: Birlikte Yaşama Sanatı*, İstanbul: Gazateciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, s.43-53.
- Aydın, M. (2011). *Güncel kültürde temel kavramlar*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Aydın, S. ve Türkoğlu, Ö. (2009). İttihad ve Terakki Cemiyeti programının ve eyleminin radikal dönüşümü: 1908 öncesi ve sonrası. Ferdan Ergut (Der.), *II. Meşrutiyeti Yeniden Düşünmek*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss.260-285.
- Aydın, S., Emiroğlu, K., Özel, O., Ünsal, S., (2001). *Mardin: aşiret-cemaat-devlet*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Aydoğan, A. (2006). Sunuş. *Eğitim Üzerine*, İstanbul: İz Yayınları.
- Aytaç, K. (1984). *Gazi Mustafa Kemal: eğitim politikası üzerine konuşmalar*. Ankara : Ankara Üniversitesi Basımmevi.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bakan, S. ve Akyol, E. (2010). Adventure of citizenship: citizenship in nation state of European Countries and citizenship in EU: beyond the nation state. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), pp.116-137.
- Bakırezer, G. (2008), Antik Yunan düşüncesinde kölelik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63-1, ss.17-54.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (4. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet: öteki ile barış içinde yaşamak*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Baltacı, C. (2005). *XV-XVI. yüzyıllarda Osmanlı medreseleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

- Banks, C. M. & Banks, J. (1995). Equity pedagogy: an essential component of multicultural education. *Theory Into Practice, College of Education, The Ohio State University*, 34(3), pp.152-158.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practical. *Review of Research in Education*, 19, pp.3-49.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), pp.295-305.
- Banks, J. A. (2009). Human rights, diversity, and citizenship education. *The Educational Forum*, 73(2), pp.100-110.
- Banks, J. A. (2012). Ethnic studies, citizenship education, and the public good. *Intercultural Education*, 23(6), ss.467-473.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev.: Hasan Aydın), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, James A. et al. (2005). *Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Center For Multicultural Education, College Of Education University Of Washington, Seattle.
- Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), pp.5-16.
- Bassey, M. O. (2010). Education for civic citizenship and social justice: a critical social foundations approach. *Education As Change*, 14(2), pp. 247–257.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve Öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), ss.30-43.
- Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Batır, B. (2010). *Geleneksel eğitimden çağdaş eğitime; Türkiye'de ilköğretim (1908-1924)*. İstanbul: Elif Kitapevi.
- Bauman, Z. (2013). *Modernite, kapitalizm, sosyalizm: küresel çağda sosyal eşitliksiz*. (Çev.: F. Doruk Ergun), İstanbul: SayYayınları.

- Baumann, G. (2006). *Çokkültürlülük bilmecesi: ulusal, etnik ve etnik kimlikleri yeniden düşünmek*. Ankara: Dost Yayınevi.
- Baysal, Z. N, Kabapınar, Y. ve Öztürk, C. (2011). Eğitimde yeni yönelimler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi; Demokratik Bilgiler Öğretimi*, ss.257-307.
- Beetham, D. (Tarihsiz). *Demokrasi ve insan hakları*, (Çev: Bilal Canatan) Ankara: Liberte yayınları.
- Bender, C. (1991). *Kürt tarihi ve uygarlığı*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Benedict, R. (2011). *Kültür örüntüleri*. (Çev.:) Mustafa Topal, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bennett, C. (1995-2004). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* (3rd ed.). Massachusetts: Allen & Bacon.
- Benson, C. (2005). Girls, Educational equity and mother tongue-based Teaching. Bangkok: UNESCO Bangkok. http://www2.unescobkk.org/elib/publications/Girls_Edu_Equity/index.htm (Erişim Tarihi:18.03.2014).
- Berger, A. A. (2005). *Kültür eleştirisi: kültürel kavramlara giriş*. (Çev.: Özgür Emir), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Berlach, R. G. (1996). Citizenship education: Australian and Singaporean perspectives. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2), pp.1-15.
- Bhargava, A, Hawley, L. D., Scott, C. L., Stein, M. & Phelps, A. (2004). Students' perceptions of multicultural education experiences in a school of education. *Multicultural Education*, 11(4), pp.18-22.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. (Çev.: Bilge Tanrıseven), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Bilgin, N. (1997). Açılış Konuşması. Nuri Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Blum, L. (1997). Multicultural education as values education. *Harward Project on Schooling and Cildren-Working Papers*, pp.1-35.

- Bora, T. (1997). Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde milli kimlik. Nuri Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bouineau, J. (1998). Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık. (Çev.: Yeşim Küey), Turhan Ilgaz (Der.), *Dersimiz Yurttaşlık*, Kesit Yayıncılık, İstanbul, ss.55-109.
- Brun, J. (2010). *Stoa felsefesi*. (Çev.: Medar Atıcı), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bulaç, A. (2009). Türkiye'deki Araplar. Zaman gazetesi. http://www.zaman.com.tr/ali-bulac/turkiye-araplari_882094.html (erişim tarihi: 05.11.2013).
- Bulaç, A. (2010). Bir arada yaşama tecrübesi Mardin modeli. Türkiye'de Birlikte Yaşama Kültürü ve Mardin Örneği Sempozyumu. Mardin Valiliği, Mardin, ss.139-154.
- Bülent, S. (1994). Yasa önünde eşitlik ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 27(3), Eylül, ss.13-25.
- Büyükkaragöz, S. S. (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Castro A. J., Field, S. L., Bauml, M. & Morowski, D. (2012). "I Want a multicultural classroom": preparing social studies teachers for culturally diverse classrooms. *The Social Studies*, 103, 97–106.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34, ss.27-40.
- Cicero, (2006). Kamu devleti ve yasalar'dan seçme parçalar. (Çev. Ve Der.: Mete Tunçay), *Batı'da Siyasal Düşünceler Tarihi-Seçilmiş Yazılar; Eski ve Orta Çağlar* ss.305-329.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education. (4th edition)*, New York: Routledge.
- Cooper, R. (2001). *Ulus-Devletin çöküşü; 21. yüzyılda düzen ve kaos*. (Çev.: Berrin Karahan), İstanbul: Güncel Yayıncılık.

- Copeaux, E. (1998b). *Tarih ders kitaplarında Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. (Çev.: Ali Berktaş), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Copeaux, E. (1998a). Türkiye’de Tarih öğretimi ve yurttaşlık. (Çev. ve Der.: Turhan Ilgaz), İstanbul: Kesit Yayıncılık, ss.167-187.
- Cramer, J. F. & Browne, G. S. (1977). *Çağdaş eğitim: Milli Eğitim sistemleri üzerinde mukayeseli bir inceleme*. (Çev.: Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Kitapları.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi I*. (Çev.: Engin Noyan), Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Çapar, M. (2006). *Türkiye’de eğitim ve “Öteki Türkler”*. Ankara: Maki Yayınevi.
- Çapar, S. ve Yıldırım, Ş. (2012). Hobbes ve Locke’un devlet düşüncesine katkıları. *Türk İdare Dergisi*, 474, ss.77-102.
- Çayır, K. ve Gürkaymak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), pp.50-58.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve Politika*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, İ. (2001) *Kur’an ışığında hoşgörü ve şiddet*. Bursa.
- Çelik, Y. ve Şahin, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(II), ss.26-51.
- Çelikkaya, T. (2013). Ortaokulda doğrudan kazandırılacak değerlerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi kitabına yansımaları. *Turkish Studies*, 8(8), ss.1715-1731.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, İ. (2006). Mardin çevresi Arapları: Mhalimler ve kökenleri. *Kırkbudak Anadolu Halk Araştırmaları Dergisi*, 2(8).
- Çetinkaya, Y. D. (2009). 1908 Devrimi ve toplumsal seferberlik. Ferdan Ergut (Der.), *II. Meşrutiyeti Yeniden Düşünmek*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss.13-27.

- Çiçek, H. (1998). *Farklı kültürlerin birlikte yaşama formülü*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Çolak, Y. (2010). *Türkiye’de devletin kimlik krizi ve çeşitlilik: Yeni-Osmanlıcı, İslamcı ve Kürtçü meydan okumalar*. Ankara: Kadim Yayınları.
- Çubukçu, A. (1991). *Kültür ve politika*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Çüçen, A. (2004). *Ortaçağ ve Rönesans’ta felsefe*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Dağ, N. (2013). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), ss.105-118.
- Dağı, İ. ve Polat, N. (2004). *(Herkes için) demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), ss.325-341.
- Dauenhauer, B. P. (2001). *Kırılğan bir dünyada yurttaşlık*. (Çev.: Ayşe Özdiş ve Filiz Kaynak), Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Davashgil, Ü. (1985). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi*. İstanbul: İÜ. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Delpit, L. (1995). *Other people’s children cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies* 7(4), ss.1453-1475.
- Demir, Ş. (2005). Yurttaşlık kavramı ve Türkiye için bir model önerisi: anayasal yurttaşlık. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Tokat.
- Demokrat Parti Programı-1946, www.tbmm.gov.tr/eyayin (Erişim Tarihi: 17.02.2014).
- Dewey, J. (1988). *Özgürlük ve kültür*. (Çev.: Vedat Günyol), İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim: eğitim felsefesine giriş*. (Çev.:Tahsin Yılmaz), İzmir: Ege Üniveristesi Basımevi.
- Doğan, İ. (1997). *Değişen Türkiye’de bilim ve kültür*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık Ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, ss.28-44, 28-30 Mayıs 2009, Uşak.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık Ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, ss.45-61, 28-30 Mayıs 2009, Uşak.
- Dolot, L. (1991). *Kitle kültürü ve bireysel kültür*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2001). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Duprat, G. (2013). *Düşünce özgürlüğü ve hoşgörü*. (Çev.: İsmail Yerguz ve Burcu Çiçek Eken), Ankara: Dost Kitapevi.
- Durgun, Ş. (2010). *Modernleşme ve siyaset*. Ankara: Binyıl Yayınevi.
- Dündar, F. (2008). *Modern Türkiye’nin şifresi: İttihat ve Terakki’nin etnisite mühendisliği (1913-1918)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dündar, H. (2013). Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ile demokratik tutumları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), ss.367-381.
- Eagleton, T. (2005). *Kültür yorumları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür üzerine düşünceler*. (Çev.: Sevim Kantarcıoğlu), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Elkatmış, M. (2012). İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini kazanımlarının gerçekleşme düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, ss.1-20.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), ss.59-74.

- Sarı, E. (2007). *Kültür, kimlik, politika: Mardin’de kültürlerarasılık*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Sinema Anabilim Dalı, Ankara.
- Er, H. (1999). *Osmanlı Devletinde çağdaşlaşma ve eğitim*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm; neo-liberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Erdem, F. H. (2012). *Yeni anayasaya doğru: vatandaşlık Osmanlı-Türkiye anayasalarında ve yeni anayasada vatandaşlık*. Seta Analiz, Nisan-51, ss.4-18.
- Erdentuğ, N. (1981). *Türkiye’de çağdaşlaşma, eğitim ve kültür münasebetleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erdoğan, M. (1999). *28 Şubat Süreci*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Erdoğan, M. (2003). *Türkiye’de anayasalar ve siyaset*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Erdoğan, M. (2000). *Demokrasi, laiklik, resmi ideoloji*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Ergil, D. (1995). *Çokkültürlülük ve Çokdillilik*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 50(3), ss.159-165.
- Ergil, D. (2010). *Barişi anlamak: dilde, hayatta, kültürde*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eroğlu, Y. (2010). John Locke’un devlet teorisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21, ss.1-15.
- Erözden, O. (1997). *Ulus Devlet*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, E. (2006). *Ders kitaplarında toplum, yurttaşlık, vatanseverlik ve ekonomi anlayışının dönüşümü: 1997 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları üzerine bir içerik analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ertürk, S. (1986). *Türkiye’de bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Evans, M. (2008). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal Of Education*, 29(2), pp.410-435.
- Fay, B. (1996). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi:çokkültürlü bir yaklaşım*, (Çev.: İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feldmann, D. (2007). Citizenship education: current perspectives from teachers in three states. *Educational Research Quarterly*, 30 (4), pp.3-15.
- Fiske, J. (1999). *Popüler kültürü anlamak*. (Çev.: Süleyman İrvan), Ankara: Ark Yayınları.
- Figen, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), ss.2111-2124.
- Findley, C. V. (2011). *Modern Türkiye tarihi: İslam, milliyetçilik ve modernlik 1789-2007*. (Çev.: Güneş Ayas), İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ford, D. Y. (2014). Why education must be multicultural; addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*, 37(1), pp.59-62.
- Ford, T. N., & Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: what are their perceptions About multicultural education? *Multicultural Education*, 17(4), pp.18-24.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayün; Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde İslam, devlet ve eğitim*. (Çev.: Pelin Sıral), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fromm, E. (1993). *Özgürlükten kaçış*. (Çev.: Şemsa Yeğin), İstanbul: Payel Yayınevi.
- Galston, W. (2003). Civic education and political participation. *Phi Delta Kappan*, 85(1), pp.29-33.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. *Case Studies (Klassen)*, *American Association of College for Techer Education*, pp.31-62.

- Gedikoğlu, Ş. (1978). *Kemalist eğitim ilkeleri, uygulamalar (Cumhuriyet dönemi eğitiminde Kemalist ilkeler, uygulamalar, sonuçlar ve sorunlar)*. Çağdaş İstanbul: Yayınları.
- Gelirli, A. R. (2010). *Özgürlüğün anatomisi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Giddens, A. (2010) *Modernite ve bireysel kimlik: geç modern çağda benlik ve toplum*. (Çev.: Ümit Tatlıcan), İstanbul: Say Yayınları.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), pp.395-415.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (1998). *Multicultural education in a pluralistic society*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gombert, T., Blasius, J., Dahm, J., Krell, C. ve Timpe, M., (2010). *Sosyal demokrasinin temelleri*. (Çev.: Recai Hallaç), Bonn: Sosyal Demokrasi Akademisi.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), pp. 163–177.
- Gök, F. (2003). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitapları. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları ss.158-171.
- Göktürk, E. D. (2006). *Dünden yarında yurttaşlık: 21. yüzyılda yurttaşlık, ulusal devlet ve küreselleşme*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), ss.95-134.
- Gözübüyük, A. Ş. (2005). *Açıklamalı Türk anayasaları; yapıları, özellikleri ve yapılan değişiklikler*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Grant, C. A. (1995). *Education for diversity*. Boston, MA: Allyn & Bacon Press.
- Gray, J. (2000). *Liberalizmin iki yüzü*. (Çev.: Koray Değirmenci), Ankara: Dost Kitapevi.

- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guibernau, M. (1997). *Milliyetçilikler: 20. yüzyılda ulusal devlet ve milliyetçilikler*. (Çev.: Neşe Nur Domaniç), İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev.: Nesrin Kale), Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gülalp, H. (2001). Ulusal devlet, global demokrasi? Meryam Koray (Der.), *Küreselleşme ve Ulus-Devlet*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basımı, ss.177-187.
- Güllüpcinar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi*, 67-1,ss. 81-109.
- Gündoğan, A. O. (2003). Hak ve adalet. <http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Hak-ve-Adalet.pdf> (Erişim Tarihi:02.12.2013).
- Gündüz, M. (2007). *II. Meşrutiyet'in klasik paradigmaları: İctihad, Sebilü'r Reşat ve Türk Yurdu'nda toplumsal tezler*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Gündüz, M. (2013). I. Meşrutiyet ve II. Abdülhamit döneminde eğitim (1876-1909). Mustafa Gündüz (Der.), *Osmanlı Eğitim Mirası; Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*, Ankara: Doğu-Batı Yayınları, ss.76-93.
- Gündüz, M. (2013). II. Meşrutiyet döneminde eğitim(1908-1918). Mustafa Gündüz (Der.), *Osmanlı Eğitim Mirası; Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları, ss.98-118.
- Gündüz, M. (2013). Türk/Osmanlı eğitim tarihinin klasik devrine kısa bir bakış. Mustafa Gündüz (Der.), *Osmanlı Eğitim Mirası; Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları, ss.40-54.
- Gündüz, M. (2013). Türk/Osmanlı eğitiminde modernleşme sürecinin başlaması. Mustafa Gündüz (Der.), *Osmanlı Eğitim Mirası; Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları, ss.58-72.
- Güner, E. (2000). *Özal'lı yıllarım*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.

- Güngör, E. (1979). Cumhuriyet devrinde Türkiye'nin kültür politikası. Türk Milli Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Geleceği. *Türk Milli Eğitimi Birinci Kurultayı Tebliğleri*, Ülkü-Bir Yayınları, No:3 ss.3-14.
- Gürbüz, G. ve Gündüz, S. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin demokrasi unsurları ile ilgili görüşleri: (Bolu İli Gazipaşa İlköğretim Okulu Örneği). *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 3(12), ss.17-30.
- Gürhan, V. (2010). 18. Yüzyılda Mardin'de Müslim Gayr-i Müslim ilişkilerine örnekler. *Türkiye'de Birlikte Yaşama Kültürü ve Mardin Örneği Sempozyumu*. Mardin Valiliği, Mardin, ss.87-100.
- Güriz, A. (2013). Adalet kavramı. http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg7/adnan.pdf (erişim tarihi:02.12.2013).
- Gürses, F. (2010). Kemalizm'in model ders kitabı: vatandaş için medeni Bilgiler, *Akademik Bakış, Gazi üniversitesi*, 4(7), ss.233-249.
- Gürses, F. (2011). *Kul, tebaa, yurttaş: Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gürsoy, K. (2000). Batıda tolerans fikri ve Osmanlı hoşgörüsü. Mustafa Armağan (Der.), *Osmanlı'da Hoşgörü: Birlikte Yaşama Sanatı*. İstanbul: Gazateciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, ss.91-98.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı = reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Güvenç, B. (1970) *Kültür kuramında bütüncülük sorunu üzerine bir deneme*. Ankara: Hacettepe Basımevi.
- Habermas, J. (2012). 'Öteki' olmak, 'öteki'yle yaşamak siyaset kuramı yazıları. (Çev.: İlknur Aka), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). *Özgürlük hukuku*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Halil İ. S. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), ss.39-50.

- Halis, İ. (2005). *Tanzimat dönemi eğitim sistemi*. Konya: Serhat Kitapevi.
- Halstead, J. M. (1999). Moral education in family life: the effect of diversity. *Journal Of Moral Education*, 28, ss.265-281.
- Halstead, J. M. (2003). Schooling and cultural maintenance for religious minorities in the liberal state. Kevin Mcdough and Walter Feinberg (Ed.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Owford University Press, New York, pp.273-295.
- Hart, H. L. A. (2000). *Hukuk, Özgürlük ve Ahlak*. (Çev.: Erol Öz), Ankara: Dost Yayınevi.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin durumu*. (Çev.: Sungur Savran), İstanbul: Metis Yayınları.
- Hayek, F. A. (1994). *Kanun, yasama faaliyeti ve özgürlük (kurallar ve düzen)*. (Çev.: Atilla Yayla), Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hayek, F. A. (1997). *Hukuk, yasama ve özgürlük: özgür bir toplumun siyasi Düzeni*. (Çev.: Mehmet Öz), Ankra: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Heater, D. 2007. *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev.: Meral Delikara), Ankara: İmge Kitapevi.
- Heper, M. (2011). *Türkiye'nin siyasal hayatı*. (Çev.: Kadriye Göksel), İstanbul: Doğan Egmont Yayınları.
- Hidalgo, F., Chávez, R. C., & Ramage, J. (1996). Multicultural education: landscape for reform in the 21st century. John Sikula, Thomas Buttery, & Edith Guyton (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan Pub. Co.
- Higbee, J. L., Schultz, J. L. & Goff, E. (2010). Pedagogy of Inclusion: integrated multicultural instructional Design. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), pp.49-67.
- Hobbes, T. (2007). *Elementa philosophica de cive (yurttaşlık felsefesinin temelleri)*. (Çev.: Deniz Zarakolu), İstanbul: Belge Yayınları.
- Hökelekli, H. (2009). *Bir değer: adalet*. *Dem Dergisi*, 2(5), ss.132-137.

- Huntington, S. P. (2006). Çoktan tek bir ulus. Recep Kaymakcan (Ed.), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Işıl Ünal, L. (Tarihsiz). Çokkültürlülüğü hak temelinde anla(mlandır)mak: Eğitimde çokkültürlülük için bir çerçeve.
- Işın, E. F. (2013). Osmanlı Evkafı, Türk modernleşmesi ve yurttaşlık. E. Fuat Keyman (Der.), *Türkiye'nin Yeniden İnşası; Modernleşme, Demokratikleşme, Kimlik*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, ss.19-33.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar; Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Kitapevi.
- İnalcık, H. (2000). *Osmanlı'da devlet, hukuk, adalet*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- İnalcık, H. (2012). Osmanlı hukuk sisteminde adaletin üstünlüğü. Halil İnalcık, Bülent Arı ve Selim Aslantaş (Der.), *Adalet Kitabı*, Ankara: Kadim Yayınları, ss.143-206.
- İnan, S. (2007). Demokrat Parti dönemi (1950-1960). *Yakın Dönem Türk Politik Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 117-145.
- İşler, E. (1999). Voltaire ve Rousseau etrafında Aydınlanma Çağı Fransız Yazını'na bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, ss.48-54.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Journet, N. (2009). Çokkültürlülük. (Çev.: Yümni Sezen), Nicolas Journet (Ed.), *Evrenselden Özele Kültür*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Jwaideh, W. (1999). *Kürt Milliyetçiliğinin tarihi kökenleri ve gelişimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2011). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi; Demokratik Bilgiler Öğretimi*, ss.367-401.
- Kaçmazoğlu, H. B. (1988). *Demokrat Parti dönemi toplumsal tartışmaları*. İstanbul: Birey Yayıncılık.

- Kaçuradi, İ. (1998). Yirmibirinci Yüzyılın eşiğinde demokrasi kavramı ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı*, ss.21-27.
- Kadıoğlu, A. (2008). Vatandaşlığın ulustan arındırılması: Türkiye örneği. Ayşe Kadıoğlu (Der.), *Vatandaşlığın Dönüşümü; Üyelikten Haklara*. İstanbul: Metis Yayınları, ss.31-54.
- Kafadar, O. (2000). Türkiye’de kültürel dönüşümler ve felsefe eğitimi. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kalaycı, N. (1988). *Cumhuriyet Dönemi’nde ilköğretim; hükümet programları ve uygulamaları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), ss.143-162.
- Kancı, T. ve Altınay, A. G. (2011). Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerleştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık. Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (Der.), *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim*. İstanbul Bilgi Yayınları, İstanbul, ss.47-72.
- Kant, I. (2006). *Eğitim üzerine*. (Çev.: Ahmet Aydoğan), İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kaplan, İ. (2011). *Türkiye’de Milli Eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaplan, M. (1982). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karadayı, T. (2013). Hakkaniyet’ adaletin temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), ss.49-57.
- Karadeniz, B. (2011). *Toplumsal Adalet ve Totalitarizm*. Divan Kitap, İstanbul.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü. *Journal of Yasar University*, 17(5), ss.2889-2899.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karpat, K. (2000). Osmanlı’da hoşgörünün hukuki temelleri. Mustafa Armağan (Der.), *Osmanlı’da Hoşgörü: Birlikte Yaşama Sanatı*. İstanbul: Gazateciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, ss.11-18.

- Kaya, A. (2006). Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük. (Çev. Ayhan Kaya), T.H. Marshall-Tom Bottomore (Der.), *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, ss.44-55.
- Kaya, Y. K. (1983). *Bugün Milli Eğitim durumu. Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları, ss.69-86.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişim dili*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler programı neler getirdi? *GEFAD, Ankara*, 29(5), ss.1530-1545.
- Kazıcı, Z. (1998). Osmanlı Devletinde dini hoşgörü. *Kültürlerarası Diyalog Sempozyumu*, 7-8 Mart İstanbul, ss.105-115.
- Kennedy, K. J. (2007). 'Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students? *Journal of Educational Studies*, 55(3),pp. 304-324.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/882.pdf (Erişim Tarihi: 20.03.2014).
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), pp. 275-284.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkinliğinin araştırılması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Keyman, E. F. (2008). Türkiye’de çokkültürlü vatandaşlık. Ayşe Kadıoğlu (Der.), *Vatandaşlığın Dönüşümü; Üyelikten Haklara*. İstanbul: Metis Yayınları, ss.218-244.

- Khang, R. & Hyatt, C. W. (2010). Preparing preservice teachers for diversity: the power of multicultural narratives”, *SRATE Journal*,19(1), pp.44-51.
- Kılıç Oğuz, A. (2007). *Fedakar eş fedakar vatandaş: Yurttaşlık Bilgisi ve yurttaşlık eğitimi (1970-1990)*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Kıllıoğlu, İ. (1992). *Düşünce ve özgürlük*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- King, A. (1998). *Kültür mekanları, bilgi mekanları*. (Çev.: G. Seçkin ve Ü. H. Yoksal), Anthony D. King (Ed.), *Kültür, Küreselleşme ve Dünya-Sistemi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Koçer, H. A. (1970). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koschaker, P. (1977). *Modern Özel Hukuka Giriş olarak Roma Özel Hukukunun ana hatları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı*, 2009(12), ss.241-255.
- Kottak, C. P. (1987). *Cultural anthropology*. New York: Random House.
- Köker, L. (1997). Çokkültürlülük ve demokratik meşruluk sorunu. Nuri Bilgin (Ed.) *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Köroğlu, A. (2011). 1990’lı yıllarda Türkiye’de siyasal liberalizm. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kreyenbroek, P. G. (1992). Kürt dili üzerine. (Çev.: Yavuz Alagon), (Ed.) Kreyenbroek & Sperl, *Kürtler*. İstanbul: Cep Kitapevi.
- Kunt, I. (2009). *Eğitim Üzerine: Ruhun Eğitimi-Ahlak Eğitimi-Pratik Eğitim*. (Çev.: Ahmet Aydoğan), İstanbul: Say Yayınları.
- Kuş, Z. ve Çetinkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(II), ss.69-91.
- Küçük, C. (2010). Osmanlı İmparatorluğunda birlikte yaşama kültürü ve Millet Sistemi. *Türkiye’de Birlikte Yaşama Kültürü ve Mardin Örneği Sempozyumu*. Mardin Valiliği, Mardin, ss.109-130.

- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kymlicka, W. 1995. *Çokkültürlü yurttaşlık: azınlık haklarının liberal teorisi*. (Çev.: Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), pp.352-381.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal*, 12(2), pp.163-178.
- Lewis, B. (1996). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Lijphart, A. (2006). *Demokrasi motifleri*. (Çev.: Güneş Ayas ve Utku Umut Bulsun), İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Lindbom, T. (1998). *Demokrasi miti*. (Çev.: Ömer Baldık), İstanbul: İnsan Yayınları.
- Locke, J. (1995). *Hoşgörü üzerine bir mektup*, (Çeviren: Melik Yürüşen), Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine*. (Çev.: Ali Uğur), Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Machiavelli, N. (2008). *Hükümdar*. (Çev.: Gaye Demircioğlu ve Ayşe Çavdar), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Marcuse, H., Wolff, R. P., Moore, B., (1969). *Repressive tolerance. A Critique of Pure Tolerance*. Beacon Press Books, University of Chicago, pp.81-123.
- Mardin, Ş. (1991). Modern Türkiye'de Din ve Siyaset. (Çev.: Mustafa Erdoğan), Mümtazer Türköne ve Tuncay Önder (Ed.), *Türkiye'de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, ss.114-144
- Mardin, Ş. (1991). Din unsuru yeni bir düzeye ulaşırken.... Mümtazer Türköne ve Tuncay Önder (Ed.), *Türkiye'de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, ss.238-243.
- Mardin, Ş. (1991). Türkiye'de din ve laiklik. (Çev.: Fahri Unat), Mümtazer Türköne ve Tuncay Önder (Ed.), *Türkiye'de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, ss.37-77.

- Marshall, T. H. (2006). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. (Çev: Ayhan Kaya), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Maurer, A. A. (1982). *Medieval philosophy*. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies.
- May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: avoiding essentialism. Stephen May (Ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, Philadelphia: Farmer Press, pp.12-45.
- Mayo, H. B. (1964). *Demokratik teoriye giriş*. Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları.
- McCray, C. R. & Beachum, F. D. (2010). An analysis of how the gender and race of school principals influences. *International Journal of Education Policy and Leadership* 5(4), pp.1-10.
- McDowall, D. (1992). Kürt sorunu: tarihsel bakış. (Çev: Yavuz Alagon), Kreyenbroek & Sperl (Ed.), *Kürtler*. İstanbul: Cep Kitapevi.
- MEB, 12 Zorunlu Eğitim; Sorular ve Cevaplar, 2012, www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf (Erişim Tarihi: 27.02.2014).
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Erişim Tarihi: 16.03.2014).
- MEB, VII. Milli Eğitim Şurası-1962, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- MEB, XI. Milli Eğitim Şurası-1983, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- MEB, XII. Milli Eğitim Şurası-1988, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- MEB, XIII. Milli Eğitim Şurası-1990, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- MEB. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, Revizyon yapılmış baskı. Ankara.
- MEB. (2010). İlköğretim (8. Sınıf) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı, Ankara.

- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), ss.66-81.
- Mengü, G. (2003). Dil-Kültür ilişkisine antropolojik bir bakış. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Bildiri Kitabı*; Hacettepe Üniversitesi AİİT Enstitüsü Yayınları, 7-8 Kasım 2002, Ankara, ss.15-28.
- Mill, J. S. (2000). *Özgürlük üstüne*. (Çev.: Alime Ertan), Belge Yayınları, İstanbul.
- Moles, A. A. (1983). *Kültürün toplumsal dinamiği*, (Çev.: Nuri Bilgin), İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Momin, A. (2012). Çoğulculuk ve çokkültürcülük: islami bir bakış açısı. . (Der. ve Çev.:) Ali Çoşkun, *Küreselleşme, Çokkültürlülük ve İslam; Din Sosyolojisi ve Antropolojisi Yazıları*. İstanbul: Rağbet Yayınları , ss.29-71.
- Monetle, D. R., Sullivan, T. & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 01.04.2014 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com> sitesinden alınmıştır.
- Mumcu, A. (2012). Tanzimat döneminde Türk hukuku. Halil İnalcık, Bülent Arı ve Selim Aslantaş (Der.), *Adalet Kitabı*. Ankara: Kadim Yayınları, ss.207-228.
- Muniz, A. C., Brady, J. & SooHoo, S. (2010). What do graduates say about multicultural teacher education? *Issues in Teacher Education*, 19(1), pp.85-108.
- Naval, C., Print, M. & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), ss.107-128.
- NCSS. (1992). *A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy*. Silver Spring, MD: NCSS Publications.

- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students perspectives. Stephen May (Ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Farmer Press, Philadelphia, pp.209-235.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York; Longman.
- Noyan, S. (2008). *Mardin: bir şehir bir malikane sıradışı evler*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Nuri, İ. (1977). *Kürtlerin tarihi*. İstanbul: Yöntem Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2000). Tolerans ve Tesamuh”, Osmanlı’da hoşgörü: birlikte yaşama sanatı, (Yayına Hazırlayan) Mustafa Armağan, İstanbul: Gazateciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, ss.19-26.
- Osler, A. (2012). Citizenship Education and Diversity, in: J.A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education*. Vol. 1. Sage: London and Los Angeles, CA, pp. 353-361.
- Owley, C. (2002). *Özgürlük ve devlet*. (Çev.: İbrahim Dalmış), Ankara: Liberte Yayınları.
- Öğün, S. S. (1997). Türk Milliyetçiliğinde hakim millet kodunun dönüşümü. Nuri Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Özbudun, E. (1997). Milli Mücadele ve Cumhuriyet’in resmi belgelerinde yurttaşlık ve kimlik sorunu. Nuri Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Özbudun, S. (2010). *Antropoloji gözüyle: sınıf, kültür, kimlik yazıları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özbudun, S. ve Demirer, T. (2006). *Avrupa Birliği ve çokkültürlülük yalanı*. İstanbul: İmge Yayınevi.
- Özçelik, P. K. (2010). Demokrat Parti’nin demokrasi söylemi. *Anakara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(3), ss.163-187.
- Özçoşar, İ. (2008). *19. Yüzyılda Mardin Süryanileri*. İstanbul: Beyan Yayınları.

- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar İle istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, B. (2008). *Süryanilerin dünü bugünü: I.Dünya Savaşı'nda Süryaniler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Özdemir, B. Ş. ve Beltekin, N. (2012). Türk Eğitim Sisteminin dönüşümünde uluslararası aktörler: IMF ve Dünya Bankası örnekleri. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX(1), ss.33-55.
- Özgen, B. (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Özkul, O. (2008). *Kültür ve küreselleşme: kültür sosyolojisine giriş*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Özmen A. (2006). *Tur Abidin Süryanileri Örneğinde Etno-Kültürel Sınırlar*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Aile ve Toplum, Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(20), ss.9-24.
- Özsoy, O. (2000). *Dünden bugüne Türkiye'nin demokrasi arayışı; 21. yüzyılın ve AB'nin eşiğinde genel siyasal ve sosyal tablo*. İstanbul: Yedirenk Kitapları.
- Öztemiz, M. (2012). *Süryaniler*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Parekh, B. (2005). Dialogue between cultures, democracy, nationalism and multiculturalism. Ramón Máiz & Ferran Requejo (Ed.), Frank Cass Publishers, New York, pp.13-25.
- Parla, T. (1994). *Türkiye'nin siyasal rejimi (1980-1989)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim (Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme)*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Philippou, S., Keating, A. & Ortloff, D. H. (2009). Conclusion: citizenship ededucation curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), ss.291-299.

- Pinnock, H., Mackenzie, P., Pearce, E. & Young, C. (2011). *Closer to home: how to help schools in low- and middle-income countries respond to children's language needs*. London: CfBT & Save the Children.
- Platon, (2000). *Sofist*. (Çev.: Cenap Karakaya), İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Platon, (2008). *Devlet*. İstanbul: Kitap Zamanı Yayınevi.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, (3), ss.127-157.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), ss.154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, ss.334-343.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), pp. 325-345.
- Rawls, J. (2005). *A theory of justice*. Harvard University Press, USA.
- Rousseau, J. J. (1995). İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı. Çev.: Rasih Nuri İleri. İstanbul: Say Yayınları.
- Sağlam, H. ve Çalışkan, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2) [Ek Özel Sayı], ss.1-16.
- Sağlam, M., Özudoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII(I), ss.87-109.
- Saili, F. and Hoosain, R. (2001) Multicultural education: History, issues and practices, in muticultur education and international perspectives, (Ed.) Faride Salili And Rumjahn Hoosain, *Multicultural Education: Issues, Policies and Practices*, Greenwich: Information Age, (1). 1–14.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Sarı, S. ve Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova Üniversitesi örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2). 67-82.
- Sarıbay, A. Y. (2012). *Demokrasinin sosyolojisi: çoğunlukçuluk ve çoğulculuk arasında Türkiye*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sarioğlu, M. (2012). *Türkiye eğitim tarihinden esintiler*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.
- Satı Bey (2006). *Vatandaşlık bilgisi konuları nasıl anlatılmalıdır? (Der.:) Şahin Oruç ve Güray Kırpık, Oamanlı'da Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitapevi. 93-96.
- Schnapper, D. (1998). *Yurttaşlar cemaati*. Çev.: Birkan Işın, (Ed.:) Turhan Ilgaz, Dersimiz Yurttaşlık, İstanbul: Kesit Yayıncılık, ss.145-156.
- Schugurensky, D. (2005). *Citizenship and citizenship education: Canada in an international context*. http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc (Erişim Tarihi:24.04.2011).
- Selçuk, S. (2010). *Demokratik yönetim özgür birey*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Seneca, (2006). *Kamu işlerinden uzak durma*. Çev.: Güngör Varınlıoğlu, (Der.:) Mete Tunçay, *Batı'da Siyasal Düşünceler Tarihi-Seçilmiş Yazılar; Eski ve Orta Çağlar*. Ankara: Teori Yayınları, ss.353-360.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: teachers, perceptions and preparation. *Journal of College Teaching And Learning*, 2(5), pp.53-64.
- Shultz, L. and Jorgenson, S. (2011). Global citizenship education in postsecondary institutions: a review of the literature http://www.uofaweb.ualberta.ca/uai_globaleducation/pdfs/GCE_lit_review.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2011).
- Simon, A. (2014). Citizenship education and multiculturalism: the needs of educators within the contemporary multicultural context. http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/14_07.pdf (Erişim Tarihi:14.03.2014).

- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), pp.94-106
- Smith, A. D. (2002). *Küreselleşme çağında milliyetçilik*. Çev.: Derya Kömürcü. İstanbul: Everest Yayınları,
- Smith, P. (2001). *Kültürel kuramlar*. Çev.: Selime Güzelsarı ve İbrahim Gündoğdu. İstanbul: Babil Yayınları.
- Solomon, R. C. (2004). *Adalet tutkusu: Toplum sözleşmesinin kökenleri ve temelindeki duygular*. Çev.: Ertuğ Altınay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Somel, S. A. (1997). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk kimliği. (Ed.) Nuri Bilgin, *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908); İslamlaşma, otokrasi ve disiplin*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Şahin, B. (2010). *Toleration*. Lexington Books, UK.
- Şaylan, G. (1996). *Çağdaş düşünce akımları: Postmodernizm*. Ankara: TODAİE yayınları.
- Şen, Y. Ş. (2004). *Globalleşme sürecinde milliyetçilik trendleri ve ulus devlet*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Şenel, A. (2002). *Siyasal düşünceler tarihi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, .
- Şişman, M., Güleş, H. ve Sönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3(1)*, ss.167-182.
- Tahincioğlu, Y. (2011). *Tarihleri, kültürleri ve inançlarıyla 5500 yıldır bu topraklarda yaşayan Süryaniler*. İstanbul: Butik Yayıncılık.
- Talas, M. (2008). *Çok kültürlülük kaskacında ulus-devlet ve Türkiye*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi (yayınevi).
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl bir eğitim istiyoruz*. İstanbul: Amaç Yayıncılık.

- Tannenbaum, D. & David S. (2008). *Siyasi düşünce tarihi: filozoflar ve fikirleri*. (çev.: Fatih Demirci), Ankara: Adres Yayınları.
- Tanör, B. (1995). Siyasal tarih (1980-1995). Sina Akşin (Der.), *Bugünkü Türkiye 1980-1995*. İstanbul: Cem Yayınevi, ss.23-110.
- Tarhan, A. B. (2012). Türkiye’de postmodernizm ve siyasal değişim. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), ss.11-20.
- Taylor, C. (2010). *Çokkültürcülük: tanınma politikası*. (Çev.: Yurdanur Salman), Amy Gutman (Hazırlayan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taylor, L. & Hoechsmann, M. (2011). Beyond intellectual insularity: multicultural literacy as a measure of respect. *Canadian Journal of Education* 34(2), pp.219-238.
- Tekinalp, Ş. (2005) Küreselleşen dünyanın bunalımı: çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*,3(1), ss.75-87.
- Todd, S. (2011). Educating beyond cultural diversity: redrawing the boundaries of a democratic plurality. *Stud Philos Educ*, 30, pp.101–111.
- Tok, N. (2005). Liberal demokratik vatandaşlık ve eğitim. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60/3, ss.235-254.
- Tok, N. (2003). *Kültür, kimlik ve siyaset*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tonga, D., Keçe, M. ve Kılıçoğlu, G. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde yer alan kazanımların vatandaşlık ve insan hakları konuları açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), ss.289-304.
- Tonguç, İ. H. (1998). *Kitaplaşmamış yazıları (Cilt 1)*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Topal, M. (2003). *Ulus düşünmek; ulusun gizi ve ulusçuluğun büyüü üzerine bir inceleme*. Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı.
- Topdemir, H. G. (2010). Sofos, sofist, filozof: hayat ve bilgelik. *Hayat Ve Felsefe Sempozyumu*, 4-6 Kasım 2010, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Tori, (1999). *Kürt kültür tarihi*. İstanbul: Berfin Yayınları.

- Tori, (2000). *Kürtlerin ortaçağ ve yeniçağ tarihi*. İstanbul: Berfin Yayınları.
- Toruk, İ. (2005). Türkiye’de 1990-2000 yılları arasında sosyo-ekonomik ortamın ve kültürel hayatın reklamlar üzerinden temsili. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), ss.493-508.
- Touraine, A. (1997). *Demokrasi nedir?* (Çev.: Olcay Kunal), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Touraine, A. (2000). *Eşitliklerimiz ve farklılıklarımızla birlikte yaşayabilecek miyiz?* (Çev.: Olcay Kunal) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan devlete eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Tozlu, N. (2005). Eğitim, demokrasi, toplum. Adem Solak (Ed.), *21. Yüzyılda Sosyoloji ve Eğitim; Küreselleşme ve Toplum*. Hegem Yayınları, İstanbul, ss.131-166.
- Tuna, K. (2003). Dil ve milli kimlik. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Bildiri Kitabı; Hacettepe Üniversitesi AİİT Enstitüsü Yayınları*, 7-8 Kasım 2002, Ankara, ss.39-50.
- Tunç, H. (2008). Demokrasi türleri ve müzakereci demokrasi kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, (XII), ss.1113-1132.
- Turhan, M. (1963). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türkdoğan, O. (1979). 50. yılında Atatürk’ün Dil ve Tarih Tezi. *Türk Milli Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Geleceği, Türk Milli, Eğitimi Birinci Kurultayı Tebliğleri*, Ülkü-Bir Yayınları, (3), ss.47-78.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 1982, www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf (Erişim Tarihi:18.02.2014).
- Uçan, H. (2009). Modernizm/Postmodernizm ve J. Derridanın yapısökümü okuma ve anlamlandırma önerisi. *Turkish Studies*, 4(8), ss.2283-2306.
- Unan, F. (2003). *Kuruluşundan günümüze Fatih Külliyesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- UNESCO (2003). Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (Erişim Tar.: 18.03.2014).
- Ural, ř. (1999). Demokrasi kavramı, toplumsal değerle ve birey. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakóltesi Dergisi*, 52(1), ss. 451-459.
- Uyangör, N. (2008). İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), ss.68-95.
- Uygur, M. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ülgen, P. (2000). Ortaçağ Avrupasında feodal sisteme genel bir bakış. *Mukaddime Dergisi*, (1), ss.1-17.
- Ülken, H. Z. (1976). *Millet ve tarih şuuru*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ünal, I. (2004). Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. Komisyon Raporu, ss. 144-148.
- Ünal, L. I. (2002). Yaşamboyu öğrenme: Bir müebbet mahkûmiyet mi? *TMMOB Ölçü Dergisi*, sayı:12, Ankara.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 21, ss.287-302.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Yayınları.
- Üstel, F. (2011). *Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Günümüze Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Üstün, A. ve Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9, ss.77-90.
- Van der Van, J. A. (2006). Eğitimde çokkültürlülük: tanınma siyaseti. Recep Kaymakcan (Ed.), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.

- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wallerstein, İ. (1998). *Liberalizmden sonra*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.
- Walzer, M. (1998). *Hoşgörü üzerine*. (Çev.: Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Williams, M. S. (2003). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education. Kevin Mcdough and Walter Feinberg (Edit. By), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Owford University Press, New York, pp.208-247.
- Wolff, R. P., Marcuse, H., Moore, B., (1969). *"Beyond Tolerance", A Critique of Pure Tolerance*. Beacon Press Books, University of Chicago, pp.3-52.
- Yanık, C. (2013). *Dünya 'da ve Türkiye 'de çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayınları.
- Yayınları. S. G. (1969). *Siyasal düşünceler tarihi I*. Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları.
- Yayla, A. (1992). *Liberalizm*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159), ss.165-178.
- Yeşilkaya, N. G. (1999). *Halkevleri: İdeoloji ve mimarlık*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2011). *Türkiye 'de siyasi partilerin programlarında eğitim-öğretim*. İstanbul: Başka Yerler Yayıncılık.
- Young, C. & Wisbey, M. (2013). Potentially there: Unleashing the potential of marginalised multilingual communities. *UKFIET International Conference on Education and Development -Education & Development Post-2015: Reflecting, Reviewing, Re-visioning*. Oxford, 10 – 12 September 2013.

- Yörük, A. K. (1949). *Sofistler ve hukuk görüşleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Yücel, H. A. (2012). *İyi vatandaş iyi insan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlaki ve siyasi hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Zakaria, F. (2009). *Özgürlüğün geleceği: Yurtta ve Dünya’da illiberal demokrasi*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Perason Merrill Parentice Hall.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), pp.1147–1181
- Ziyaüddin, S. (2001). *Postmodern ve öteki; Batı kültürünün emperyalizmi*. (Çev.: Gökçe Kaçmaz), İstanbul: Söylem yayınları.
- Zürcher, E. J. (2004). *Modernleşen Türkiye’nin tarihi*. (Çev.: Yasemin Saner), İstanbul: İletişim Yayınları.

EKLER

Ek-1: Öğrenci Görüşleri Ölçek Formu (Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları)

Sevgili arkadaşlar, aşağıdaki sorular, sizlerin birer Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak yaşadığınız toplum ve okulunuzla ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın başarısı için sorulara vereceğiniz cevaplarda ciddi ve samimi olduğunuz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Seyfettin ARSLAN

Marmara Üniversitesi

Kişisel Bilgiler:

1-) Cinsiyet:	Kız ()	Erkek ()
2-) Okulunuzun bulunduğu semt:		
3-) Babanızın eğitim düzeyi:	Okuryazar değil ()	Okuryazar ()
	Lise Mezunu ()	Üniversite/yüksekokul Mezunu ()
4-) Annenizin eğitim düzeyi:	Okuryazar değil ()	Okuryazar ()
	Lise Mezunu ()	Üniversite/yüksekokul Mezunu ()
5-) Anadiliniz:	Türkçe ()	Arapça ()
	Kürtçe ()	Süryanice ()
	Diğer (Lütfen yazınız):.....	
6-) Anadilinizi ne sıklıkla konuşuyorsunuz:	Her zaman ()	Sık sık ()
	Hiçbir zaman ()	Bazen ()
7-) Evde ailenizle konuştuğunuz diller:	Türkçe ()	Arapça ()
	Süryanice ()	Kürtçe ()
	Diğer (Lütfen Yazınız):.....	
8-) Ailenizin aylık ortalama geliri (lütfen yazınız):	TL	
9-) Farklı kültürel özelliklere (ırk, din, dil) sahip arkadaşın var mı?	Evet ()	Hayır ()
10-) Bilgi, beceri ve davranışlarını kazanmanda en çok hangisi etki etmektedir?		
	Okul-Öğretmen ()	Anne-Baba ()
	Arkadaşlarım ()	Televizyon-Gazete ()
	Diğer (Lütfen yazınız):.....	

Değerli Arkadaşlar, aşağıda 28 maddeden oluşan ve sizin düşüncenizi anlamaya yönelik önermeleri kendi kanaatiniz çerçevesinde sadece bir seçeneği işaretleyerek değerlendirmenizi rica ediyoruz. Ayrıca aşağıdaki maddelere yönelik yapacağınız değerlendirmeler için her hangi bir not veya puan verilmeyeceği için kendi düşüncenize

göre en doğru seçeneği ciddi ve samimi bir şekilde cevaplandıracağınızı umut ediyoruz.
İlginize teşekkürler.

Önermeler;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsız	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Okulumuzda farklı toplulukların (Kürt, Türk, Arap, Süryani) olması beni rahatsız etmiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okullarda herkes (Türk, Kürt, Arap, Süryani vb.) birlik ve beraberlik içinde öğrenim görmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Farklı kültürleri sahip toplulukların kendi gelenek ve göreneklerine göre giyinmesi beni rahatsız etmez.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulda aldığım eğitim çevremdeki veya dünyadaki farklı din, dil ve kültürleri tanımama sağlıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Sınıf temsilcisi veya okul temsilcisi seçiminde cinsiyet, ırk gibi ayrımları yapılmadan hak edene oy verilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ülkemizde bütün öğrenciler dil, din ve etnik köken bakımında farklı olsalar da eşit fırsatlara sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okulumuzda okuyan fakir ailelerin çocuklarına, diğer öğrencilerle eşit şartlara sahip olabilmeleri için daha fazla yardım edilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okullarda kendi gelenek göreneklerimizi öğrenme şansımız var.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ülkemizde yaşayan farklı din, dil ve etnik kökenden insanların gelenek ve görenekleri derste öğretiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Okulumuzdaki öğrenciler farklı din, dil ve ırka sahiptirler.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Okulumuzdaki öğrencilerin farklı gelenek ve göreneklere sahip olması beni rahatsız ediyor.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Kendi toplumumun güzel geleneklerinin yanı sıra diğer milletlerin de güzel gelenek-görenekleri olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okulumuzda farklı kültürden insanların olması beni mutlu eder.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Topluma zarar veren ve çağdaş olmayan gelenek ve göreneklere (kan davası, başlık parası vs.) saygı duymam.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Başkasına zarar vermedikten sonra herkes istediği gibi yaşayabilir.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Hiç kimse inancından, dininden veya düşüncesinden dolayı hor görülmemelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Hangi dinden, millettense olursa olsun hak edene hakkı verilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐

18. Engelli öğrencilere okulda veya derste ihtiyaç duydukları zaman yardımcı olmak beni mutlu eder.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Farklı dil veya dine sahip öğrencilerle ortak çalışmalar (proje, ödev vb.) yapmak beni mutlu eder.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Benden farklı bir dile sahip insanların dilini öğrenmek beni mutlu eder.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Bizimle aynı şehirde yaşayan insanların dilini bilmek onları daha doğru tanımamızı sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sınıfta veya herhangi bir ortamda kendi gelenek ve göreneklerime yönelik yapılan tartışmada kendi düşüncemi çok rahat ifade edebiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Engelli öğrencilere, başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendi gelenek ve göreneklerimin dikkate alındığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Sosyal Bilgiler ders kitapları Türkiye’deki farklı dil, din ve toplulukları tanımamızı sağlıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim benim Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmaktan gurur duymamı sağlıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Türkiye’de yaşayan farklı dil, din ve ırktaki insanların gelenek ve göreneklerini öğrenmek istiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Sosyal Bilgiler dersi Türkiye’de yaşayan farklı dil, din ve ırklara sahip insanlara/topluluklara birlik ve bütünlük içinde yaşamayı öğretiyor.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek-2: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yaş:

Cinsiyet:

Meslek yılı:

Doğum yeri:

S-1) Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak bulunduğunuz şehri kültürel açıdan nasıl tanımlarsınız?

S-2) Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak farklı kültürel gruplardan oluşan bir sınıfta ders verirken zorluklarla karşılaşılıyor musunuz? Varsa nelerdir?

S-3) Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin kültürel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz?

S-4) Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ders kitapları kültürel farklılıkları dikkate alıyor mu?

S-5) Sosyal Bilgiler dersini işlerken öğrencilerinizin kültürel farklılıklarından dolayı işlemeyi tercih etmediğiniz konu başlığı veya ünite var mı? Böyle bir durumda izlediğiniz kendine uygun bir yöntem var mı?

S-6) Sosyal Bilgiler dersinde işlenen vatandaşlık değerlerinin Türkiye’de yaşayan farklı kültürel grupların değerlerini yansıttığını düşünüyor musun? Sosyal Bilgiler dersinde farklı kültürlerin değerlerini yansıtmak için nasıl bir çalışma yapılması uygun olur?

S-7) Yaşadığınız kentin özellikleri açısından çokkültürlülük sizce ne ifade etmektedir?

S-8) Çokkültürlülük ile vatandaşlık eğitimi arasında nasıl bir ilişki vardır?

S-9) Eğitim verdiğiniz çokkültürlü yapıdaki bu kentte toplulukların birliktelik içinde yaşadıklarını düşünüyor musunuz? Bunda vatandaşlık(Sosyal Bilgiler) eğitiminin rolü nedir?

S-10) Farklı kültürel topluluklardan oluşan Türkiye’nin eğitim sisteminde hangi temel değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Önerileriniz nedir?

-Sosyal Bilgiler-Vatandaşlık eğitimi açısından öğretim programında bir düzenleme yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Varsa neler olabilir?

Bu konu çerçevesinde belirtmek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek-3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Özellikleri

Sıra no:	Kayıt no:	Yaş	Cinsiyet	Meslek Yılı	Doğum Yeri
1.	011	30	Erkek	9	İstanbul
2.	012	29	Erkek	6	Mardin
3.	023	36	Erkek	11	Midyat
4.	024	34	Bayan	12	Manisa
5.	025	33	Bayan	8	İskenderun
6.	026	38	Bayan	14	Batman
7.	027	39	Erkek	17	Şanlıurfa
8.	028	25	Erkek	2	Adana
9.	031	25	Erkek	3	Mardin
10.	032	35	Erkek	12	Mardin
11.	033	24	Bayan	2	Uşak
12.	034	30	Erkek	9	Mardin
13.	037	36	Bayan	12	Mardin
14.	038	32	Bayan	12	Muş
15.	039	35	Bayan	13	Amasya
16.	040	38	Erkek	14	Mardin
17.	041	33	Erkek	8	Manisa
18.	044	33	Bayan	12	Adana
19.	045	32	Erkek	5	Mardin
20.	046	38	Erkek	16	Mardin
21.	047	29	Bayan	4	K.Maraş
22.	048	29	Bayan	5	Mardin
23.	049	35	Bayan	10	Adana
24.	051	25	Erkek	2	Amasya
25.	052	33	Erkek	4	Mardin
26.	053	35	Erkek	7	Muş
27.	054	31	Bayan	11	Zonguldak
28.	055	34	Erkek	12	Siirt
29.	056	31	Erkek	7	Mardin

Sıra no:	Kayıt no:	Yaş	Cinsiyet	Meslek Yılı	Doğum Yeri
30.	057	31	Erkek	7	Samsun
31.	058	30	Erkek	7	Diyarbakır
32.	059	31	Bayan	5	Bingöl