

**T.C.**  
**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇOKKÜLTÜRLÜ YAPIYA SAHİP OKULLARDA SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR VE  
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**AYŞENUR ÖZER**

**Danışman : Doç. Dr. Gökhan UYANIK**

**Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN**

**Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ahu TANERİ**

**KASTAMONU-2024**

## TAAHHÜTNAME

*Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.*

Ayşenur ÖZER

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### ÇOKKÜLTÜRLÜ YAPIYA SAHİP OKULLARDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

AYŞENUR ÖZER

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. GÖKHAN UYANIK

Bu araştırmanın amacı, çokkültürlü yapıya sahip okullarda sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni esas alınarak hazırlanmıştır. Araştırma grubunu 2023-2024 yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde devlet okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir;

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin yarısından fazlasının çokkültürlülük ile ilgili eğitim almamasına karşın kendilerini orta düzeyde yeterli hissettiklerine ve çokkültürlü eğitimden beklentilerini ise eğitimi alacakları kişilerin tecrübeli olmasını istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan sorunların dil/iletişim problemi, kültürel farklılıklar, etkileşim problemleri, öğrencilerin şiddet eğilimi, aile ilgisizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin az olmasından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarının tercüman, aile desteği, hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesi, öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi, eğitim materyalleri ve psikolojik destek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarının anlama ve anlaşılma, arkadaş edinme, gruba dahil olma ve ciddiye alınma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları zorluklara karşı sorumluluk bilincine sahip olduğuna ulaşılırken, rehber öğretmeni, müdür, aile ve bakanlıklardan destek beklemektedirler. Sınıf ortamında karşılaşılan sorunların çözülmesi için öğrenci ve velilerin Türkçe öğrenmeleri gerektiğine, aile eğitimlerinin ve kültürel uyum eğitimlerinin hazırlanması ve uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmek için oyun ve empati etkinlikleri, görsellerden ve teknolojiye faydalanma, aile desteği uyum çalışmaları yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

**ANAHTAR KELİMELEER:** Çokkültürlülük, Sığınmacı Çocuklar, Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Zorluklar

Ekim 2024, 98 Sayfa

## **ABSTRACT**

### **MSC THESIS**

#### **CHALLENGES FACED BY CLASSROOM TEACHERS IN SCHOOLS WITH MULTICULTURAL STRUCTURE AND SUGGESTIONS OF SOLUTION**

**AYŞENUR ÖZER**

**KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE  
BASIC EDUCATION DEPARTMENT  
PRIMARY EDUCATION  
SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. GÖKHAN UYANIK**

The aim of this research is to determine the difficulties faced by classroom teachers in schools with a multicultural structure and to examine the suggestions of solutions. The study was prepared on the basis of the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The research consists of 20 classroom teachers working in a state school in Bağcılar district of Istanbul province in 2023-2024. Selected participants were determined using the convenient sampling method. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. The interview form consists of 9 questions. Content analysis method was used in data analysis. The findings obtained as a result of the research can be summarized as follows: It was found that although more than half of the classroom teachers participating in the research did not receive training on multiculturalism, they felt moderately competent and their expectations from multicultural education were that the trainer's being experienced on this topic.

It was found that the problems encountered in multicultural classes were caused by language/communication problems, cultural differences, interaction problems, students' tendency to violence, family indifference, and students' low readiness levels. It was found that the needs of classroom teachers are translators, family support, increasing readiness levels, acceptance of students by their friends, educational materials and psychological support. It was found that the needs of refugee students were to understand and be understood, to make friends, to be included in the group and to be taken seriously. While it was found that classroom teachers have a sense of responsibility for the difficulties they face in the classroom, they expect support from the guidance counselor, principal, family and ministries. It was concluded that students and parents should learn Turkish in order to solve the problems encountered in the classroom environment, and that family education and cultural adaptation training should be prepared and implemented. It was found that the participating teachers used games and empathy activities, visuals and technology and family support adaptation studies to solve the problems they encountered.

**KEYWORDS:** Multiculturalism, refugee children, difficulties experienced by classroom teachers

October 2024, 98 Page

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda bana yol gösteren ve bilgisini benimle paylaşan değerli danışanım Doç. Dr. Gökhan Uyanık'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Tez savunmama katılarak vazgeçtiğim anda yolumu aydınlatan ve devam etmem için beni yüreklendiren hocam Dr. Ahu Taneri'ye çok teşekkür ediyorum.

Lisans eğitimimin başından itibaren bana güvenen ve beni hayallerimde destekleyip yüreklendiren canım hocam Dr. Eda Bütün Kar'a ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Tüm hayatım boyunca her zaman arkamda olan canım anne ve babama, sıkıntılı zamanlarımda bana nefes aldırın canım kardeşim Oğuzhan' ve her zor anımda bana yüreğini açan biricik arkadaşım Nermin'e çok teşekkür ediyorum.

Ayşenur ÖZER

Kastamonu, 2024

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>ii</b>
<b>TAAHHÜTNAME</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>x</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Araştırmanın Problemi .....	2
1.2 Araştırmanın Amacı .....	2
1.3 Araştırmanın Önemi .....	3
1.4 Araştırmanın Varsayımları .....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.6 Tanımlar .....	6
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
2.1 Kültür.....	7
2.2 Çokkültürlülük.....	10
2.2.1 Dünyada Çokkültürlülük.....	12
2.2.2 Türkiye’de Çokkültürlülük .....	13
2.3 Çokkültürlü Eğitim.....	15
2.3.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihi .....	18
2.3.2 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları .....	20
2.3.3 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları .....	23
2.3.4 Çokkültürlü Eğitim Müfredatı .....	25
2.3.5 Çokkültürlü Sınıf Ortamı .....	27
2.3.6 Çokkültürlü Öğretmen .....	29
2.3.7 Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği.....	30
2.4 Dünyada Çokkültürlü Eğitim .....	31
2.4.1 Amerika Birleşik Devletleri’nde Çokkültürlü Eğitim .....	31
2.4.2 İsveç’te Çokkültürlü Eğitim.....	32
2.4.3 Kanada’da Çokkültürlü Eğitim.....	33
2.4.4 Avustralya’da Çokkültürlü Eğitim.....	34
2.5 Türkiye’de Göç.....	35
2.6 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim .....	42
2.6.1 Göç Ekseninde Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim .....	43
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>44</b>
3.1 Araştırmanın Deseni .....	44
3.2 Çalışma Grubu.....	44
3.3 Veri Toplama Aracı.....	45
3.4 Verilerin Toplanması.....	46
3.5 Verilerin Analizi .....	46
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik .....	47

<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>48</b>
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>71</b>
5.1 Öneriler.....	78
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>79</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>92</b>
EK A Etik Kurul İzni.....	93
EK B Kurum İzni .....	94
EK C Onam Formu ve Görüşme Formu .....	95



## ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

### Sayfa

Şekil 2.1 Çokkültürlü eğitimin boyutları .....	23
Şekil 2.2 Cumhuriyet tarihi boyunca göç.....	36
Şekil 2.3 Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmen sayısı .....	37
Şekil 2.4 Suriyelilerin ülke nüfuslarına oranları .....	37
Şekil 2.5 Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli nüfusun 10 ile göre dağılımı	40
Şekil 2.6 İstanbul'daki yabancı göçmenler ve kökenleri .....	40



## TABLolar DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 2.1 Kasım 2023 Türkiye’deki Suriyeli sayısı .....	38
Tablo 2.2 İlçelere göre Suriyeli sayısı ve yerli nüfusa oranı.....	41
Tablo 3.1 Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre dağılımları.....	44
Tablo 3.2 Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları .....	45
Tablo 3.3 Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük eğitimi alma durumuna göre dağılımları .....	45
Tablo 4.1 Çokkültürlü eğitim konusunda katılımcıların kendini yeterli hissetmesine ilişkin kategoriler .....	48
Tablo 4.2 Çokkültürlü eğitimde içerik taleplerine ilişkin kategoriler.....	49
Tablo 4.3 Çokkültürlü sınıf ortamındaki sorun alanları.....	52
Tablo 4.4 Sorunların çözülmesine ilişkin öneriler .....	56
Tablo 4.5 Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçları .....	60
Tablo 4.6 Çokkültürlü sınıf ortamında öğrenci ihtiyaçlarının karşılanma durumu .....	62
Tablo 4.7 Çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin ihtiyaçları .....	64
Tablo 4.8 Çokkültürlü sınıf ortamında karşılaşılan zorluklara üretilen çözümler .....	66
Tablo 4.9 Çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmesi beklenen kişiler .....	69

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devleti
<b>AFAD</b>	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
<b>GİGM</b>	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
<b>IDMC</b>	: Internal Displacement Monitoring Centre
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>UMHD</b>	: Uluslararası Mülteci Hakları Derneği



## 1. GİRİŞ

Göç birden fazla tanıma sahip olan, insanlık tarihinin başından günümüz modern dünyasının bugünkü çerçevesini oluşturmasına uzanan süreçte kendini canlı tutan ve güncelleyen bir olgudur. Göç insanların ve toplumların çeşitli nedenlerden ötürü bir mekandan başka bir mekana gitmesidir, “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi; taşınma, hicret, muhaceret (TDK).” Bununla birlikte göç sebepleriyle birlikte birçok sonucu da beraberinde getirir. İnsan doğası gereği yaşamını sürdürdüğü mekanla bağlar kurar. Göç ise insan ve mekan arasındaki bağı zedeleyen bir kavram olarak karşımıza çıkar. Göç, göç edenleri ve göç alan mekandaki yerleşik halkı derinden etkiler ve hem mekanda hem insanda köklü değişiklikler yaratır bu süreç aralarında bir uyum sağlanıncaya kadar devam eder (Eroğlu, 2018).

Göç eden insanlar zorunlu ya da gönüllü olsalar da her iki ihtimalde de göç edilen yere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da değişimin kendisi rolündedir. İki ya da daha fazla kültürün bir arada yaşamasına neden olan göç, insanları kültür alışverişine davet eder (Tanış, 2021). Göçmenlerle birlikte göç eden kültür de göç edilen bölgede de yaşam sürmektedir. Yeni bir coğrafyada yaşamaya başlayan göçmen kültürü bölgenin kültürüne uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da kültürü ve geçerli olan işleyişi değiştirmektedir.

Dünya tarihine bakıldığında değişimlerin başrolü olan göç, Türkiye tarihinde de önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Cumhuriyetin tazecik yıllarında Yunanistan ile mübadele kapsamında yaşanan göç Türkiye tarihinde açılacak göç sayfalarının ilkidir. Yunanistan ile yapılan mübadele göçünün ardından yıllar içerisinde Bulgaristan, Yugoslavya, Makedonya göçleri ile bu hareketlilik devam etmiştir. 2011 yılına gelindiğinde ise Suriyeli vatandaşların ülkemize göç etmesi ise yakın tarihimizin en önemli göç olayıdır, ülkemiz yaklaşık 4 milyon insana yuva olmuştur (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNCHR], 2015).

Farklı iki kültürün bir arada yaşamaya başlaması ise çokkültürlülük kavramını öne çıkarmıştır. Çocuk göçmenlerin sayısının fazla olması ise eğitim ihtiyacını ortaya

çıkarmış bunun neticesinde eğitimsel planlamalar yapılmıştır. Yapılan planlamalar ve uygulamalar çokkültürlü sınıf ortamlarını oluşturmuştur. Çokkültürlü sınıflar Suriye göçünden önceye dayansa da Suriye göçü ile daha çok ön plana çıkmıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada eğitim almaya başlamaları iki toplum arasındaki etkileşimi oldukça arttırmıştır (Bozkaya, 2020; Sarı, 2019).

Küreselleşen dünyanın ve ülkemiz yaşantısının bir getirisi olarak çokkültürlük bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi önemli bir zorunluluk halini almıştır. Bu konuda ise öğretmenlere görev düşmektedir (Gürel, 2013).

Çokkültürlülüğün oluşmasında etkili olan dilsel, dinsel ve etnik farklılıklar toplumun heterojen yapısını oluşturur. Bu farklılıklar çokkültürlü toplumda gelişmesi gereken kültürel farklılıklar için farkındalık, bireye saygı, bir arada yaşamaya uyum sağlama olarak ifade edilebilir (Mazı, 2018). Öğrencilerin dilsel, dinsel, kültürel, köken vb. farklılıkları zenginlik sayan çokkültürlülük anlayışına sahip öğretmenlere ihtiyaçları vardır (Polat, 2009, s.153; Akt: Aşçı, 2020).

Birbirinden başka kültürlere, dillere sahip olan çocukların bir arada öğretiminde yüksek verim alabilmek için bir planlama süreci gerekir. Eğitimdeki farklı kültürlerin varlığını benimsemek çokkültürlü bakış açısı gerektirir (Tanış, 2021). Araştırmada anlaşılacak istenen öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda süreç içerisinde neler yaşadıkları ve bu süreçte nelere ihtiyaç duyduklarınıdır.

## **1.1 Araştırmanın Problemi**

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamlarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde herhangi bir ayırım gözetmeksizin tüm çocukların fırsat eşitliğinden yararlanarak eğitim hakkının ve eğitimin herkes için zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiştir. Böylece barış ve hoşgörü içinde kendi etnik kökeninden olmayan bireyler için de fırsat eşitliği sağlamak devletlerin temel

politikası haline gelmiştir (Polat ve Kılıç, 2013). 2011 yılında Suriye göçlerinin başlaması ile Türkiye’de çokkültürlü eğitim konusu önem kazanmış ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Çokkültürlü eğitim; eğitim öğretimi gerçekleştiren öğretmenlere görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerin farklılıklara bakmaksızın öğrencileri ayrımcılığa maruz bırakmadan süreci olumlu, eşitlikçi ve saygılı bir ortamda eğitimlerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukların ortaya konulması ve zorluklar için bulunan çözümler diğer çokkültürlü sınıflarda çalışan öğretmen ve öğretmen adayları için bir ön izleme oluşturacaktır. Özellikle eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda sorunların anlaşılması, uygulanan yöntemlerin ve bulunan çözümlerin gözlenmesi eğitimin diğer basamakları için kolaylaştırıcı etki sağlayacaktır. Çokkültürlü yapıya sahip okullarda farklı kültürlere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları belirlemek ve bu zorluklara karşı bulunan çözümleri ve uygulamaları ortaya koymak amaçlanmıştır.

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Dünya tarihine baktığımızda toplumlar ve devletler farklı etnik ve dini kökenlerden gelen insanlar tarafından oluşturulmuştur. Bu nedendir ki dünyada yalnızca tek bir kültürden veya etnik gruptan oluşmuş bir toplumsal yapıdan söz etmek imkansızdır. Örnekle geniş coğrafyalara yayılan imparatorluklar çokkültürlü yapılara sahiptir. Zamanla büyük imparatorlukların yerini alan uluslar ise bu çokkültürlülük mirasını kabullendiler.

Çokkültürlü yapı yalnızca genişleyen coğrafya nedeniyle değil, çeşitli nedenlerle yapılan göçler sonucunda da varlığını ortaya koymaktadır. Bu durum da bir arada yaşanan coğrafyalarda anlayış ve hoşgörü ile yaşamayı zorunlu hale getirmiştir. Birbirinden farklı kültürlerin birbirleriyle uyum içinde yaşayabilmeleri ülkenin bütünlüğünü koruması için önemlidir. Bir arada yaşayan kültürlerin birbirini anlaması göçmenlerin öz kültürüne sahip çıkarken, yaşanan bölgenin kültürünü benimsemesi için birtakım değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmaktadır. Çokkültürlü yapıya sahip uluslarda yapılan değişiklikler eğitim alanında da kendine yer açmıştır. Çokkültürlü eğitim farklı uluslardan olan öğrencilerin akademik olarak başarılarını arttırmak ve

içinde buldukları toplum ile uyum içerisinde yaşayabilmesini kolaylaştırması açısından önemlidir (Gay, 1994).

Suriye vatandaşlarının Türkiye’de sayılarının artması ve göçle gelen çocuk nüfusunun fazla olması da çokkültürlü eğitim için göçün başladığı günden bu yana birçok araştırma ve çalışmanın yapılmasına sebep olmuştur. Suriyelilerin Türkiye’ye sosyal uyum sağlaması açısından çeşitli politikalar geliştirilmiştir. Bu politikalara örnek olarak Suriyeli çocukların Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve Suriyeli çocukların eğitimine yönelik oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerine eğitim alma hakları 2014 senesinde yürürlüğe alınan “Geçici Koruma Yönetmeliği” ve “Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi” ile birlikte imkan sağlanmıştır (Emin, 2019). Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik bu uygulamalarla okullaşma oranı artmıştır. Türkiye’de yaşayan sığınmacı öğrencilerin Milli Eğitime Bağlı devlet okullarında eğitim-öğretim görmesine imkan sağlanmasıyla birlikte daha öncesinde farklı kültürlerin bir arada yer aldığı sınıflarda görev yapmayan öğretmenler açısından çeşitli öğretimsel sorunlar oluşabilmektedir (Tunga vd., 2020). Öğretmen ve öğrencilerin aynı dili konuşmaması, farklı kültürlere sahip olmaları sürecin en önemli sorunlarından. Daha önce çokkültürlü sınıflarda eğitim vermeyen öğretmenler için çokkültürlü sınıflarda eğitim verme zorunluluğu, çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen yeterliliklerinin ve tutumlarının önemini ortaya koymaktadır. Mülteci öğrencilerin eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda etkin şekilde eğitim verebilmeleri gerekmektedir. Yapılan çalışmalar ve okullardaki uygulamalar öğretmenler tarafından hayata geçirileceği için öğretmenlerin çokkültürlü eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi, yaşanan sorunların çözümleri için yapılan uygulamaların ortaya konulması hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında karşılaştıkları zorlukların başlıklar altında incelenmesi büyük önem taşır. Farklı kültürlere ve farklı dillere sahip çocukların bir arada eğitim görmeleri ve bu eğitimden yüksek verim alınması için süreç iyi planlanmalıdır. Planlamanın doğru yapılabilmesi ise sahada çalışan öğretmenlerin zorlandıkları noktalar iyi çözümlenmelidir. Bu nedenle araştırmada temele alınan çokkültürlü sınıf ortamlarında çalışan öğretmenlerin süreç içerisinde neler yaşadıkları, kullandıkları yöntemlerin neler olduğu ve öğretmenlerin

ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi adına öğretmenlerin hangi kurum ve kişilerden destek bekledikleri de öğrenilmek istenilenler arasındadır.

Elde edilecek verilerle öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, çokkültürlü çocuklarla çalışırken nelere dikkat edileceğine ilişkin bizlere öneriler sunacaktır. Öğretmenlerin ürettikleri çözümler diğer öğretmenler için fikir verirken, öğretmenlerin süreçte destek beklediği kurumlar veya kişiler için planlamayı kolaylaştırıcı etkisi olacaktır. Öğretmenlerin bu araştırma ve benzer araştırmalarla kendilerinde eksik buldukları noktaları görme, önerileri geliştirip daha etkili yöntemler türetmede yardımcı olacaktır.

#### **1.4 Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada:

- Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin sorulara içtenlikle gerçek düşüncelerini yansıtan yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

#### **1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Bağcılar ilçesindeki Dede Korkut İlkokulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle
- Hazırlanan 9 soru ile
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

*Kültür: “doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi herşey” (Demirel, 2012).*

*Çokkültürlülük: Farklı milletlerin bir arada yaşamasıyla oluşan toplumlarda, bulunan farklı grupların farklarının farkında olunması ve yaşanan toplumda her türden farklılığa saygı gösterilmesi, farklılıkların kabul edilmeleridir (Taylor, 1994; Akt: Kaya, 2013)*

*Çokkültürlü Eğitim: Bir toplumda var olan kültürel farklılıkların önemsenererek, eğitim politikalarında farklılıkların göz önünde bulundurulmasını ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitimin amacı birlikte yaşayan farklı kültürel grupların benimsedikleri değerleri, yaşama biçimlerini ve en önemlisi dillerinin eğitimin programının yapısında ve programın içeriğinde yansıtılması ve öğrencilerin farklılıklara saygı duyarak birlikte yaşamayı sürdürebilmesine katkı sağlamasıdır (Banks, 2010; Akt: Kaya, 2013)*

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür bölümünde araştırma kapsamındaki ilgili temeller ve literatür açıklanmaktadır.

### 2.1 Kültür

Kültür kavramı ile ilgili oldukça fazla görüş vardır. Yapılan bir araştırma neticesinde 162 farklı tanım olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Van Der Ven, 2013, s. 61).

“Cultura” kelimesinden türeyen kültür, Latince “colera” kökünden gelmektedir ve “sürmek, ekip biçmek” anlamı taşımaktadır (Kocaoğlu, 2015, s. 101). Kelimse anlamı ise Fransızcada gelişme, oluşma anlamına gelmektedir.

“Türk Dil Kurumu kültür sözcüğünü *“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”* şeklinde ifade etmiştir (TDK, 2016; Akt: Ateş, 2017).

Kültür geniş anlam yelpazesine sahip bir kelimedir, kültür kelimesini uzun yıllar boyunca filozoflar uygarlıkla benimsedi. Bu kabul görme ile de kültür kelimesi yetiştirme süreci olarak ele alınmayıp toplumu oluşturan değerlere öncelik eden davranış olarak kabul görmüştür. Kültür içerisinde insan hayatının maddi ve manevi değerlerini barındırır. Dil, inanç, aile yapısı, düğün ve cenaze törenleri, sanat ve sanatsal yapılar ve toplumda kabul görmüş kurallar, beslenme gibi faaliyetler kültürün içeriğini oluşturmaktadır. Tüm bu kapsam ise toplumun yaşayış biçiminin ortaya konulmasında etkindir. Bu nedenle kültür adı altında kabul gören tüm davranışlar toplumsal grup ile oluşan ve benimsenen, yıllar içerisinde gelecek kuşaklara aktarılan yaşayan bir kavramdır. Kültür kısaca “insani ortam” olarak açıklanabilir. İnsanın yaşamına ve faaliyetlerine yön veren her şeydir (Bourse, 2009, s. 43-46).

Şahin (2019)'e göre, kültür toplumun eylemlerinin bütününe içine alan bir kavramdır. Kültürleme vasıtasıyla kültür gelecek nesillere aktarılır. Gelecek nesillere aktarımda geçmiş ve şimdinin etkisiyle değişimler olabilir ve bu da yeni bir yapıyı ortaya çıkarır. Bu nedenle kültür dinamik bir yapıdır (Şahin, 2019, s. 460-461).

Cırık (2008)'a göre kültürün oluşumunda bir arada yaşayan birbirinden farklı değerlere sahip toplulukların ortak geçmişleri, yaşanılan bölgenin özellikleri, sosyo-ekonomik yapılar etkilidir. Kültür aktarım ise en kolay eğitim ile yapılır. Eğitim sistemi kültürü geliştirir ve toplumlar arasındaki uyumu artırır.

Demirel (2012), kültürü tanımlarken “doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi herşeydir.” İfadesini kullanmıştır. Bu tanımdan yola çıkıldığında toplumların dil, inanış, örf, adet, gelenek ve göreneklerle, özel günlerini kutlama veya yas günleri ile ilgili olan her şey kültürün kapsamındadır (Demirel, 2012, s. 7-8).

Uygur (1996), dil ile kültürün birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu belirtmiştir. “*Dil: kültür yapısını birarada tutan çimentodur; ya da, tekyanlı izlenimleri gidermek amacıyla başka benzetmelere başvurduğumuzda, dil: kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültürel anıtlarının yansıdığı akarsudur.*” Kültürü yaşatanın dil olduğunu vurgulamıştır (Uygur, 1996, s. 19).

Güvenç (1996, s. 103-108), Murdock'tan etkilenecek kültürün özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

- Kültür öğrenilir: Kültür doğuştan insanın getirdiği değil, kendi yaşantılarıyla sonradan kazandığı davranışlardır. Kültür öğrenilen bir olgu olması nedeniyle eğitim ilkelerine uygun olmalıdır.
- Kültür tarihi ve süreklidir: İnsan kazandığı davranışları ve bilgileri kendinden sonraki nesle aktaran tek canlıdır. Her kültürün bir doğuşu vardır ve bu kuşaktan kuşağa aktarılır.

- Kültür toplumsaldir: Öğrenilen kültür toplumun  yesi olan tüm insanların birlikte yarattıkları ve paylaştıklarıdır. Toplumun oluşturduğu kültürün var olması yine toplumun varlığına bağlıdır.
- Kültür ideal ve idealleştirilmiş kurallar sistemidir: İdeal olması gerekendir ama durumlar ve davranışlar karşısında idealler kişiden kişiye değişir. Herkesin ideali farklıdır. Aynı kültürün parçası olan insanların ideale uygun davranmaları mümkün değildir ve bu sebeple insanlara ait bütün davranışlar kültürel veya ideal değildir.
- Kültür insanların gereksinimlerini karşılar ve doyuma ulaşmada etkilidir: Kültür insanların fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılıyor ve toplum üyelerinde bir doyum oluşturuyorsa varlığını sağlayabilir.
- Kültür değişir: Kültür toplumun ihtiyaçlarına göre zaman içinde değişme özelliğine sahiptir. Toplumun ihtiyaç ve beklentileri değiştiğinde kültür de değişebilir. Kültürel değişme hızla ortaya çıkmaz. Bir uyum süreci geçirir. Sistem geri kalanları değişime zorlar. Bazen yeni duruma uyum sağlayanlar değişimi hızlandırırken uyum sorunu yaşayanlar değişimi yavaşlatabilir
- Kültür b t nleştiricidir: Uyum sürecinin sonucu olarak kültür bütünleştirme eğilimindedir. Bütünleştirici özelliğin yanında ayrıştırıcı özelliği de vardır. Kültürün tarihi ve çevresel etmenler üzerindeki payı nedeniyle tamı tamına bütünleşmeden söz etmek mümkün değildir.
- Kültür bir soyutlamadır: Kültür gözlenilen somut bir olgu değil, soyut bir olgudur.

Kültür tanımlarına bakıldığında ortak paydanın “anlam” olduğu görülmektedir. Kültür anlam veren ve anlamlandıran bir kavramdır. Yaşanılan toplumsal olaylar kültürle anlamlandırılmaktadır. Aynı kültürde yaşayan insanların ortak bir algıya sahip olması kültürün ulaşmak istediği hedef olarak görülebilir. Kültürün ifade ettiği ortak algı başkalaştığında bireyler de değişir (Alver, 2019, s. 25).

Tüm bu özellikler ve tanımlamalar birleştirildiğinde kültür kavramı maddi ve manevi tüm değerleri kapsayan, düşünce, gelenek, görenek, inanç, sanat, duygu, dil ve ahlak unsurlarının tümü olarak tanımlanabilir.

## 2.2 Çokkültürlülük

Küreselleşme ile daha çok ön plana çıkan çokkültürlülük kavramı, son yıllarda araştırmacıların üzerinde dikkatle durdukları bir konu haline gelmiştir (Anık, 2011). Yeni bir kavram gibi görünmesine karşın ortaya çıkışı eskiye dayanmaktadır. Kymlicka'ya (2012) göre çokkültürlülüğü tarihsel olarak ele almak son derece önemlidir. Bir bakıma çokkültürlülük insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Farklı kültürler her zaman birlikte yaşamışlardır ve bu birlikte yaşamayı sürdürmenin yollarını her zaman bulmuşlardır. Örnek olarak Osmanlı İmparatorluğu gibi birçok imparatorluk için saygı benimsenmiş bir durumdu. Pathak'ın (2008) *güncel hayattaki farklılığın kutlaması* olarak tanımladığı çokkültürlülüğün kaçış yoktur, fakat çokkültürlülük kavramı olarak farklı ülkelerde farklı geçmişlere sahip olan bir kavramdır.

Çokkültürlülüğün ilk ortaya çıktığı yer Amerika olarak bilinse de aslında Kanada'dır. Kanada'dan sonra Avustralya'da ortaya çıkmıştır. Amerika'ya benzer olarak göçle meydana gelen bu iki ülke köklerindeki çeşitliliği yüceltmişlerdir (Doytcheva, 2005, s. 36). Kanada farklı etnik ve dinsel sosyal ortamların her birinin istek ve ihtiyaçlarını incelemiş ve özgürlükler için çalışmalarda görev alan Çokkültürlülük Bakanlığı'nı kurmuştur (Aktay, 2015, s. 6). Çokkültürlülüğün tarihsel sürecine bakıldığında kavramın toplumlarda kabul görmesindeki sebeplerin ortaklığı dikkat çekmektedir. Birçok ülkede tarımdan, sanayiye ve sonrasında bilgi toplumuna geçiş aşamasındaki göç olaylarının çokkültürlülük kavramının önem kazanmasında etkili olduğu düşünülebilir (Cırık, 2008, s. 27)

İlk olarak Amerika, Avustralya, Kanada'da devlet politikası olarak benimsenen çokkültürlülük kavramı ilk kez 1957 yılında İsviçre'de dil ve din çeşitliliğini ifade etmek için 'multiculturalism' olarak kullanılmaya başlanmıştır (Aşçı, 2020). Çeşitliliği kabul etmek ve benimsemek, görmezden gelmemek ve farklılıkları tek bir

potaya koymamak farklı gruplardan uyumlu toplum oluşmasını sağlar (Reitz, 2009, s. 1).

Çokkültürlülük bir devletin sınırlarında yaşayan bütün kültürlerin varlığını kabul etmesi ve tüm kültürlere eşit mesafede durmasıdır (Macinionus, 2017, s. 71). Çokkültürlük kavramında her kültür kıymetlidir ve kültürlerarası farklılıklar birbiri ile kıyaslanmaz. Kültür yaşayan bir kavramdır ve farklı kültürlerin, farklı köken ve değerlerin bir arada yaşaması mozaik bir yapının ortaya çıkmasıyla çokkültürlü yapı meydana gelir. Çokkültürlülük bir coğrafyada farklı kültürlerin birlikte yaşamasını ifade eden “tanıma politikası” olarak açıklanmaktadır (Yakışır, 2009, s. 23). Bu tanımdan anlaşılacağı gibi çokkültürlülük farklı kültür ve kökenlere sahip insanların, kültürlerinin yaşatmalarına imkan verilerek bu sayede kültürün korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasını ifade eden bir görüştür.

Erdoğan (1998, s. 195) çokkültürlülüğü farklı kültürlerin ve yaşantıların hiçbir ayırım olmaksızın birlikte yaşam sürdürmekte olduklarını ifade eden bir olgudur şeklinde ifade etmiştir.

APA (2016)’da çokkültürlülük kavramı açıklanırken çeşitlilik kavramı ile birlikte yer almaktadır. Çokkültürlülük geniş bir anlama sahiptir; ırk, etnisite, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ergenlik, yaş, sosyal statü, eğitim hepsini kapsamaktadır. Toplum ise bu çeşitliliğin bitlikte yaşam sürdürdüğü kitleyi ifade eder (APA, 2016: Akt Ateş, 2017).

Uygur (1996) çokkültürlülük kelimesini parçalayıp köküne inmiştir.’ “çok” sıfatı “çokluk” “miktarca çokluk”, “çeşitlilik” anlamı taşıdığı için çokkültürlülük kültür çokluğu anlamını ifade etmektedir. Çokkültürlülük kelimesinin köken anlamına bakıldığında birden fazla kültürün birlikte yaşadığını ifade eder (Uygur, 1996, s. 22).

Yanık (2013) çalışmasında ise “multiculturalism” kelimesini tanımlarken “çokkültürlülük” ile “çok kültürlülük” kelimeleri arasında kullanım açısından farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu farklılığı şu şekilde açıklamıştır.

Çokkültürlülük birbirinden farklı kimliklerin, etnisitelerin toplumdaki farklılık olarak görülme algısına karşıttır. Bu bağlamda çokkültürlülük siyasi ve sosyal yaşantıdaki

işlevi ifade eder. Ama “multicultural society” kavramının Türkçe karşılığı çok kültürlülük geçmiş zamanlardan süregelen, yaşanan toplumdaki var olan farklılıkları ifade etmede kullanılır. Böylelikle çokkültürlülük toplum yaşamının içinde var olmasına rağmen farklılıkların siyasi ve kültürel boyutları ile karşılanması konusunda çokkültürlülük politikası uygulanmaktadır. Toplumlar çokkültürlü yapıya sahip olabilir ama çokkültürlülük politika anlamı taşır (Yanık, 2013, s. 14).

Yukarıda verilen farklı tanımlardan “multiculturalism” kavramı ile “multicultural society” birbirinden başka tanımları içerdiğini fakat Türkçeye çeviride birbirine yakın sözcüklerle ifade edilmiştir. Yanık’ın ifadelerinden çıkan sonuç dünyada “çok kültürlü” olmayan ülke sayısı yok denecek kadar az olmasına karşın “çokkültürlülüğü” hayata geçiren ülke sayısı artış göstermektedir.

Çokkültürlülük toplumsal barış ve birliktelik için önemli bir kavramdır. İnsanlar, yaşadıkları toplumun oluşturduğu kurallara ve değerlere göre yaşarlar. Bir toplumdaki insanlar eğer tek tip bir kültürü sahiplenir ve diğer var olan kültürlere saygı duymazsa kendi kültürünün biricik olduğunu düşünürler. Bu nedenle kendi kültürlerinin dışına çıkmak istememeleri de onların bakış açılarını sınırlandırır.

Bu durum da göçlerin artması, çağdaşlaşan dünyada uzakların yakın olmasıyla kültürlerin karşılaşması, çokkültürlülüğten doğabilecek sorunları aşmak ve birlikte, ötekileştirmeden yaşam sürdürebilmek açısından eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Bilgi toplumlarında eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda çokkültürlülük kavramı eğitimde kendine yer bulmaya başlamıştır. Eğitim politikalarında çokkültürlü eğitimi destekleyen programların artışı önem kazanmıştır.

### **2.2.1 Dünyada Çokkültürlülük**

Çokkültürlülük 1970’li yıllarda Kanada’da ilk defa bir siyasi proje olarak ortaya çıkmıştır (Doytcheva, 2016, s. 12). Kanada’dan sonra ABD ve Avustralya’da gündeme gelen çokkültürlülük kavramı 1980’den sonra diğer Avrupa ülkelerinde de gündeme gelmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Çokkültürlülük kavramı özellikle İkinci Dünya Savaşının ardından yaşanan yoğun göçlerle çeşitlenen etnik yapı neticesinde önem kazanmıştır (Canatan, 2009, s. 83). İkinci Dünya Savaşı sırasında ve daha sonrasında

yaşanan baskı ve sorunlardan kurtulmak ve yaşanan teknolojik gelişmeler dünyada neredeyse tek kültürlü bir toplumun yok denecek kadar az olmasına sebep olmuştur. Kymlica (1998, s. 26) yaptığı çalışmada dünyada 184 devletin 600'e yakın dil grubunun ve 500 etnik grubun olduğunu tespit etmiştir. Emiroğlu (2016) çokkültürlü politikaların meydana gelmesinde iki temel olgunun dikkat çektiğini belirtmiştir. İlki farklı etnik kökündeki insanların, ulus devlet içerisinde, kendilerinin temsil edilmemesi ve çıkarları üstüne eğilmemeleridir. İkincisi ise Sanayi Devrimi'yle zengin ülkelere işçi olarak göçenlerin ve İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaşanan baskılardan göçenlerin toplumsal sorunları ortaya çıkarmalarıdır. Yaşanılan bu gelişmeler devletlerin çokkültürlü politikalar hazırlamasına öncülük etmiştir. Kymlicka (1998) bu yüzyılı toplumların yaşadığı yoğun göçler nedeniyle çok etnikli olmasına “göç yüzyılı” olarak adlandırırken, ulusal kimlikleri kazanma mücadelesi yaşanması nedeniyle de “milliyetçilik yüzyılı” olarak tanımlamıştır.

### **2.2.2 Türkiye’de Çokkültürlülük**

Tarihsel olarak incelendiğinde Osmanlı Devleti'nin birçok kültürü bünyesinde barındırması nedeniyle çoğulcu bir toplum yapısına sahip olduğu görülüyor. Osmanlı devleti 14. ve 15. yüzyıllarda sınırlarını oldukça genişletmiş ve böylece sınırlarında yaşayan farklı ırk, din, dil, kültür ve etnik grupların çeşitliliği oldukça artmıştır. Osmanlı devleti bu toplulukları hoşgörü ve saygı içinde varlıklarını devam ettirmelerine izin veren bir imparatorluk olmuştur (Ortaylı ve Akyol, 2002). Osmanlı devletinin sınırlarını genişlettikten sonra topraklarında farklı ulusların birlikte hoşgörü ile yaşamasına olanak sağlayan “millet sistemi” oluşturmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'na bakıldığında farklı milletlerin farklı inanış ve adalet yapılarıyla birlikte uyum içerisinde hoşgörü ve saygıyla yaşaması tarihte nadir görülen bir yaşam tarzına sahip büyük bir toplum yaşamını bizlere bir örnek olarak göstermektedir. Osmanlı devletinde uygulanan bu sistem milletler arasındaki farklılıkların zenginliğini kabul ederek birlikte yaşama kültürünün değerli bir parçası kabul etmişlerdir. Kymlicka (1998), Osmanlı Millet Sistemi'ni şu şekilde anlatmıştır.

Bu sistemin işleyişinde Müslümanlar, Yahudiler ve Hristiyanlar bağımsız milletler olarak benimseniyor ve hepsinin inanışları doğrultusunda adaleti kendi yaşantılarına

göre düzenlenmesine, kendi kurallarının uygulanmasına imkan sağlanıyordu. Osmanlı devleti 1456'dan çöküşüne kadar geçen yaklaşık 500 sene boyunca Yunanlı Ortodokslar, Ermeni Ortodokslar ve Yahudiler kendini yönetebilen cemaatler olarak kabul görmüş ve hepsi de köken ve dil bağlamında küçük idari birimlere ayrılmıştı. Hepsinin yönetimi bağlı olduğu kilise liderine aitti. Millet sistemi bu açılardan incelendiğinde Osmanlı Devleti bin yıl boyunca himayesi altında bir benzeri görülmemiş çeşitliliğine rağmen farklılıklara saygı duyan, kendi içinde sistematığı olan hoşgörülü bir sistem oluşturmayı başarabilmiştir.

Osmanlı'nın son dönemlerindeyse durum giderek farklılaşmıştır. Yunanlar, Sırp ve Bulgarlar gibi çeşitli ırkların bağımsızlıklarını ilan ederek imparatorluktan ayrılması, etnik çeşitliliğin azalmasına neden olmuştur (Çavuşoğlu, 2007). Osmanlı İmparatorluğunun dağılmasını önlemek ve kalan milletleri tek çatı altında toplamak için Ümmetçilik anlayışı uygulanmış fakat başarılı olamamıştır (Tekin, 2001). Daha sonrasında ise Ziya Gökalp'in öncülüğünü yaptığı Turancılık ve Türkçülük akımları uygulanmış fakat yine başarılı olunamamıştır (Saklı, 2011).

Türkiye Cumhuriyeti ulus-devlet sistematığıyla kurulmuş bir devlettir. Atatürk "Medeni Bilgiler" kitabında milletin tanımını şöyle yapmıştır; "*Millet, dil, kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği, siyasi ve içtimai (sosyal) heyettir.*" Türk milletini de tanımlayan Atatürk, "*Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir*" şeklinde ifade etmiştir. Atatürk ayrıca, toplumun her kesimini kucaklayan, toplum içinde ayrımcılığı ve ırkçılığı reddettiği; aksine birlik ve beraberlik duygusunu ifade eden "*Ne mutlu Türküm diyene*" sözü ile "iradi milliyetçilik" ilkesini de Türk Milliyetçiliğinin esası olarak kabul etmiştir (Çelik, 2008, s. 327).

2000'li senelerin başında Türk Milleti ifadesiyle; Türk kimliğinin öne çıkarılması, tek bir etnik kimlik üzerinden birliktelik oluşturulması, diğer etnik kimlikleri değersizleştirmek olarak algılanmasına neden olmuştur (Altun, 2013). Ulus devlet anlayışıyla birlikte tüm etnik kimliklerin Türk kimliği altında toplanmasını sağlamada araç olarak Müslümanlık kullanılmış, bununla birlikte laiklik ile başka bir şekil verilerek toplumda bir birleştirme sağlanmak istenmiştir (Kaya, 2013). Bu kapsam

dışında kalanlar ise azınlık olarak sınıflandırılmışlardır (Tunç, 2004) Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde Türklük bir ırk olarak değerlendirilmektense diğer ırkları kapsayan üst kimlik olarak kullanılmış, bununla birlikte Türklerin bir üst kimlik olarak kabul etmek istemeyenler, Türkiyelilik kavramını esas almıştır (Tekinalp, 2005).

### 2.3 Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü bir toplum yaratmanın en etkin yollarından biri çokkültürlü bir eğitim sistemi oluşturmaktır. İnsanlara birçok davranış ve bilinci kazandırmada eğitim sistemi oldukça önemli bir yere sahiptir. Parekh (2002), tekkültürlü eğitimi şu şekilde ifade etmiştir;

Tekkültürlü eğitim; öğrencilerin eleştiri kabiliyetlerine körelten, kendi kültürlerinin çerçevesinde dünyaya bakan ve dünyayı görmeyen penceresinden bakış açısıyla uymayan farklı kültür ve yaşantıları reddederek yok sayan bir ortama zemin hazırlar. Kendi kültüründen başka kültürleri kendi değer algısına göre yargılayıp, değersiz olarak görme ihtimalleri vardır. Kendi kültürüne objektif bakamayan ve böylelikle eleştirilmesi gereken yerleri gözden kaçırarak bir sistemde, hayal gücünün eksikliği eleştiri kabiliyetinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Sonucunda ise kendi kültüründen başka kültürlere kör bir bakış açısı kaçınılmazdır.

Parekh, nitelikli bir eğitimi öğrencilerin farklı kültürlerle tanışırken, içine doğup büyüdükleri kendi kültürüne bir adım dışarıdan yani başka kültürlerin bakış açısıyla görebilmesini sağlayan, bu yönüyle objektif bakış açısı kazanmayı sağlayan eğitim sistemi olarak ifade etmektedir. (Parekh, 2002, s. 289).

Çokkültürlülük esasında akla gelebilecek köken, sosyolojik ve ekonomik yaşantı, konuşulan dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, engelli olmayı içinde barındıran her türlü ayrıştırma olarak ifade edilen söylemlere farkındalık yaratma şeklinde açıklanırken (APA,2002) bu ifadelerin birine bile dahil olan öğrencilerin eşit koşullarda eğitim alabilecekleri fırsatların yaratılmasına olanak sağlanacak ortamının hazırlanması için okullardaki bu ayrıştırıcı atmosferi değiştirmeye ve revize etmeye çalışan bir eğitim reformu olarak açıklamışlardır (Banks vd., 2001; Cırık, 2008). Nieto ve Bode (2011) çokkültürlü eğitimi; demokrasinin getirdiği değerleri kültürel çoğulculuğu, toplumsal

adaleti ve öğrencilerin sosyal, kişisel ve entelektüel gelişimlerini önceleyen eğitimidir. Aydın ve Tonbuloğlu (2014) ise çokkültürlü eğitimi her türlü ırkçılığın ve kültürlerin benliklerinden sıyrılarak başkalaşmasının karşısında durarak, farkındalık oluşturarak kabullenme süreci şeklinde ifade etmişlerdir. Çokkültürlü eğitim öğrencilerin konuştukları dile, inandıkları dine, kökenlerine, sosyal statülerine yönelmeden tüm öğrencilerin bir arada eşit fırsatlara sahip bir şekilde eğitim alması düşüncesine dayanır (Banks, 2014).

Çokkültürlü eğitim farklılıklara bakabilme, eşitliği, kabul etme, bireyler ve toplumlararası saygıyı geliştirme, öğrencilerin en iyi versiyonlarına erişebilmesine olanak sağlama ve farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü dünyada yaşama amaçlarına hizmet eder (Levinson, 2007). Çokkültürlü eğitim temelinde çoğulculuk, demokrasi, eşitlik ve adaletin herkesi koruyucu güç olmasını içerir (Hidalgo vd., 1996).

Çokkültürlü eğitim ile ilgili literatüre bakıldığında uzmanların çokkültürlü eğitimi farklı şekillerde açıkladıkları görülmüştür. Bank ve Banks'a göre (1997; 2001) çokkültürlü eğitim, eleştirel düşünen ve toplumda aktif bireyler yetiştiren bir harekettir. Bu durum bir müfredat değişikliği ya da müfredata yeni faaliyetlerin eklenmesi demek değildir. Bu yaklaşım toplumun değişimini ve dönüşümünü temel alan bir harekettir.

Nieto ve Bode (2008) çalışmasında çokkültürlü eğitimi yedi önemli madde üzerinde açıklamışlardır. Bu maddeler şu şekildedir;

- Çokkültürlü eğitim ırkçılığın karşında duran bir sistemdir
- Çokkültürlü eğitimin temel seviyede verilmesi önem arz eder
- Çokkültürlü eğitim yaş fark etmeksizin bütün öğrenciler için gereklidir
- Çokkültürlü eğitim yerel değil geneldir
- Çokkültürlü eğitim temelinde toplumsal adaleti bulundurur

- Çokkültürlü eğitim uzun bir eğitim sürecidir
- Çokkültürlü eğitimin bir diğer sacayağı da eleştirel düşünmedir.

Bu maddeler şu şekilde açıklanmıştır (Kılıçoğlu, 2015, s. 83-84. Akt. Aslan-Aybek, 2019, s. 11-12):

Maddelerden birincisine göre çokkültürlü eğitim, her türlü ayrımcılığı reddeden, çoğulculuğu savunan bir eğitimidir. Öğretim sürecinde ırkçılığa, ayrımcılığa ve her türlü ayrılmaya karşı bilinç geliştirmesi gerektiğini ifade eder. Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim toplumsal adalet için çabalamayı herkesin sorumluluğunda olduğunu vurgulamaktadır.

İkinci maddede, çokkültürlü eğitimi okuma, yazma, aritmetik becerileri gibi temel eğitim olarak görmektedirler. Öğretim programlarındaki geliştirmelerle müfredatta daha çok farklılıklardan bahsedilmesi gerektiğine ve tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe gibi derslerde çokkültürlülüğün daha fazla yer almasına, konuların derslere yedirilmesi gerektiğini vurgular.

Üçüncü madde; çokkültürlü eğitimin sadece tanımlarında ifade edilen öğrenciler için değil bütün öğrenci gruplarını kapsayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Dördüncü maddede ise çokkültürlü eğitimin, eğitimin her aşamasında var olduğunu ifade etmektedir.

Beşinci maddeye göre; çokkültürlü eğitim, eğitimde adaletin sağlanmasından başlayarak toplumsal adaletin oluşmasına zemin hazırlayan bu sürece öğretmen ve öğrencileri de alan bir eğitimidir. Çokkültürlü eğitim demokratik bilgilere yer veren ve öğrencilerin toplumun demokratik bir üyesi olması için teşvik edilmesi gerektiğini anlatmaktadır.

Altıncı maddeye baktığımızda, çokkültürlü eğitimin yaşayan bir eğitim süreci olduğunu ifade eder. Bunun nedeni ise kültürlerin yaşayan birer miras olduğunu,

insanlar arası ilişkilerin süreçte aktif rol oynadığını ve tartışmaların, ortak paydada buluşmaların zaman gerektirdiğini açıklamaktadır.

Son başlık ise özgürlükçü bir eğitim anlayışını ve kültürel özelliklerin okula yansıtılmasını savunur.

### **2.3.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihi**

Çokkültürlü eğitim tarihler 1915 yılını gösterdiğinde Horace Kallen'ın yetişkin eğitimi literatüründe ilk defa karşımıza çıktı. İlerleyen zamanlarda ise farklı grupların amaçlarını ve önemlerini gözler önüne sermek, çokkültürlü eğitime katkıda bulunarak desteklemek için eklemeler yapılmıştır (Aydın, 2013). Kallen, çokkültürlülüğün, çeşitli kültürel sorunların yaşandığı toplumun, kaos ortamından kurtulabilmesi için çeşitli kurtarıcı güçleri (Bailey ve Clark, 2010) olduğuna inanmaktadır. Çokkültürlü eğitimin tarihsel boyutu incelendiğinde zaman içinde dışlanan, ezilen topluluklar için adaleti sağlamaya dayanır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışında ABD'de yaşanan siyah-beyaz kavgalarından başladığını söylemek mümkündür.

Afrikalı Amerikalı ve farklı ten renklerine sahip olan insanların yaşadıkları ayrıştırıcı politikalara karşı insanların hak arayışlarına dayandığını (Banks, 1989; Davidman ve Davidman, 1997) söyler.

Hak arama hareketini başlatan olay; 1960'lı senelerde Amerika'nın bazı bölgelerindeki okullarda öğrencilerin ten renklerine göre ayrıştırılarak siyah ten rengine sahip olan Amerikalıların beyaz ten rengine sahip olan Amerikalıların okullarına kabul edilmemesidir (Ramsey, 2008). Bu ayrımcılık sadece okullarda değil otobüslerde, klişelerde dahi devam etmiştir. Afro-Amerikalıların yaşananların insan haklarına aykırı olduğu konusundaki haklılıkları ve bu yolda verdikleri mücadeleler çokkültürlülüğün temelini oluşturmuştur (Khan, 2008; Resnik, 2008).

1960'ların sonunda, eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmak için ABD'de yurttaşlık hareketleri başlamıştır (Sleeter ve Grant, 1994). Yurttaşlık hareketi yaşanan ayrıştırmayı ortadan kaldırmayı, çokdilli eğitimi, eğitim gereksinimlerini ve öğrencilerin okula ulaşma problemini ortadan kaldırarak ulaşılabilir kılacak

çokkültürlü eğitim reformu adımları işleyişi değiştirmeyi hedeflemiştir (Kaya ve Aydın, 2014).

1980’li yıllarda gelen şikayetler üzerine eğitim programlarına göstermelik olarak eklenen ayrıştırılan kadınlar ve farklı ten renklerine sahip insanlar için adaleti sağlamaya yönelik iyileştirmeleri reddeden topluluklar olmuştur (Aydın, 2013).

Çokkültürlü eğitimin öncülerinden olan James Banks, çokkültürlülüğün bir sosyal sistem olması çerçevesinde okulları inceleyen, ilk çokkültürlü eğitim uzmanlarından biriydi (1981). Banks, çokkültürlü eğitim kavramsallaştırmasını “eğitimde eşitlik” fikrine dayandırıyordu. Banks’e göre “çokkültürlü okul ortamı” oluşturmak için politikalar, öğretmenlerin davranışları, eğitim materyalleri, değerlendirme metotları, danışmanlık ve öğretim biçimleri de dahil, okulun tüm özelliklerinin incelenmesi ve dönüştürülmesi gerekiyordu (1981; 1989).

Çokkültürlü eğitim uzmanları yirminci yüzyılın bitmesine yakın toplumsal adalet, eleştirel düşünme ve fırsat eşitliği konularını kapsayan yaklaşımlar geliştirme çalışmalarına başlamışlardır (Kaya ve Aydın, 2014).

Çokkültürlü eğitim mevcut eğitim siteminin eksik ve yanlışlarını değerlendirmesi dolayısıyla, yaşanan eşitsizliklerin giderilmesinde başlangıç olabilir (Pang, 2001).

Günümüzde onlarca çokkültürlü eğitim modeli bulunmaktadır. Küçük müfredat değişikliklerinden kişi, okul ve toplumun tam dönüşümünü isteyen yaklaşımlara dönüşmüş olsa da, çokkültürlü eğitimin bir çok uygulaması, hala farklı kaynakların müfredata eklenmesiyle başlamaktadır. Hareketin kökleriyle beraber bir bütün olarak anlaşılması, birçok eğitimci, aktivist uzmanın ortaya koyduğu bu dönüştürücü yolu takip etmeyi kolaylaştıracaktır. Çokkültürlü eğitim oldukça yeni bir kavramdır ve sürekli değişen bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için değişmeye devam edecektir (Gorski, 1999).

### 2.3.2 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Çokkültürlü eğitim; farklılıkları kabul eden, farklı görüşlere saygı duyan, olaylara başka açılardan bakabilen ve değerlendirebilen, kültürlerarası farklılıkları keşfedip aralarında bağlar kurabilen, bağımsız düşünen, eleştiri yapabilen, empati kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Program toplumu toplum yapan unsurları içinde barındırırken öğrencilerin üstüne düşünüp fikir yürütebileceği şekilde olmalıdır (Parekh, 2002).

Çokkültürlü eğitimin amaçlarını eğitimciler farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bu amaçlar (Polat ve Kılıç, 2013, s. 362);

Okula ilgiyi ve ders başarısını arttırmak (Dunn, 1997).

Ön yarıyı kırmak ve eleştirel düşünceye sevk etmek (Hohensee vd., 1992).

Kişilerin özgüvenlerini arttırmak (Hohensee vd., 1992).

Farklı kimliklere sahip grupların sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamak (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000).

Toplumda farklı olarak adlandırılan dışlanan ya da ezilen bireyler ile güçlü iletişim kurmayı sağlamak ve empatik bakış açısı kazandırmak (Hohensee vd., 1992).

Kişilerin sahip oldukları değer ve tutumları ifade etmelerine imkan sağlanarak hoşgörüyü arttırmak (Gay, 1994).

Bireylerin doğuştan getirdikleri ya da sonradan edindikleri her şey ile barışık olmasını sağlayarak özgüvenlerini arttırmak (Gay, 1994).

Toplumun çokkültürlü ortamında saygı ve hoşgörü ile yaşamayı benimsetmek (Coşkun, 2006).

Farklı kültürlere saygı duyarak anlamak ve önyargıları kırmak (Dunn, 1997).

Okulda yaşanan ayrışmaların önüne geçme (Bohn ve Sleeter, 2000).

Önyargının ya da ayrıştırmının olduğu her ortamda bu anlayışların karşısında durmak (Hohensee vd., 1992).

Banks ve Banks (2013) çokkültürlü eğitimi; öğrencilerin kökenlerine, konuştukları dile, inandıkları dine, cinsiyetlerine ya da ekonomik imkanlarına bakılmaksızın adaletli ve eşit bir şekilde eğitim alabilmeleri olarak tanımlamıştır. Oakes ve Lipton (2007) çokkültürlü eğitimin amacı insanların sahip oldukları değerlerden kaynaklanan eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır. Manning vd. (2017) çokkültürlü eğitim sürecinde öğrencilerin insanları birbirinden ayıran özelliklerin normal karşılanmasını ve hoşgörülle yaklaşmasını sağlayarak öğrencilerde adalet ve eşitlik bilinci uyandırmak olarak ifade etmişlerdir.

Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını Nieto ve Bode (2008) üç başlık altında ele almışlardır:

- Okullardaki farklılıkların hoşgörülle benimsenmesini sağlamak ve eğitimde eşitliği sağlamak,
- Akademik başarıyı attırmak ve eğitimden alınan verimin artmasını sağlamak,
- Öğrencilerin adil bir toplumda yaşayabilmeleri ve değer üretebilmeleri için onlara kılavuzluk yapılması gerekir.

Geneva Gay (1994), çokkültürlü eğitimin amaçlarını;

- a) Etnik ve Kültürel Bilinci Geliştirme: Öğrencilerin farklı kültürlerin yaşantılarını, tarihlerini ve değer yargılarını öğrenebilmesi için araştırmalar yapma ve okuma, bilgiye ulaşma imkanı tanınmasıyla sağlanması gerektiğini ifade eder.
- b) Kişisel Gelişim: Ders kitaplarında es geçilen gruplara ait bilgilerin ve kültürlerin daha geniş biçimde ele alınmasıyla, öğrencilerin benlik oluşturma, kendini ve kültürünü özümsemeye başlayarak özsaygı geliştirmelerine imkan verilir.

- c) Tutum ve Değer Arıtımı: Çokkültürlülüğün amaçlarından bir tanesi de öğrencileri toplumsal farklılıkların yoğun olduğu yerlerde yaşamaları için bilinçlendirmektir. Bu bağlamda farklı kültürleri görerek saygı duymalarını ve sonrasında varlıklarını benimsemesidir.
- d) Çokkültürlü Sosyal Beceriler Kazandırma: Öğrencilere kendi kültürlerinden olmayan diğer gruplarla iletişime geçebilmeleri için yöntemler göstermektir.
- e) Öğrenci Gelişimini Sağlama ve Başarısını Yönlendirme: Okulda farklı kültürlerin benimsenmesinde empatik bakış açısı kazanmada öğretmenler sınıf içinde olumlu iklimler oluşturarak öğrenme ortamının etkililiğini arttırabilir.

Demir (2012) ise, çokkültürlü eğitimin ilkelerini ve amaçlarını altı maddede ifade etmiştir:

1. Öğrencilerin farklı kültür, yaşayış ve kökenlere sahip insanlara olumlu bakış açılarıyla yaklaşabilmelerini ve güçlü iletişim kurmayı öğrenebilmeleri,
2. Öğrencilere temel yetenek kazandırmada, farklı kültürler için anlamlı olan içeriklerin kullanılması,
3. Öğrencilerin kendi kültürleriyle birlikte farklı kültürleri keşfetmeleri ve bu kültürleri anlayarak saygı ve hoşgörü duymalarına imkan sağlama,
4. Programlarda daha az yer verilen grupların tarihleri hakkında öğrencilerin bilgilerini arttırma,
5. Farklı kültürlere ait bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesi gerekli durumlarda düzenlenip değiştirilmesi,
6. Öğrencilerin kendi kültürlerini anlamasına, özsaygısını geliştirmesine ve kimliğine olumlu tutum geliştirmesini sağlama.

### 2.3.3 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks (2013), çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesi için eğitimin boyutlarını beş başlık altında ele almıştır:



Şekil 2.1 Çokkültürlü eğitimin boyutları

1. İçerik: Derslerde anlatılan konuları anlatırken farklı kültür ve grupları dahil ederek sürece dahil etmesini kapsamaktadır.
2. Bilginin Yapılandırılması: Bireylerin sahip oldukları köken, kültür, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi özelliklerin bilginin yapılandırılmasındaki rolünü anlatabilmektir.
3. Ön Yargının Azaltılması: Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklardan ötürü önyargılı davranmadan, farklılıkları zenginlik olarak görüp, anlamayı hedefler. Bu boyuttaki öğrenmeler için öğretmenler kullanılacak materyalleri sınıfta bulunan farklı grupların özelliklerine göre seçebilir. İş birlikli öğrenme yöntemi kullanılabilir, bu yöntem öğrencilerin birlikte çalışarak başarıya ulaşmalarını sağlayacağı için birbirleri ile olumlu iletişim kuracaklarıdır.
4. Eşitlikçi Pedagoji: Bu boyutta eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yer almaktadır.

5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı: Çokkültürlülüğün olduğu okullarda öğrencilerin eşit bir şekilde eğitim alabilmeleri için okullarda yapılan düzenleme ve iyileştirmelerden bahseder.

Çokkültürlü eğitimin bahsedilen beş boyutunu okullarda hayata geçirmek için eğitim kurumları, tüm farklılıklarla eşit eğitim fırsatını sağlayabilmek için revize etmelidir. Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitimin boyutlarını taşıyan okulların sahip olması gereken sekiz özellik vardır. Bunlar:

1. Eğitim öğretim sürecinde eğitimcilerin tüm öğrencilerden beklentilerinin aynı düzeyde yüksektir ve onları süreçte yöreklendirirler.
2. Öğretim programı farklı kültürlere ve etnik gruplara ait yaşayış tarzlarını, bakış açılarını yansıtır.
3. Öğretmenlerin ders anlatım yöntemleri, öğrencilerin derse ilgi duyma düzeylerini artırır ve öğrencilerin derse olan ilgilerini yüksek tutar.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin konuştukları dillere saygı duyar.
5. Okulda yapılan etkinlik, kutlama ve gösterilerde kullanılan materyaller grupların bakış açılarını yansıtır.
6. Okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirmeler farklı kökene sahip öğrenciler için fırsat eşitliği sağlar.
7. Okul ortamı ve öğretim programı kültürel çeşitliliği gözler önüne serer.
8. Okul danışmanları farklı kökene, kültüre sahip olan öğrencilere gelecek inşa etmede yol göstericidirler.

### 2.3.4 Çokkültürlü Eğitim Müfredatı

Gay'e (2004) göre çokkültürlü eğitim müfredatı ve genel müfredat arasında "kavramsal paradigmlar, metodojiler ve gelişim analizi değişkenleri" (s. 39) noktalarında birkaç farklılık bulunmaktadır.

Çokkültürlü eğitim müfredatı, çeşitliliğin boyutları ve eğitimsel uygulamaların nasıl yürütüleceği ile ilgilenir. Çokkültürlü eğitim, eğitimi kültürel çeşitlilik etrafında şekillendirir. Öğrencilere kültürlerini ve kendilerini ifade etmenin ve çokkültürlülüğü zenginlik olarak görmeyi öğretir (Banks, 1999; Valdez, 1999).

James Banks'e göre, çokkültürlü eğitim reformunun dört aşaması vardır. Bunlar katkılar, etnik ilaveler, dönüştürücü yaklaşımlar ve sosyal eylem yaklaşımlarıdır.

Katkılar yaklaşımı; çokkültürlü eğitim yaklaşımlarında en az katılım gerektiren yaklaşımdır. Bu yaklaşım, farklı kültürlere ait bayramların ve özel günleri, olayları kutlayan kitap ve etkinlik seçimlerini içerir.

İlave yaklaşım; temel yapısı değiştirilmeden müfredata eklenen içerik, kavram, ana fikir ve bakış açılarının önemini ifade eder.

Dönüştürücü yaklaşım; bu yaklaşım müfredatın yapısını değiştirir, öğrencileri kavram, konu ve problemleri birçok açıdan ele alarak incelemelerine yardım eder.

Sosyal eylem yaklaşımı; öğrencilerden toplumsal konuların sorgulanarak anlaşılmasını ve elde edilen verilerle önemli işler yapılmasını ister.

Hyde'e (2006) göre Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenim görmeleri için tavsiye edilen Çokkültürlü Eğitim Müfredat Kılavuzu

- Etnik ve kültürel çeşitlilik okul ortamına nüfuz etmelidir.
- Okul politikaları ve prosedürleri öğrenci, öğretmen ve çalışanlar arasında olumlu bir çokkültürlü etkileşim ve anlayış geliştirilmelidir.

- Müfredat, okuldaki öğrencilerin kültürel öğrenme biçimlerini ve özelliklerini yansıtmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, kişilik duygusunun öğrencilerde daha iyi yerleşebilmesi için çeşitli fırsatlar sunmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat öğrencilerin, Türkiye'deki etnik ve kültürel grupların tecrübelerinin bütünlüğünü anlamalarına yardım etmelidir.
- Çokkültürlü müfredat öğrencilere, toplumlarda hep var olan idealler ve gerçeklik çatışmasını anlamada yardımcı olmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, Türkiye'deki etnik ve kültürel alternatifleri ve seçenekleri bulmalı ve açıklamalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, etnik çoğulculuğu ve kültürel çeşitliliği geliştiren, millet-devlet ile paylaşılan, milli kültürü oluşturan ve destekleyen; değer, tutum ve davranışları geliştirmelidir.
- Çokkültürlü müfredat, öğrencilere çoğulcu ve demokratik bir devlette etkin birer vatandaş olmak için gerekli olan karar verme, sosyal katılım becerileri ile politik yararlılık duygusu geliştirmede yardımcı olmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, öğrencilerin kişilerarası, etnik gruplar arası ve kültürlerarası grup etkileşimleri için gerekli becerileri kazanmasında yardımcı olmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat kapsamı ve sırası yönüyle kapsayıcı olmalı, etnik ve kültürel grupların görüşlerini bütünsel bir şekilde yansıtmalı ve tüm okul müfredatının içsel bir alanı olmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, kültür, tarihi tecrübe, sosyal gerçeklik, çeşitli ırksal bileşen içeren etnik ve kültürel grupların varoluşsal şartları gibi konularda, kesintisi bir inceleme içermelidir.

- Çokkültürlü müfredat, öğrencilere olayları, durumları ve çalışmalarını, farklı etnik ve kültürel bakış açılarından görme ve yorumlamayı öğrenmede yardımcı olmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, Türkiye'nin çok yönlü bir toplum olarak gelişimini kavramsallaştırmalı ve anlatmalıdır.
- Okullar öğrencilere çeşitli etnik ve kültürel grupların estetik deneyimlere katılmaları için fırsatlar sunmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, öğrencilere meşru iletişim sistemleri olarak etnik grupların dillerini öğrenme ve en az iki dilde okuma yazma becerisi geliştirmede fırsatlar sunmalıdır.
- Çokkültürlü müfredat, deneysel öğrenmeden, özellikle de yerel toplulukların kaynaklarından en üst derecede yararlanmalıdır.

### 2.3.5 Çokkültürlü Sınıf Ortamı

Çokkültürlü eğitimin verilmesinde önemli unsurlardan bir tanesi de eğitimin verileceği sınıf ortamıdır. Eski eğitim uygulamalarında sınıftaki öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklar yok sayılmış, yaşantılar ve öğrenciden beklentiler önemsenmeyerek öğretmen etrafında şekillenen eğitim ortamı sunulmuştur. Her öğrencinin bireysel özellikleri düşünüldüğünde, tek bir öğretim yöntemi ile ders işlemek, dersi öğretmen merkezli yürütmek çağdaş eğitim anlayışına uymamaktadır. Aynı kültürden öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı öğrenme yöntemleri varken, birden fazla kültürden öğrencinin bulunduğu çokkültürlü sınıflarda geleneksel yöntemle derslerin işlenmesi çağdaş eğitim anlayışına uygun değildir.

Bektaş ve Başbay (2009) sınıflarda çokkültürlülüğün geliştirilebilmesi için aşağıdaki yöntemleri önermişlerdir.

1. Profesyonel gelişim: öğretmenin çokkültürlü bir sınıf oluşturması, kendi yeterliliği ile ilgilidir. Öğretmen farklı kültürleri tanımaya açık ve diğer kültürleri anlamaya ilgili olursa öğrencileri ile kuracağı iletişim de daha etkili olur.

2. Öğretmen beklentileri: Öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri öğretmenlerin beklentilerini etkileyebilmektedir. Öğrenciler arası ayrışma farklılaşma az ise çokkültürlü eğitim ortamı yapmak daha kolay olacaktır.
3. Öğretim programı: Öğretim programının ön yargılardan, farklılıklardan arındırılmış olması büyük önem taşır. Derslerde diğer kültürlere ait sanat, müzik ve edebiyatın yer alması farkındalık yaratacaktır.
4. Öğretim: Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşime katkı sağlaması için grup ve iş birlikli çalışmalara yöneltmek.

Cırık (2008) ise çokkültürlü eğitimin temel alındığı bir sınıf için dikkat edilmesi gerekenleri şöyle aktarmıştır:

1. Sınıfta çeşitliliğe uygun olabilecek şekilde çoklu öğretim yöntemlerine yer verilmelidir.
2. Sınıf içi etkinlikler, verilen ödevler öğrencilerin ortak değerlerini yansıtmalıdır.
3. Derslerde çokkültürlü temalara yer verilmelidir, başka kültürden olan öğrencilerin kendi kültürlerinden bahsetmelerine imkan verilmelidir.
4. Farklı kültürden öğrencilerin bir arada bulunduğu gruplar oluşturarak ortak yapabilecekleri ödevler verilmelidir.
5. Sınıf ve okul çevresi farklı kültürden öğrencilerin uyum sağlamasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır.
6. Farklı kültürden öğrenciler ya da farklı kültürden insanlarla tecrübe edilmiş eğitimler sınıfa davet edilerek deneyimlerini paylaşmalarını istenmeli ve bu deneyimlerden yararlanılmalıdır.

7. Çokkültürlülük ile ilgili kaynaklar okutulmalı, çokkültürlülük hakkında bilgilendirici programlar izletilmelidir.

Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğretmenler farklılıkları doğal olarak karşılanması gerektiğini ve farklılıkların zenginlik olduğu bilincini öğrencilerine kavratmalıdır. Öğrenciler arasındaki ön yargıların kaldırılması ve pozitif bir sınıf iklimi oluşturulması öğrencilerin kültürler hakkında bilgi sahibi yaparak saygı ve hoşgörülü bir ortamın sağlanmasından geçmektedir.

### **2.3.6 Çokkültürlü Öğretmen**

Çokkültürlülüğe karşı duyarlı toplumların oluşması, farklılıkların zenginlik olarak görülmesi, birbirinden farklı toplumların bir arada saygı ve hoşgörüyle yaşamasını sağlamak eğitimle mümkün olur. Eğitim sistemini çokkültürlülük algısı ve duyarlılığı yüksek hale getirmek ise öğretmenlere düşen bir görevdir.

Çokkültürlü öğretmen yeterliliğine sahip olan öğretmenler yetiştirmenin temelinde üniversitelerde çokkültürlülüğe uygun şekilde eğitimler verip öğretmen adaylarını hazırlanan programlarla yetiştirmek yer almaktadır (Işıklar, 2015). Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü kavrayabilmeleri için dersler ve alan uygulamaları sunulmalıdır (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

MEB'in (2017) mesleki bilgi ve mesleki beceri başlığı altında verdiği bazı maddeler öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

1. Öğrencilerin gelişimi ve öğrenme farklılıkları ile öğrenme süreçleri arasında bağlantı kurar.
2. Bireysel farklılıkları sosyokültürel özellikleri dikkate alarak öğretimi planlar.
3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakarak planlar.
4. Öğrencilerle güçlü iletişim ortamı yaratabileceği demokratik öğrenme ortamı oluşturur.

5. Çalışmalarında çevrenin kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini değerlendirir.
6. Ölçme ve değerlendirmeyi adil yapar.
7. Bireysel ve kültürel farklılıklara karşı oldukça saygılı ve hoşgörülüdür.
8. Öğrencilerini milli ve manevi değerlere saygılı, eleştirel düşünebilen, evrensel değerlere açık birer bireyler olarak yetiştirir.
9. Bütün öğrencilerin benliklerine saygı duyar ve onlara değer verir.
10. Öğrencilerle iletişimde empatiyi ve hoşgörüyü esas alır.

### **2.3.7 Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği**

Çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkelerde her grubun kendi benliğini kaybetmeden eğitim alabilmesi toplumdaki saygı ve hoşgörüyü arttıran bir adımdır. Hayatın her alanı çokkültürlülükten etkilenirken eğitimin çokkültürlülükten uzak tutulması ya da yok sayılması düşünülemez. Ülkeler çeşitli nedenlerle kendilerine sığınan farklı toplulukların eğitim hakkına erişimlerini sağlamak durumundadır. Farklı grupların bir arada eğitim aldığı durumlarda öz değerlerin, benliklerin, tarihi kimlik ve kültürlerin yok saymadan farklılıkları zenginlik olarak yerleştirmek ve saygı ortamı oluşturmak için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin gerekliliğini Youngdan ve Hi-Won (2010) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Birbirinden farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin kaynaşmasına dostluklar kurmasına imkan sağlar.
2. Çokkültürlü toplumlarda kültür ve yaşantı farklılıklarından ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkların önüne geçtiğine.
3. Kültürlerarası paylaşımların ve bütünleşmelerin olduğunu ifade etmiştir.

## 2.4 Dünyada Çokkültürlü Eğitim

### 2.4.1 Amerika Birleşik Devletleri'nde Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim 1960'lı yılların başlarında toplumsal bilinçlenme ile hak arayışlarının başlamasıyla ortaya çıkmıştır. ABD'nin sosyolojik yapısı tıpkı günümüzdeki gibi geçmiş dönemlerde de oldukça farklı kültürel kimlikleri bünyesinde barındırıyordu bu nedenle kuruluşunda çokkültürlülük hakimdir. Bu durum ülkede kültürel çeşitliliğe ortam hazırlamıştır (Cırık, 2008, s. 31). Ülkede yaşayan insanlar arasında Avrupalı Asyalı göçmenler ve ataları kıtaya köle olarak getirilen Afro Amerikalı vatandaşlardan oluşurken bir kısmı da vatanları işgal edilmiş olan Amerikan yerlileri ve Meksikalılardan oluşuyordu. O dönemlerde tüm kültürler çeşitli ayrımcılıklara maruz kalsalar da özellikle siyahiler ve Amerikan yerlileri birçok alanda çok daha şiddetli bir ayrımcılığa uğramışlardır. Aynı otobüse binemiyorlar, aynı okulda eğitim göremiyorlardı. Bu düzende başlayan vatandaşlık hakları reform hareketleri ile azınlık halk beyazlara eşit vatandaşlık hakları elde etmeye başladılar. Bu gelişmeler eğitim alanında da etkisini göstermiş, eğitimde eşitlik ve adalet önem kazanmaya başlamıştır. 1954 yılında Amerikan Anayasa Mahkemesi'nin verdiği karar kişilerin etnik kökenlerine veya renklerine göre ayrı okullarda okutulmasının eşitlik ilkesine aykırı olduğu kararını belirtmesi sürece olumlu etki sağlamış ve siyahi öğrenciler beyazlar ile aynı okula gitmeye başlayarak büyük bir gelişme sağlanmıştır. Verilen bu karar siyahi ve diğer azınlıkların eğitim ve kültürel hakların verilmesinde dönüm noktası olmuş ve ilerleyen yıllarda çıkarılan yasalar ayrımları azaltmıştır. Bu gelişmelerle temeli atılan çokkültürlü eğitim yaklaşımı bugün Amerika Birleşik Devletleri'ndeki azınlık nüfusun hızla artması ile çok daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Buna ek olarak 1970'lerden sonra dünyadaki nüfus hareketlenmesinden etkilenen ülkelerden biri de ABD olmuştur. Birçok etnik kimliğin bir arada yaşaması çokkültürlülüğün ülkenin gerçeği olmasının nedeni olmuştur. Bu yaklaşımı benimseyen ve savunan başta Banks, Gay, Bennett, Grant gibi eğitimcilerin sayıları gün geçtikçe artmış ve ABD'deki eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim dersleri ve konuları yer almaya başlamıştır (Açıklım, 2010, s. 1228).

Amerika’da çokkültürlü eğitim sayesinde ülkede etnik ve kültürel çeşitliliğin sebep olduğu sorunlar azalırken bir yandan da eğitim fırsatları oldukça artmıştır. ABD’de çokkültürlü eğitime devlet okullarında verilen önem azımsanamayacak ölçüde büyüktür. Öğrencilerin çokkültürlü okul ve sınıf ortamlarında kendi kültürlerini gözlemleyerek öğrendiklerini deneyimlemiştir. Aslında öğrencilerin kendi kültürlerini başka kültürlerin bakış açıları ile görmeleridir (Banks,2008). Bu durum da öğrencilerin anlama ve sempati kabiliyetlerini geliştirmeyi hedeflemiştir.

ABD eğitim müfredatında çokkültürlülük esas alınarak farklı şekillerde çokdilli eğitim programları uygulanmıştır. Bunun nedeni ise Amerikan eğitim sisteminin en belirgin özelliğinin merkeziyetçi olmamasıdır. Eyaletlere ya da bölgelere göre değişen eğitim sisteminde çokkültürlülük temele alınarak, eğitim bölgenin demografik alt yapısı ya da halkın talepleri doğrultusunda şekillenmiştir (Aydın, 2013, s. 28). Ayrıca birçok ülke azınlıkların belli haklarına anayasada yer vermezken ABD’de dil hakları, anayasanın *Değişiklikler* bölümündeki 14. maddesindeki *Eşit Koruma* ve ilgili hükümlerinde belirtilmektedir. Adı geçen madde ile ilgili hükümler ırk ve etnik ayrımı yasaklayarak azınlıkların kendi haklarını savunabilme imkanı tanımıştır (Del Valle ve Sandra, 2003). Çokkültürlülük ve çokdillilik ülkede önemli bir yere sahiptir.

#### **2.4.2 İsveç’te Çokkültürlü Eğitim**

İsveç Krallığı, İskandinav Yarımadası’nda bulunan Kuzey Avrupa ülkelerinden biridir. 1900’lü yıllarda ciddi şekilde göç alan İsveç zamanla çokkültürlü bir ülke olmuştur. İsveç’in çokkültürlü yapıya sahip olmasında 1938-1948 yıllarında komşularında çıkan savaş ve buna ek olarak Finlandiya ve Güney Avrupa üzerinden gelen çok sayıda mültecinin olması etkili olmuştur (Kurtuluş, 2018).

İsveç’te yaşayan halk uzun bir süre asimilasyon politikasına maruz kalmışlardır. Ülkedeki azınlıklar, Birleşmiş Milletlerin 1948 yılında yayınladığı bildirge doğrultusunda bir kısım haklar elde etmişlerdir. İsveç, 1970’li yıllara gelindiğinde göçmenlere yönelik bütünleştirici ve birleştirici bir yöntem izlemiş ve bu alanda Avrupa’da öncü olmuştur (Marie, 2001).

1990 senesinde İsveç'te eğitimde büyük bir değişikliğe gidilmiştir. Eğitim hizmeti planlama ve finans açılarından merkezi yönetimden alınıp belediyelere verilmiştir. İsveç'te eğitici eğitimlerinde çokkültürlü bir yapı kazandıran olay 1985 senesinde meclis tarafından onaylanan bir yasanın uygulanmaya başlanmasıdır (Kurtuluş, 2018). İsveç hükümeti raporlarında öğretmenlerin çokkültürlülüğü benimsemesiyle topluma hazırlanarak okullarda farklı kültürlerden öğrencilere kaliteli bir eğitim verebilmenin mümkün olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin ise öğretmenin öğrencilerin ön yaşantılarının anlayabildiğinde daha uygun bir yaklaşım ortaya koyabilmesidir (Norberg, 2000: akt. Tanış, 2021).

İsveç'te öğretmen eğitimindeki en köklü değişim 2001 yılında olmuştur. Program ve süreçte iyileştirmeler yapılmış ve İsveç'in çokkültürlü bir ülke olduğuna dikkat çekilmiş ve uygulanacak eğitime uygun öğretmen eğitimi gerekli görülmüştür (Rabo, 2007: akt. Tanış, 2021).

#### **2.4.3 Kanada'da Çokkültürlü Eğitim**

Farklı etnik kökenlere sahip insanların bir arada yaşadığı bir ülkedir Kanada. Etnokültürel bakımdan çoklu bir yapısının olmasıyla halkın etnik kimliklerine önem veren Kanada hükümeti benimsediği programla dünyada çokkültürlülüğü özümseyen ilk ülke olmuştur (Aydın, 2013). Kanada'nın resmi dili İngilizce ve Fransızcadır. Kanada'da İngilizce ve Fransızca resmi dil olarak kabul edilmiş ve bu iki dilde kamu hizmetlerinin sunulması zorunlu hale gelmiştir. Azınlık hakları anayasa ile güvence altına alınmıştır. Kanada çokkültürlülük ve çok dillilik konusunda dünyada çok önemli bir yere sahip olmuş ve farklı etnik kökenlere sahip bireylerin barış içerisinde birlikte yaşamasına imkan tanımıştır. Çokkültürlülüğün ve çok dilliliğin ülkede önemli bir yere sahip olmasının nedeni; ülkede saygı kültürünü oluşturması ve farklı etnik kökenlere sahip bireylerin bütünleşmesidir. Bu bağlamda, devlet kurumları ve eğitim politikaları çeşitliliği önemseyerek farklı etnik yapıdaki insanları eğitim sürecine dahil etmek ve farklı kültürlerin yaşamlarını sürdürebilmesi için çalışmalar yapmışlardır.

Kanada'daki çokkültürlü ve çokdilli öğretim programı; sosyal uyum, dil eğitimi ve farklı kökenlere sahip olan öğrencileri akademik başarı çerçevesinde hazırlanmıştır.

Kanada’da eğitim sistemi öğrencilerin kültürel miraslarını yaşatma ve gelecek nesillere aktarılmasını hedeflemiştir (Aydın, 2013).

Kanada’da öğretmen eğitimi ülkenin coğrafi olarak büyük bir alanda olması ve ülkedeki kozmopolit yapının değişiklik göstermesinden kaynaklanan farklılıklar vardır. Öğretmenlere çokkültürlülük, liderlik hoşgörü ve dünya vatandaşlığını kapsayan bir eğitim verilmektedir. Kanada’daki öğretmen yetiştirme kurumları dünyada en yüksek standartlara sahip kurumlar olarak görülmektedir (Luke, 2011; Howe, 2014).

Kanada’da eğitim alanında çalışan kişiler, kurumlar ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim sürecini daha kolay ve karmaşasız yaşamaları için kaynaklar hazırlamışlardır. Buna ek olarak ders kitapları her sene kontrol edilmektedir (Majhanovich, 1992).

Kanada’da uygulanan çokkültürlü eğitim modeli en iyi çokkültürlü entegrasyon olarak adlandırılmaktadır. Sadece eğitim programında değil anayasada da yer alması Kanada’da yaşamın temel bir değeri olarak benimsenmiştir (Kymlicka, 2012, s. 135). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse farklılığın kutlanması ile anılan bu yaklaşım kültürel farklılıkların yaşamın tamamlayıcı bir parçası olduğunu ve böylelikle toplumların kültürel zenginliğe ulaştığını, bu bakış açısının eğitimde hayat bulması gerektiği görüşünden faydalanılarak eğitim programları tasarlanmıştır. Böylelikle kökeni, kültürü ne olursa olsun bütün öğrenciler için programın uygulanması hedeflenmiştir (Eldering, 1996, s. 320).

#### **2.4.4 Avustralya’da Çokkültürlü Eğitim**

Avustralya dünyanın en küçük kıtası, en büyük altıncı ülkesi ve güney yarım küredeki en büyük ülkedir. Dünyanın neredeyse en çok kültürel çeşitliliğin yaşandığı Avustralya’da yaklaşık 200’e yakın dil konuşulmaktadır (Santoro, 2009). Bu çeşitliliği Avustralya’nın Victoria eyaletinde 230’dan fazla farklı memlekettten göç alarak, 200’den fazla dil konuşulan ve kültürel çeşitliliğin yanı sıra 120’den fazla dine kucak açmasını örnekleyebiliriz (Nethsinghe, 2012).

Ülkenin çokkültürlü yapısı eğitim sisteminde değişimlerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin çocuklara faydalı olabilecekleri şekilde, onların kültürel alt

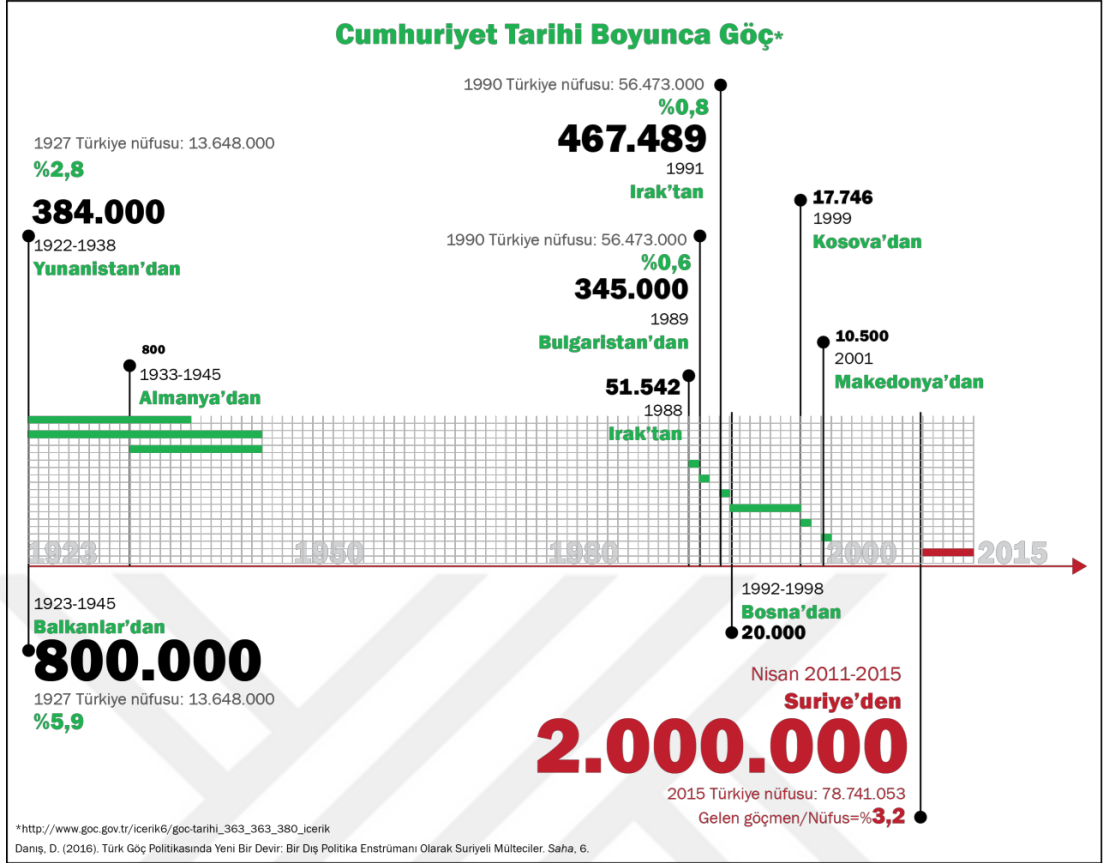
yapılarına uygun şekilde eğitim vermeleri gerekliliği meydana gelmiştir. Bu nedenler birleştiğinde eğitimden alınacak verimin artışı için öğretmenlerin sınıflarındaki farklı kültürleri, değerlerini, inanışlarını bilmesi ve anlaması gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır (Santoro, 2009). Eğitimin her kademesinde çokkültürlülüğün sağlanabilmesi için öğretmenlerin eğitimlere katılmaları zorunlu hale getirilmiştir (New South Wales Department of Education and Training, 2007). Eğitimci rehberi adında öğrencilerin kültürel durumlarını önemseyen kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanması gerektiğini anlatan öğretmen rehber kitapları basılmış, eğitim fakültelerinde öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik eğitimler verilmiş ve staj programları ile deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

Fakat tüm bunlara ek olarak son yıllarda Avustralya'daki yönetim anlayışı nedeniyle eğitim fakültelerinde öğretmenlik deneyim dersini yürütebilmeleri için ihtiyaç duyulan ödeneklerin sağlanmadığı bilinmektedir (Reid ve Sriprakash, 2012).

## **2.5 Türkiye'de Göç**

Türkiye, Karadeniz, Akdeniz ve Ege Denizi'nin üç tarafını çevirmesiyle dünya okyanuslarına bağlanan dünyanın en stratejik ülkelerinden biridir. Ayrıca "Eski Dünya Karaları" denilen Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişme noktasında bulunan Türkiye, doğu-batı kültürü arasındaki köprüdür. Bu özelliğinden dolayı Türkiye tarih boyunca büyük göç ve ticaret yollarının merkezi olmuştur (Aydın, 2013, s. 154).

Dünyanın geneline bakıldığında uluslararası kitlesel göçlerin yoğun olarak yaşandığı ülkeler arasında Türkiye'de bulunmaktadır. Ülkemizi siyasi, sosyal, toplumsal olarak etkileyen bu göç hareketleri tarihsel olaylara dayanmaktadır. Ülkemizin kurulduğu 1923 yılında Türk-Yunan nüfus mübadelesi ile başlayan göçler günümüzde Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle devam etmektedir. 2011 yılında başlayan Suriye'den ülkemize yönelik yaşanan göç, Türkiye tarihinde yaşanan en büyük göçmen kitlesinin olduğu en büyük göç olayıdır.



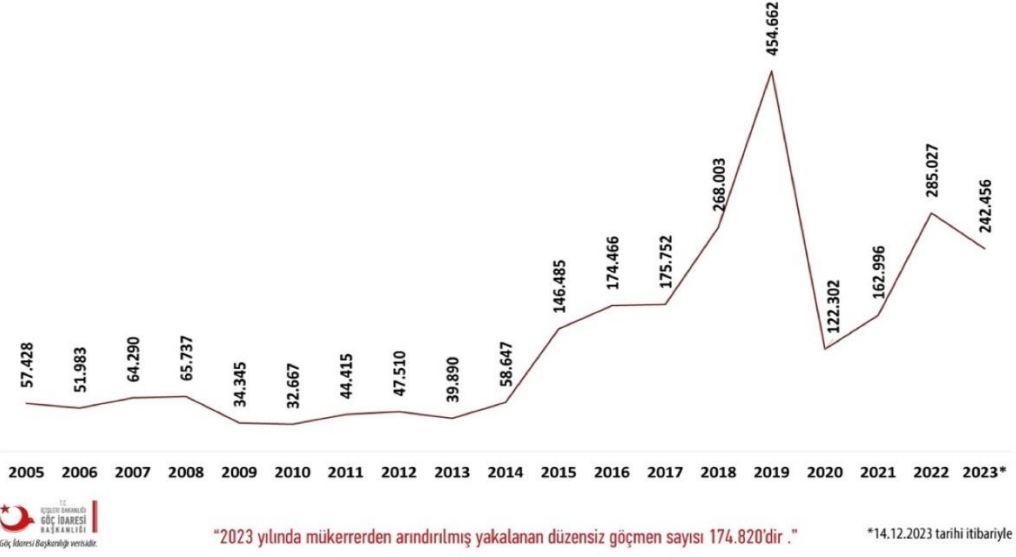
Şekil 2.2 Cumhuriyet tarihi boyunca göç (Konda, 2023)

Şekil 2.2’de verilen veriler dört sene içinde güncellenerek ülkemizdeki Suriyeli sayısı 2023 yılında 3.6 milyon kişiye ulaşmıştır.

Türkiye cumhuriyetin ilk yıllarından beri karmaşık bir göç yapısına sahiptir. Yıllar içerisinde göç alıp göç veren ülkemiz diğer ülkeler arasındaki geçiş yollarının üzerinde bulunduğu için transit ülke olarak da kullanılmaktadır. Göç dinamiği yüksek olan Türkiye’nin nüfusu gelen düzenli ve düzensiz göçler nedeniyle de artış göstermiştir.

2010 yılında başlayan Arap Baharı’nın, 2011 yılında Suriye’ye etki etmesi ve ülkede iç savaş çıkmasıyla Türkiye; sınırdan geçerek ve ülkemize giriş yapan Suriyelilere açık kapı politikası uygulamıştır. Ülkemize sığınan Suriyelilerin başlangıcında sayıları az olsa da zamanla kitlesel bir nitelik kazanarak milyonlara ulaşmıştır.

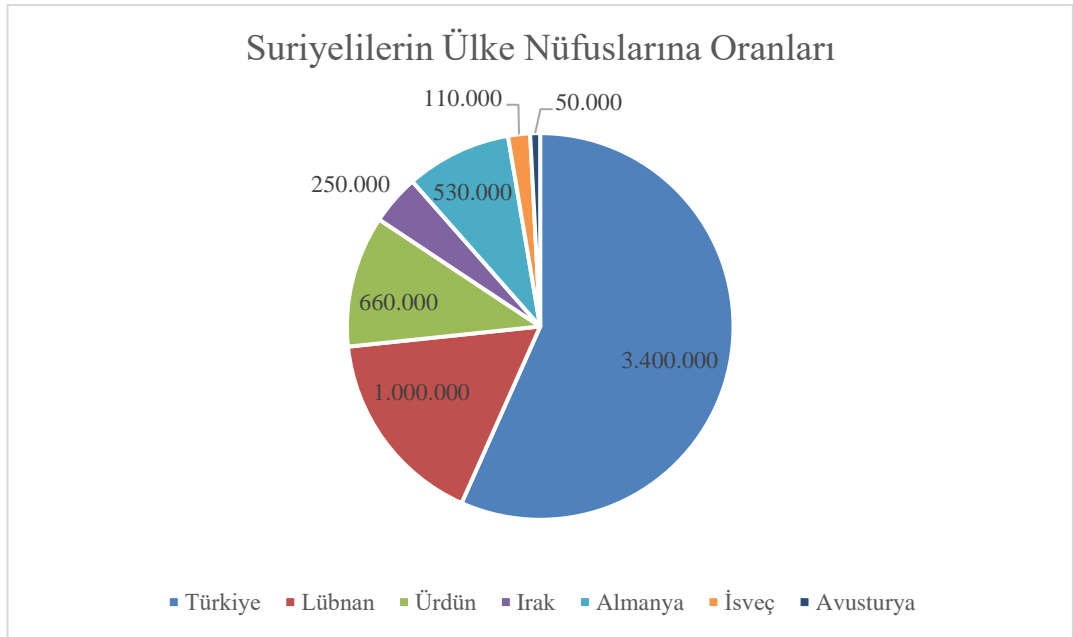
### YILLARA GÖRE YAKALANAN DÜZENSİZ GÖÇMEN SAYISI



Şekil 2.3 Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmen sayısı (GİGM, 2023)

IDMC'nin verilerine göre 31 Aralık 2017 tarihi itibarıyla Suriye'de yerinden edilen insanların sayısı 6.84.000'a ulaşmıştır. Bu sayının yarısından fazlasına (%64) Türkiye'nin ev sahipliği yaptığı görülmektedir (Küleç, 2018).

GİGM tarafından yayınlanan verilere göre de dünyada en fazla Suriyeli barındıran ülke Türkiye olmuştur.



Şekil 2.4 Suriyelilerin ülke nüfuslarına oranları (UMHD, 2023)

Türkiye’de 3 milyon 400 bin, Lübnan’da 1 milyon, Ürdün’de 660 bin, Irak’ta 250 bin Suriyeli yaşarken, 150 binden çok Suriyeli mültecinin de Kuzey Afrika ülkelerine gittiği bildiriliyor.

Bir milyon mülteciye Avrupa kapılarını açmış. Almanya’da 530 bin Suriyeli mülteci olduğu bildiriliyor İsveç’te 110 bin, Avusturya’da ise 50 bin mülteci yaşamlarını sürdürmektedir (GİGM, 2023).

Mülteciler derneğinin Türkiye’deki Suriyeli sayısını Kasım 2023 tarihli verileri ise;

Tablo 2.1 Kasım 2023 Türkiye’deki Suriyeli sayısı

YAŞ ARALIĞI	ERKEK	KADIN	TOPLAM
0-4	256.879	240.447	497.326
5-9	262.138	247.778	509.916
10-14	183.469	173.970	357.439
15-18	124.784	113.581	238.365
19-24	197.870	170.031	367.901
25-29	176.787	144.840	321.627
30-34	128.657	106.070	234.727
35-39	107.806	90.700	198.506
40-44	76.052	69.255	145.307
45-49	52.494	54.571	107.065
50-54	40.492	42.286	82.778
55-59	31.963	33.768	65.731
60-64	20.942	22.780	43.722
65-69	14.481	16.022	30.503
70-74	8.555	9.511	18.066
75-79	4.251	5.193	9.444
80-84	2.108	2.874	4.982
85-89	1.021	1.470	2.491
90+	677	1.012	1.689
<b>TOPLAM</b>	<b>1.691.426</b>	<b>1.546.159</b>	<b>3.237.585</b>

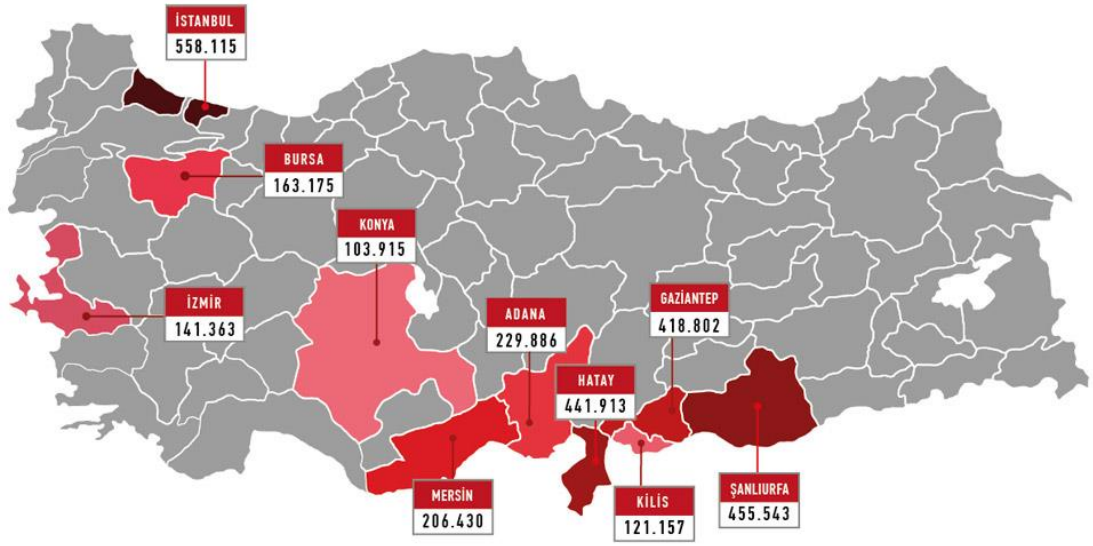
TÜİK tarafından Türkiye'nin nüfusu son olarak 85 milyon 279 bin 553 olarak açıklandı. Suriyelilerin Türk nüfusuna oranına bakıldığında ise bu oran ülke genelinde %3,71 (31 Aralık 2022 tarihine göre).

9 Kasım 2023 tarihinde İçişleri Bakanı tarafından yapılan açıklamada ise düzenli göçmen sayısının 4 milyon 643 bin 986 olduğu açıklanmıştır (Mülteciler Derneği, 2023).

AFAD verilerine bakıldığında 29 Nisan 2011'de Hatay'da sığınmacılar için ilk kampların kurulmasıyla başlayan süreç 2018 Mayıs ayında 10 ilde 25 kampa kadar artış göstermiştir.

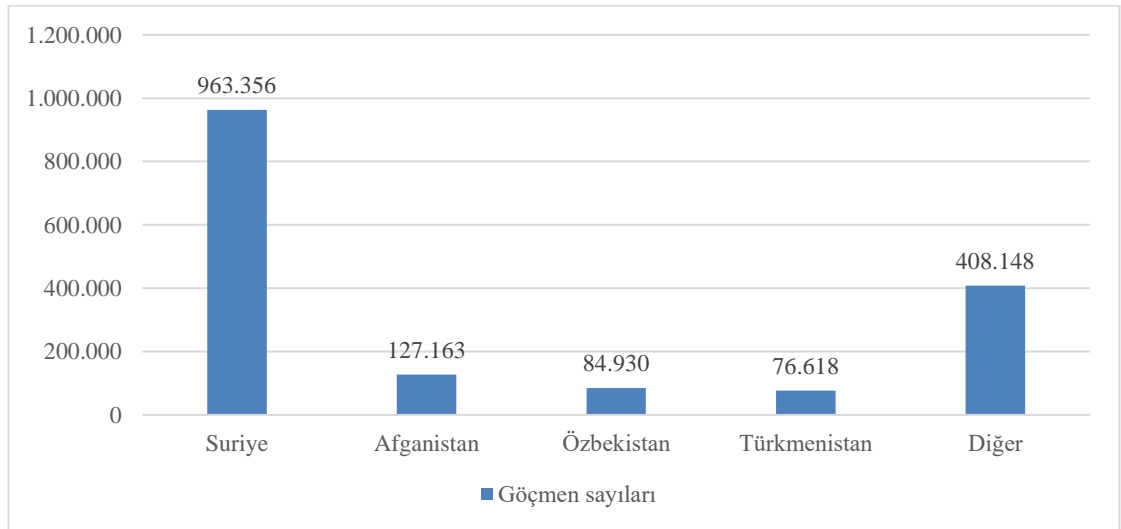
Suriyeli sığınmacılar zamanla sınırlarımızdaki geçici barınma merkezlerinden ülke genelindeki büyük şehirlerde yaşamaya başlamışlardır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün son verilerine göre Suriyeli sığınmacı nüfusun %98'ini aşan bir bölümü kentlerde yaşamını sürdürmektedir. Bu verilere ek olarak Türkiye'nin 81 ilinde dağılım gösteren Suriyelilerin yaşamadığı bir şehir bulunmamaktadır. Şehirler arası farklılıklar göstermekle birlikte en çok Suriyelinin yaşadığı il İstanbul olurken en az Suriyelinin yaşadığı il ise (27) Bayburt olmuştur.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre (Şekil 2.5) İstanbul'da geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli sayısı 560 bin civarındadır. Türkiye'de yaşayan 3,5 milyondan fazla Suriyeli göçmenin toplam Suriyeli nüfusunun %15'i İstanbul'da yaşamaktadır.



Şekil 2.5 Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli nüfusun 10 ile göre dağılımı (GİGM, 2023)

Fakat aşka illerde nüfusa kayıtlı olmalarına rağmen İstanbul'da ikamet eden Suriyeli sığınmacıların sayısının çok daha fazla olduğu bilinmektedir. Uluslararası Göç Örgütü'nün yapmış olduğu bir çalışmada İstanbul'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların sayısının (Şekil 2.6) 1 milyona yaklaştığı tahmin edilmektedir.



Şekil 2.6 İstanbul'daki yabancı göçmenler ve kökenleri (DTM.IOM; aktaran Morgül vd., 2021)

Türkiye'deki en fazla sayıda Suriyelinin yaşadığı İstanbul'da ilçeler arasında oldukça büyük farklar bulunuyor.

Tablo 2.2 İlçelere göre Suriyeli sayısı ve yerli nüfusa oranı (DTM.IOM; aktaran Morgül vd., 2021)

İlçe	Yerli Nüfus	Suriyeli Sayısı	Yerli Nüfusa Oran (%)	Sayıya göre Sırala	Orana göre sırala
Adalar	16.119	145	0,90	39	30
Arnavutköy	270.549	44.244	16,35	8	3
Ataşehir	416.318	3.377	0,81	29	31
Avcılar	435.625	30.021	6,89	13	15
Bağcılar	734.369	79.305	10,80	3	8
Bahçelievler	594.053	29.899	5,03	14	18
Bakırköy	220.668	790	0,36	35	37
Başakşehir	427.835	66.234	15,48	4	4
Bayrampaşa	271.073	19.020	7,02	19	14
Beşiktaş	181.074	637	0,35	36	38
Beykoz	246.700	4.416	1,79	26	26
Beylikdüzü	331.525	8.302	2,50	22	21
Beyoğlu	230.526	39.298	17,05	9	2
Büyükçekmece	247.736	5.005	2,02	24	24
Çatalca	72.966	419	0,57	38	35
Çekmeköy	251.937	3.067	1,22	30	28
Esenler	444.561	58.342	13,12	6	6
Esenyurt	891.120	127.210	14,28	1	5
Eyüpsultan	383.909	20.736	5,40	17	17
Fatih	436.539	80.920	18,54	2	1
Gaziosmanpaşa	487.046	37.362	7,67	10	12
Güngören	289.331	20.788	7,18	16	13
Kadıköy	458.638	1.324	0,29	34	39
Kağıthane	437.026	36.640	8,38	11	11
Kartal	461.155	2.457	0,53	33	36
Küçükçekmece	770.317	49.479	6,42	7	16
Maltepe	497.034	3.065	0,62	31	34
Pendik	693.599	11.334	1,63	21	27
Sancaktepe	414.143	16.445	3,97	20	19
Sarıyer	342.503	2.771	0,81	32	32
Silivri	187.621	3.873	2,06	28	23
Sultanbeyli	327.798	30.200	9,21	12	9
Sultangazi	523.765	63.331	12,09	5	7
Şile	36.516	444	1,22	37	29
Şişli	274.289	5.705	2,08	23	22
Tuzla	255.468	4.816	1,89	25	25
Ümraniye	690.193	19.211	2,78	18	20
Üsküdar	529.145	4.008	0,76	27	33
Zeytinburnu	284.935	24.503	8,60	15	10

## 2.6 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Anadolu toprakları yüzyıllardan beri farklı kültürlere ev sahipliği yapmıştır. Aldığı göçlerde okul çağında çocukların bulunması, eğitimin göçten etkilenen en büyük alandan bir tanesi olmasına neden olmuştur. Türkiye’de farklı ırk, din, dil, kültür ve etnik grupların çeşitliliği oldukça fazladır. Bu nedenle de Türkiye’de birçok dil konuşulmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti ulus-devlet yapısında kurulmuş bir devlettir ve millet kavramı türdeş bir millet, farklı grupların birleştirilip Türk kimliği altında toplanmasını ifade eder. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yıllarından 1924 Anayasası’nda Türkiye’de yaşayan herkesin Türk sayıldığı tanım yer almaktadır (Aktay, 2001; Ercins ve Görüşük, 2016, s. 396).

Ülkenin genel eğitim sistemi makul vatandaş yetiştirme amaçlı kurulmuştur. Ulus-devlet anlayışı milliyetçiliği ön planda tutan ders konularıyla ülkenin kimliğini yansıtabilecek vatandaş-öğrenci modeli ortaya koymayı hedeflenmiştir (Kaya ve Aydın, 2013).

Avrupa Birliği uyum sürecinde ülkemizden istenilenler arasında eğitimde yaşanabilecek her türlü eşitsizliğin önüne geçilmesi, her grubun kendi ana dilinde eğitim almalarına imkan sağlanması Avrupa Birliği Vatandaşlığı olgusu göz önünde tutularak ders programlarında güncellemeler yapılması şartları bulunmaktadır (Kaya, 2013, s. 40).

Türkiye’de eğitim programı 2004 yılından başlayarak bir değişim sürecine girmiş ve programda köklü değişiklikler yapılmıştır. Davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Programdaki bazı kazanımlar çokkültürlülüğü esas alınarak düzenlenmiştir. İlk kez öğretmen ve öğrenci çalışma kitapları çıkarılmış, kalıp yargıları fark etme, farklılıkları tanıma gibi birçok kazanımın yanında cinsiyet eşitliğine vurgu yapan ütü yapan erkek resimlerine yer verilmiştir. Eski programla karşılaştırıldığında her anlamda daha eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturma yolunda adımlar atılmıştır (Kaya, 2013, s. 40).

Çokkültürlü eğitim sadece ırksal, etnik ve kültürel eşitsizlik değil demografik olarak farklı bireylerin de eşit eğitim alamamasını içeren bir eğitim sistemidir. İstatistiklere bakıldığında kadınların eğitime erişebilme düzeylerinin erkeklere göre düşük olduğu, kırsal kesimlerde ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla okur-yazar oldukları bilinmektedir.1997 yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve eğitim devlet denetimine alınmıştır, çocuklarını okula göndermeyen ailelere ise yaptırımlar uygulanmıştır. Fakat 8 yıldan sonra öğrencilerin okula devam etmeleri kararı ailelere bırakılmıştır, bunun sonucunda ise ortaöğretime geçişlerde kopukluklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle ülkede bazı uygulamalar gerekli hale gelmiştir. 2012 senesinde zorunlu eğitimin süresi 12 (4+4+4) yıla çıkarılmış ve ortaöğretime geçişlerde yaşanan kopuklukları gidermeye ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışılmıştır (Gök, 2011b, s. 285).

### **2.6.1 Göç Ekseninde Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim**

İstatistiklere bakıldığında ülkemizde yaklaşık olarak bir milyondan fazla sığınmacı çocuk eğitim dönemindedir (Kılıç ve Özkor, 2019). Suriyeli sığınmacıların eğitime erişme haklarının düzenleyen yasal dayanaklar vardır ve süreç yasal dayanaklar ile yürütülmektedir. Sığınmacıların çoğunluğu geçici koruma statüsünde bulunduğu için eğitim hakkını düzenleyen yasal dayanaklar 2014/6683 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunudur (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Eğitim hakkına erişmede hizmet veren kurumlar; devlet okulları, geçici eğitim merkezleri ve yaygın eğitim merkezleridir. Geçici eğitim merkezleri kamplarının olduğu yerlerde yer alan öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran eğitim kurumudur fakat kademeli olarak kapatılmıştır. MEB, 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla birlikte kapsayıcı eğitim modeline geçmiştir (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı eğitim her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, kültüre ve topluma uyumu artırırken, eğitim sistemindeki eşitsizliği azaltarak öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılar (Şimşek vd., 2019). Kapsayıcı eğitimin göçmen öğrenciler için faydaları şu şekildedir: öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıklarını önemseyerek eğitim sunar, tüm öğrencilere ulaşabilmeyi hedefler, öğrencilerin eğitimden eşit şekilde faydalanabilmesi için adil bir eğitim sunar (Aytekin vd., 2017).

### 3. YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Deseni

Çokkültürlü yapıya sahip okullarda sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olgu ve olaylar ile ilgili detaylı araştırmalar yapılmasına ve gerçeğin sosyal olarak yapılandırılmasına olanak sağladığından kullanılmıştır (Christensen vd., 2015). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim farkında olunan ama detaylı bilgi elde etmek için katılımcıların yaşadıkları ve süreçte edindikleri bilgi birikimlerin paylaşılmasıyla elde edilen bilgilerin derlenmesi ile elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

#### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinde devlet okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubuna seçilen katılımcılar 'Uygun Örnekleme' yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, örneklem araştırmacının çevresinde, yakınında bulunan tanıdık, bildik, kolayca iletişim kurabileceği çevreden çekilir (Aziz, 2011). Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlere ilişkin bilgileri Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre dağılımları

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	16	80
Yüksek Lisans	4	20
Toplam	20	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 16'sının (%80) lisans, 4'ünün (%20) yüksek lisans seviyesinde eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2 Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları

Kıdem	f	%
1-9 yıl	12	60
10-19 yıl	7	35
20-29 yıl	1	5
Toplam	20	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'sinin (%60) 1-9 yıl, 7'sinin (%35) 10-19 yıl, 1'inin (%5) 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük eğitimi alma durumuna göre dağılımları

Çokkültürlülük eğitimi alma durumu	f	%
Alan	6	30
Almayan	14	70
Toplam	20	100

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sının (%30) çokkültürlülük eğitimi aldığı, 14'ünün (%70) çokkültürlülük eğitimi almadığı görülmektedir.

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları 3 uzman öğretmen, 1 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve olur görüşü alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının nedeni katılımcıların olguya yükledikleri anlamın ve geçirdikleri yaşantıların doğrudan aktarabilmeleridir. Araştırmacıya görüşme sırasında gerektiğinde yeni sorular sorabilme esnekliği tanıyan (Türnüklü, 2000; Merriam, 2013) bu teknik, açık uçlu soruların katkısıyla derinlemesine yapılmasına olanak sağlıyor.

Görüşmelerde katılımcılara çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri, çokkültürlü sınıf ortamı eğitiminde neler öğrenmeyi talep ettikleri, çokkültürlü sınıf ortamlarında karşılaştıkları en önemli 5 sorun alanı, karşılaşılan sorunların çözümü için yapılan çalışmalar, çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçları, çokkültürlü sınıf ortamlarının ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı, çokkültürlü sınıf ortamlarında öğretmenlerin ihtiyaçları, çokkültürlü sınıf ortamlarında çalışırken karşılaşılan hangi zorluğa çözüm ürettikleri ve nasıl bir yol izledikleri, çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan zorluklara çözüm üretmenin kimin sorumluluğunda olduğu ile ilgili sorular sorulmuştur.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri toplanmadan önce araştırmayı gerçekleştirmek için Kastamonu Üniversitesi'nden etik kurul izni ve veri toplamak için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Dede Korkut İlkokulu'ndan veri toplama izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Dede Korkut İlkokulu'nda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve genel çerçevesi açıklanmış ve araştırma için gönüllü olan 20 öğretmenden randevu alınmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri açısından kalabalık olmayan bir ortamda veriler toplanmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında, yazılı olarak toplanan veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz için hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; bir veya birden çok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deneyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılmaktadır (Kızıltepe, 2021). İçerik analizi, nitel verilerin bir araya belirli temalar, kategoriler

etrafında gelişmesini sağladığı için çalışmaya en uygun veri analizi tekniği olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3,...Ö20 şeklinde adlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar okunarak aynı anlama gelen kelimeler incelenerek kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar benzerlik durumları göz önüne alınarak toplanmış ve kategoriler belirlenmiştir.

### **3.6 Geçerlik ve Güvenirlilik**

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirliliğin araştırmacı tarafından sağlanması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacının veri toplama aracı olarak geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu iç geçerliği arttırmak amacıyla 3 uzman öğretmen, 1 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve olur görüşü alınmıştır. Çalışmada farklı kodlayıcı tarafından kod ve temalar çıkarılmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında ise katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevapları birebir alıntılanarak tarafsız şekilde araştırmaya eklenmiştir.

Veri toplama araçları ve analiz aşamasındaki notlar gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir.

#### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlere yöneltilen “Çokkültürlü eğitim konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?” sorusu sorularak öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeylerine ilişkin cevapları incelenmek istenilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 4.1’ de öğretmenlerin verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.1 Çokkültürlü eğitim konusunda katılımcıların kendini yeterli hissetmesine ilişkin kategoriler

<b>Kategoriler</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yeterli hissetmiyorum	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö20	7	35
Orta düzeyde yeterli hissediyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	13	65
Çok yeterli hissediyorum		0	0
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Birinci soruya ilişkin veri analizi incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde çokkültürlü eğitim konusunda kendini yeterli hissetme açısından “Yeterli Hissetmiyorum” kategorisinde yer alan 7 öğretmen, “Orta Düzeyde Yeterli Hissediyorum” kategorisinde 13 ve “Çok yeterli Hissediyorum” kategorisinde ise 0 öğretmen yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusunda sınıf öğretmenlerine “Çokkültürlü sınıf ortamı ile ilgili bir eğitim almış olsaydınız eğitim içeriğinde neyi talep ederdiniz?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin eğitim içeriğindeki taleplerine ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.2 Çokkültürlü eğitimde içerik taleplerine ilişkin kategoriler

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<i>Dil/ iletişim</i>	Basit kelime, temel kalıplar, etkileşim, anlama	Ö2, Ö3, Ö9, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	8	40
<i>Kurum desteği</i>	Psikolojik destek, psikososyal destek, pedagojik destek	Ö1, Ö5, Ö13	3	15
<i>Tecrübe</i>	Tecrübe, yaşantı, pratik bilgi	Ö6, Ö7, Ö11, Ö15	4	20
<i>Kültürlerarası anlayış</i>	Değer yargıları, kültürel özellikler	Ö8, Ö10	2	10
<i>Güncelleme</i>	İçeriğin düzenlenmesi, uygulama örnekleri	Ö4, Ö12, Ö20	3	15
<b>Toplam</b>			<b>20</b>	<b>100</b>

İkinci soruya ilişkin veri analizinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek benzerliklerine göre “dil/iletişim”, “kurum desteği”, “tecrübe”, “kültürlerarası anlayış”, “güncelleme” kategorileri olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Tablo 4.2’de yer alan değerler incelendiğinde öğretmenlerin talepleri sırasıyla en çok “dil/iletişim”, “tecrübe”, “güncelleme” ve “kurum desteği”, “kültürlerarası anlayış” kategorisinde değerlendirdiklerine ulaşılmıştır. Bu kategorilere yönelik bulgular şu şekildedir:

#### *Kategori 1: Dil/iletişim*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük alanındaki eğitimde talep ettiklerine ilişkin verdikleri cevapların yabancı uyruklu öğrenciler ile karşılıklı etkileşimin etkili sağlanamadığı, öğrencilerin ve ailelerinin dil öğrenmeleri, öğretmenlerin farklı dillerde temel düzeydeki kalıpları öğrenmelerinin yer alması nedeniyle “dil/iletişim” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö2]: “Çokkültürlü sınıflarda hangi dillerin kullanılacağına tespit edilmemesi ve en az temel düzeyde iletişim kurmak o dillerden basit kelime ve cümle öğretilmesi.”

[Ö9]: “Öğrencinin ana diline ait temel kalıpların öğretilmesini isterdim.”

[Ö14]: “Özellikle iletişim alanında eğitim almak isterdim. Karşılıklı etkileşimde iletişim tam ve doğru olarak sağlanmadığı takdirde kişilerin birbirini anlaması olanaksız. İletişim derken buna yabancı dil eğitimi de eklenebilir.”

[Ö16]: “Mesela sadece kültür farklılığı olsaydı kültürlerin özelliklerine dair seminer talep edilirdi. Burada dil sorunu mevcut. Öğretmen Arapça mı öğrenecek? Eksikliği tamamlanması gereken Suriyeli öğrencilerin dil sorunudur, ve de ailesinin.”

### *Kategori 2: Kurum desteği*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük alanındaki eğitimde talep ettiklerine ilişkin verdikleri cevapların çocuk psikolojisi, psikososyal ve göç ile ilgili olması nedeniyle “kurum desteği” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar yer almaktadır.

[Ö1]: “Pedagojik, psikososyal ve kurumsal destek.”

[Ö5]: “Daha çok psikolojik yönden durumları ile ilgili bilgi almak isterdim.”

[Ö13]: “Çocuk psikolojisi ve göç ile alakalı eğitim almak isterdim.”

### *Kategori 3: Tecrübe*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük alanındaki eğitimde talep ettiklerine ilişkin verdikleri cevapların eğitimi verecek kişilerin daha önce çokkültürlü ortamda bulunmasını istediklerinden dolayı “tecrübe” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevapların bazıları yer almaktadır.

[Ö6]: “Tecrübesinin ne düzeyde olduğu.”

[Ö7]: “Böyle bir eğitim alsam önceliğim, eğitimi veren kişilerin çokkültürlü ortamda bulunup bulunmadığı, tecrübesinin ne düzeyde olduğu olurdu.”

[Ö15]: “Öncelikle eğitim veren kişilerin pratik bilgisinin, çokkültürlü ortam iş tecrübesinin olup olmadığını merak eder, kitabı ya da teorik bilgisinin buna uygunluk çerçevesinde aktarılmasını talep ederdim.”

#### *Kategori 4: Kültürlerarası anlayış*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük alanındaki eğitimde talep ettiklerine ilişkin verdikleri cevapların öğrencinin kültürünü öğrenme olmasından dolayı “*kültürlerarası anlayış*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar yer almaktadır.

[Ö8]: “Öğrencinin ve ailenin kültürüne ait başlıca değer yargılarının neler olduğunu öğrenmeye yönelik çalışmalar üzerine faaliyet örnekleri görmek isterdim.”

[Ö10]: “Öğrencinin kültürüne ait özellikleri öğrenebileceğim bir eğitim isterdim.”

#### *Kategori 5: Güncelleme*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük alanındaki eğitimde talep ettiklerine ilişkin verdikleri cevapların uygulama örnekleri, yeni yaklaşım metotları ve yöntem olması nedeniyle “*güncelleme*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar yer almaktadır.

[Ö4]: “Karşılaşılan güçlüklerin çözülmesi için uygulama örnekleri.”

[Ö12]: “Çokkültürlü sınıf ortamında farklı yaklaşım metotların uygulanmasına yönelik içeriğin düzenlenmesini isterdim.”

[Ö20]: “Farklı kültürlere ait öğrenciler ile iletişim problemini ortadan kaldırılması için neler yapabileceğimizin eğitimi verilmeli.”

Araştırmanın üçüncü sorusunda “Deneyimlerinize ve gözlemlerinize dayanarak çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştığınız en önemli 5 sorun alanını önem sırasına göre yazabilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar 38 farklı sorun alanı olmak üzere 100 sorun alanı yazmıştır. Bu 38 farklı sorun alanı 6 kategori altında toplanmıştır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamlarında karşılaştıkları sorun alanlarına ilişkin kategoriler, kodlar ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.3 Çokkültürlü sınıf ortamındaki sorun alanları

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>%</b>
<i>Dil/iletişim</i>	Anlaşılmama(2), anlayamama(2), akran ilişkisinde eksiklik(6), okuma-anlama sıkıntısı(1), kendini ifade etmede zorlanma(15)	26
<i>Kültürel farklılık</i>	Milli kültürün dışında olma(5), baskın kültürün yok sayılması(1), saygı ve değer(1), Türk kültürüne uzak yaşantı(2), yabancılaşma(1), bakış açısı farklılığı(2)	12
<i>Sosyal yaşantı</i>	Uyum sorunu(5), dışlanma(3), şiddet(5), Saldırganlık(2), davranış bozukluğu(9), dahil edilmeme(1), dahil olmama(2), akran zorbalığı(2), duygudaşlık oluşturamama(1)	30
<i>Aile</i>	Aile ilgisizliği(4), okur-yazar yokluğu(1), ailenin eğitim düzeyinin az olması(1), ailenin dünya görüşü(2), aile yaşantısının öncelikleri(1)	9
<i>Sosyoekonomik durum</i>	Ekonomik sorunlar(6)	6
<i>Akademik yaşantı</i>	Eğitime verilen önemin azlığı(2), devamsızlık(2), etkin katılımın az olması(3), öğretmenden beklenti(1), düzensiz okul materyali(1), gayretsizlik(1), ailenin eğitime verdiği önem ve duyarlılığın az olması(3), öğrencilere yardımcı olmama(2), sınıf mevcutları(1), örneklerin öğrencilerle içselleştirilememesi(1)	17
<b>Toplam</b>		<b>100</b>

Üçüncü soruya ilişkin veri analizinde sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde “dil/ iletişim”, “kültürel farklılık”, “sosyal yaşantı”, “aile”, “sosyoekonomik durum”, “akademik yaşantı” olmak üzere 6 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere göre bulgular şu şekildedir:

### *Kategori 1: Dil/ iletişim*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştıkları sorun alanlarını önem sırasına göre yazmalarına ilişkin verdikleri cevapların Türkçe bilmemesinden dolayı anlatılanları kavrayamama, bireylerin birbirini anlayamaması, farklı konuşma diline sahip olma, iletişim eksikliği, dil dolayısıyla anlaşılabilirlik yer alması nedeniyle “*dil/ iletişim*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır.

[Ö1]: “*Dil engeli.*”

[Ö2]: “*Türkçe bilmediklerinden dolayı anlatılanları kavrayamaması.*”

[Ö4]: “*Çokkültürlü sınıfta bireylerin birbirini anlamaması.*”

[Ö11]: “*Dil faktörü-iletişimsizlik.*”

[Ö12]: “*Dil dolayısıyla anlaşılabilirlik.*”

[Ö16]: “*İletişim (dil) sorunu öğrenci ve veliyle.*”

### *Kategori 2: Kültürel farklılık*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştıkları sorun alanlarını önem sırasına göre yazmalarına ilişkin verdikleri cevapların kültürler arasındaki farklılıklar, yerleşik kültürün yok sayılması, saygı, değer, Türk kültürüne uzak yaşantı ifadelerinin yer alması nedeniyle “*kültürel farklılık*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır.

[Ö2]: “*Aynı kültüre sahip çocukların teneffüslerde birlikte gezmesi.*”

[Ö10]: “*Kültürel farklılıklar nedeniyle yaşanan sorunlar.*”

[Ö12]: “*Baskın olan kültürün değerini yok sayması.*”

[Ö14]: “*Türk kültürüne uzak yaşantı.*”

[Ö19]: “*Farklı kültürler olmasından dolayı temel bakış açısından farklılıklar.*”

### *Kategori 3: Sosyal yaşantı*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştıkları sorun alanlarını önem sırasına göre yazmalarına ilişkin verdikleri cevapların uyum sorunu, davranış problemleri, dışlanma- dışlama, akran zorbalığı ifadelerinin yer alması nedeniyle “*sosyal yaşantı*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır.

[Ö1]: “*Sınıfta düzenli çalışmayı zorlaştıran öğrenci davranışları.*”

[Ö2]: “*Kendilerini yalnız hissedenen öğrencilerin saldırgan tutumu.*”

[Ö5]: “*Sosyal etkileşim eksikliği.*”

[Ö7]: “*Dahil olamama, dışlanma.*”

[Ö12]: “*Duygudaşlık oluşturmada zorlanma.*”

[Ö16]: “*Şiddet.*”

[Ö20]: “*Öğrencinin sınıf ortamında sergilediği uyumsuz hareketler.*”

### *Kategori 4: Aile*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştıkları sorun alanlarını önem sırasına göre yazmalarına ilişkin verdikleri cevapların aile ilgisizliği, aile eğitim düzeyinin az olması, ailenin dünya görüşü ve aile yaşantısının öncelikleri ifadelerinin yer alması nedeniyle “*aile*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır.

[Ö3]: “Veli ilgisizliği.”

[Ö6]: “Aile okur-yazarlığı.”

[Ö8]: “Aile yaşantısının öncelikleri.”

[Ö9]: “Ailenin çocuklara ödevlerinde destek olmaması.”

[Ö11]: “Aile yaşantısının farklılıkları.”

[Ö19]: “Ailenin öğrenciye ilgisizliği.”

#### *Kategori 5: Sosyoekonomik durum*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştıkları sorun alanlarını önem sırasına göre yazmalarına ilişkin verdikleri cevapların ekonomik sorun ifadelerinin yer alması nedeniyle “*sosyoekonomik durum*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır.

[Ö8]: “*Sosyo-ekonomik faktörler.*”

[Ö9]: “*Sosyo-ekonomik farklılıklar.*”

[Ö18]: “*Ekonomik sorunlar.*”

#### *Kategori 6: Akademik yaşantı*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştıkları sorun alanlarını önem sırasına göre yazmalarına ilişkin verdikleri cevapların eğitime verilen önemin azlığı, devamsızlık sorunları, öğrenci ve ailenin gayretsizliği, öğrencinin eğitim sürecinde yalnız olması ifadelerinin yer alması nedeniyle “*akademik yaşantı*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategori ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır.

[Ö1]: “Derse odaklanamama.”

[Ö2]: “Düzensiz defter kitap kullanımı.”

[Ö3]: “Okula devam sorunu.”

[Ö6]: “Eğitime verilen önemin düşük olması.”

[Ö7]: “Bulunduğu okul itibariyle bu çocukların ailelerinin eğitim-öğretime verdiği önem ve duyarlılığın düşük olması.”

[Ö12]: “Verilen örneklerin çocukla içselleştirilememesi.”

Araştırmanın dördüncü sorusunda “Bu sorunların çözülmesi için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin sorunların çözülmesinde etkili olacaklarını düşündüklerine ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.4 Sorunların çözülmesine ilişkin öneriler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
<i>Dil eğitimi</i>	Türkçe öğrenmeleri, dil problemi, dil öğretimi, ortak dil	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12 Ö14, Ö16, Ö20	11	55
<i>Okul ve kültüre uyum eğitimleri</i>	Türk kültürüne uyum seminerleri, oryantasyon, bilinçlenme,	Ö3, Ö13, Ö17 Ö18, Ö19	5	25
<i>Programda değişim</i>	Programların yeniden ele alınması, öğretmenlerin iş yükünün hafifletilmesi	Ö10, Ö15	2	10
<i>Psikolojik ve sosyal yardım</i>	Uzman terapisi, rehberlik	Ö1, Ö5	2	10
<b>Toplam</b>			<b>20</b>	<b>100</b>

İkinci soruya ilişkin veri analizinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek benzerliklerine göre “dil eğitimi”, “okul ve kültüre uyum eğitimleri”, “programda değişim”, “psikolojik ve sosyal yardım” kategorileri olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere yönelik bulgular şu şekildedir:

### *Kategori 1: Dil eğitimi*

Sınıf öğretmenlerinin bu sorunların çözülmesine yönelik verdikleri cevaplar Türkçe öğrenmeleri gerektiği, dil probleminin yer alması nedeniyle “dil eğitimi” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö2]: “Öncelikle çokkültürlü sınıflara gidecek öğrencilerin temel düzeyde Türkçe öğrenmeleri, ailelerin de Türkçe öğrenmeleri teşvik edilmeli. Eğitim kurumlarına gelmeden önce velilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda davranış eğitimi verilebilir.”

[Ö6]: “Yabancı öğrencilerin mevcudunun giderek artması fazlaca yük haline gelmektedir. Öğrencilerin dil problemleri, arkadaşları arasında uyum sağlama problemlerine neden olmaktadır. Çocukların Türkçe öğrenme konusunda uzman kişilerin görevlendirilmesi, Türk kültürüne uyum sağlaması için velilere seminerler verilmesi uygun olacaktır.”

[Ö7]: “Öncelikle ülkemizde sayısı artan yabancı sığınmacıların sınıflarımızda sayıların giderek artması biz öğretmenlere oldukça fazla yük yüklemiştir. Üstelik sınıflara gönderilirken herhangi bir yaş ayırımı olmaksızın yaşı büyük öğrencilerin sadece dil problemi değil, bunu yanında uyum sağlama ve arkadaş grubuna dahil olmama problemlerine sebep olmaktadır. Öğretmen tek başına bu problemi çözemez. Bu çocukların sadece Türkçeyi öğrenmeleri için özel okullar olması, bu konuda eğitim almış uzman öğretmenlerin görevlendirilmesi, Türk kültürüne uyum sağlaması için velilere de seminerler verilmesi, ancak tüm bu çalışmalar sonrasında uyum ve kaynaştırma amacıyla normal Milli Eğitim’e bağlı okullara gönderilmesi yerinde olacaktır.”

[Ö9]: “Okula başlamadan önce dil sorunu çözülmeli, aileler ile daha fazla iletişim halinde olunmalı-dil probleminin dolaylı pek mümkün olmuyor.”

[Ö14]: “Önce bireylerin Türkçe öğrenmesi sağlanmalı. Ebeveynlerde babaların birkaçı bilse bile annelerin etkileşimi olmadığı için Türkçe bilmiyorlar. Türk kültürü, aile yapısı, sosyal yaşantısının nasıl olduğu hakkında bilgi edinmeleri sağlanmalı.”

[Ö16]: “Öğrencilere dil öğretimi konusunda ciddi çalışma başlatılmalı. Türkçe bilmeyen Suriyeli, Afgan, Pakistanlı öğrenci kalmamalı. Aileler Türkçeyi evde kullanmalı. İlkim sorun budur, diğer kültürel farklılıklar da önce iletişim sağlanarak çözülür.”

### *Kategori 2: Okul ve kültüre uyum eğitimleri*

Sınıf öğretmenlerinin bu sorunların çözülmesine yönelik verdikleri cevaplar Türk kültürüne uyum seminerleri, oryantasyon ve bilinçlendirme yer alması nedeniyle “*okul ve kültüre uyum eğitimleri*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö3]: “Veli seminerlerine, dil kurslarına yer verilebilir.”

[Ö13]: “Bu sorunlarla alakalı olarak tanıtım filmleri ve bu konuyla alakalı seminerler verilebilir.”

[Ö17]: “Aileler bilinçlendirilebilir.”

### *Kategori 3: Programda değişim*

Sınıf öğretmenlerinin bu sorunların çözülmesine yönelik verdikleri cevaplar programların yeniden ele alınması, öğretmenlerin iş yükünün hafifletilmesi yer alması nedeniyle “*programda değişim*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö10]: “Eğitim programları çokkültürlülük bakımından yeniden ele alınabilir, dil öğretimi yaygınlaştırılabilir.”

[Ö15]: “Her sorunun kendince izlenecek yöntemi olmakla birlikte, özellikle son yıllarda yabancı sığınmacıların sınıf mevcutlarında ciddi sayıya ulaşmaları problemi çok daha karışık hale getirmekte ve sonucunun çözümünde tüm yük ilkökul öğretmenlerinin omuzlarına yüklenmektedir. Oysaki Milli Eğitim olarak ayrı ele alınması gereken konular hiçbir akademik bilgisi olmayan (göçmenlik, mülteci, öğrenci vs.) sınıf öğretmenlerinden beklenilmektedir. Türk dilini bilmeyen öğrencilerle zoraki aynı ortamlarda bulunan öğretmenlerden ‘neler yapılabilir’i değil ‘neler yapmalıyız’ bilgisi en azından paylaşılmalı, mümkünse yabancı sığınmacı merkezleri kurularak sınıf öğretmenlerinin diğer çokkültürlü ortam sorunlarına yönelmeleri ve iş yükünün makul seviyelere gelmesi sağlanmalıdır.”

#### *Kategori 4: Psikolojik ve sosyal yardım*

Sınıf öğretmenlerinin bu sorunların çözülmesine yönelik verdikleri cevaplar programların uzman terapisi ve rehberlik yer alması nedeniyle “psikolojik ve sosyal yardım” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplar yer almaktadır:

[Ö1]: “Sözel iletişim kurulmalı, okul idaresinden destek alınabilir, aile ile görüşme sağlanır, gerekli durumlarda rehberliğe yönlendirme sağlanır.”

[Ö5]: “Psikolojik ve sosyal açıdan yardım almalılar. Ama ciddi düzeyde uzmanlarca terapi almalılar.”

Araştırmanın beşinci sorusunda sınıf öğretmenlerine “Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin en çok nelere ihtiyaç duyduklarını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıflardaki ihtiyaçlarına ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.5 Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
<i>Dil/iletişim</i>	Tercüman, iletişim, kendini ifade etme, iletişim bozukluğu, dil eğitimi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	9	45
<i>Empati/Kabul görme</i>	Gruba dahil olma, kabul görme, dışlanmama, ciddiye alınma, saygı, sevgi ötekileştirmeme	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19	9	45
<i>Okul dışı destek</i>	Aile ilgisi, psikososyal destek, maddi destek, öğretmene destek	Ö1, Ö5	2	10
<b>Toplam</b>			<b>20</b>	<b>100</b>

Beşinci soruya ilişkin veri analizinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek benzerliklerine göre “*dil/iletişim*”, “*empati/kabul görme*”, “*okul dışı destek*” kategorileri olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Tablo yer alan değerler incelendiğinde öğretmenlerin talepleri sırasıyla en çok “*dil/iletişim*”, “*empati/kabul görme*”, “*okul dışı destek*” kategorisinde değerlendirdikleri ulaşılmıştır. Bu kategorilere yönelik bulgular şu şekildedir:

#### *Kategori 1: Dil/iletişim*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik verdikleri cevaplarda tercüman gereksinimi, iletişim, kendini ifade etme, iletişim bozukluğu yer alması nedeniyle “*dil/iletişim*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö2]: “*Her an ulaşılabilircek tercümana ihtiyaç vardır.*”

[Ö3]: “*İletişim kendini ifade edebilme.*”

[Ö14]: “*Türkçe öğrenmeye. Anne ve babaların çocukların eğitimi hakkında manevi olarak ilgilenilmesine.*”

[Ö18]: “Dil eğitimi alıp okula hazır hale gelmeli.”

### *Kategori 2: Empati/Kabul görme*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik verdikleri cevaplarda gruba dahil olma, kabul görme, dışlanmama, ciddiye alınma, saygı, sevgi, ötekileştirmeme yer alması nedeniyle “*empati/kabul görme*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö6]: “Çocuklar kendilerini ifade edemedikleri için arkadaş edinmede sıkıntı yaşıyorlar. Çocukların aynı süreci yaşayan diğer çocuklarla aynı ortamı paylaşımlarının doğru olacağını düşünüyorum.”

[Ö7]: “Bir gruba dahil olmak, anlaşılma, ciddiye alınma. Zaten kendi ailesi dışında ana diliyle dışarıda istediğini rahat ifade edemeyen çocuklar, çok fazla arkadaşla sahip olabilmeye ihtimali olan okulunda bile bu yüzden çekiniyorlar, sevilmediklerini düşünüyorlar, dışlanma problemi yaşıyorlar. Bu çocukların ciddiye alındığını, sevildiğini hissettiği bir ortamın oluşturulması bence ihtiyacı olan öncelikli bir ihtiyaçtır.”

[Ö8]: “En çok kabul görülmeye, dışlanmamaya ihtiyaç duyduklarını düşünüyorum. Akademik olarak başarısız oldukları için diğer sosyal etkinliklerde de özgüven düşüklüğü yaşıyorlar. Bu da onları çekimser yapıyor.”

[Ö12]: “Ötekileştirmeden saygı, sevgi ve değere ihtiyaç duyuyorlar.”

[Ö15]: “Ciddiye alınma. Öğretmeni tarafından göz teması kurularak dikkatle dinlenen ve ciddi olarak geri dönüş alınarak kurulan diyaloglarda öğrenci ciddiye alındığını ve sevildiğini fark eder. Taklit dönemi diyebileceğimiz ilköğretim çağında öğrencinin bu davranışını çevresine yansıtacağı beklenir. Saygı iklimi oluşur.”

### *Kategori 3: Okul dışı destek*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik verdikleri cevaplarda aile ilgisi, psikososyal destek, maddi destek yer alması nedeniyle “*okul dışı destek*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevapların tamamı yer almaktadır:

[Ö1]: “*Psikososyal destek, aile desteği, maddi destek, Türkçe dil bilgisi, kendilerini ifade etme.*”

[Ö5]: “*Yardıma ihtiyacı olan daha çok öğretmendir. Biraz daha kaynaştırma çalışmaları yapılabilir. Dil öğrenme ihtiyaçları var.*”

Araştırmanın altıncı sorusunda sınıf öğretmenlerine “Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi ihtiyaçlar karşılanıyor belirtiniz.” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.6 Çokkültürlü sınıf ortamında öğrenci ihtiyaçlarının karşılanma durumu

<b>Kategoriler</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<i>Evet karşılanıyor</i>	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö18	8	40
<i>Hayır karşılanmıyor</i>	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	12	60
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Altıncı soruya ilişkin veri analizinde sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik verdikleri cevaplar “*Evet karşılanıyor*” kategorisinde yer alan 8 öğretmen, “*Hayır karşılanmıyor*” kategorisinde 12 öğretmen yer almaktadır.

Altıncı sorunun ikinci kısmında ise “Cevabınız evet ise hangi ihtiyaçlar karşılanıyor belirtiniz.” sorusuna yönelik olarak öğretmenler maddi destek, eğitim materyali

desteği, rehberlik desteği, sosyal etkinliklere katılım şeklinde yanıtlar vermişlerdir öğretmenlerin verdikleri cevapların tamamı aşağıda yer almaktadır.

[Ö1]: “Evet karşılanıyor. Maddi destek, eğitim materyali.”

[Ö3]: “Evet karşılanıyor. Ders araç- gereç, kaynak, psikolojik destek, rehberlik.”

[Ö5]: “Eğitim ihtiyaçları karşılanıyor.”

[Ö8]: “Evet karşılanıyor. Öncelikle sınıf içinde eşitlik ilkesine göre ayırım gzetilmiyor. Gerekli maddi- kırtasiye yardımı ile ekonomik kaygıları. Azaltılmaya alışılıyor.”

[Ö10]: “Evet karşılanıyor. Yapılan kırtasiye yardımları ile ekonomik açıdan ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılıyor. Eğitim açısından da açılan uyum sınıfları ile ğrenci destekleniyor.”

[Ö11]: “Evet karşılanıyor. Sosyal etkinliklere katılıyorlar. Sınıfta diğer öğrencilerden herhangi bir ayırım yapılmıyor. Eğitim konusunda da ihtiyaçları karşılanıyor.”

[Ö14]: “Evet karşılanıyor. Devletimiz maddi olarak kırtasiye yardımında bulunuyor.”

[Ö18]: “Evet karşılanıyor. Kırtasiye ihtiyaçları, maddi ihtiyaçları, rehberlik hizmeti.”

Araştırmanın yedinci sorusunda sınıf öğretmenlerine “okkltrl sınıfta çalışırken en çok nelere ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf ğretmenlerinin ihtiyaçlarına ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.7 Çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin ihtiyaçları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
<i>Dil/iletişim</i>	Tercüman,iletişim,dil,iletişim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	11	55
<i>Aile</i>	Aile desteği	Ö1, Ö8, Ö10	3	15
<i>Okul kültürüne uyum</i>	Okul materyali, okula devam, kültürel özellikleri bilme, hazırbulunuşluk, zaman yönetimi	Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	6	30
<b>Toplam</b>			<b>20</b>	<b>100</b>

Yedinci soruya ilişkin veri analizinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek benzerliklerine göre “*dil/iletişim*”, “*aile*”, “*okul kültürüne uyum*” kategorileri olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Tablo yer alan değerler incelendiğinde öğretmenlerin talepleri sırasıyla en çok “*dil/iletişim*”, “*okul kültürüne uyum*”, “*aile*” kategorisinde değerlendirdiklerine ulaşılmıştır. Bu kategorilere yönelik bulgular şu şekildedir:

#### *Kategori 1: Dil/iletişim*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıflardaki ihtiyaçlarına yönelik verdikleri cevapların yabancı uyruklu öğrenciler ve aileleri ile karşılıklı etkileşimin etkili sağlanamadığı, öğrencilerin ve ailelerinin dil öğrenmeleri ve aksi durumda gerekli olan tercüman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri nedeniyle “*dil/iletişim*” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö2]: “*Tercüman başta olmak üzere ders dışında daha fazla (bireysel olarak) “Türkçe dili” deri alabilecek sınıfların olması.”*

[Ö4]: “*Yabancı dili bilmeme konusunda konuşma ve iletişimde sorun oluşmuş oluyor.”*

[Ö5]: “*Dilimizi bilmeye ihtiyaçları var. Dilini bilmedikleri bir okulda, eğitimini almakta, öğretmenini ve arkadaşlarını anlamakta zorluk çekiyor.”*

[Ö6]: “*Aile ile iletişim kurmak için tercüman*”

[Ö11]: “*Bazı öğrenciler Türkçe’yi bilmedikleri için anlaşılmakta ve iletişimde zorlanıyorum. Her öğrencinin Türkçe bilmesi çok daha iyi olurdu.*”

### *Kategori 2: Aile*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıflardaki ihtiyaçlarına yönelik verdikleri cevapların yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri ile karşılıklı etkileşimin etkili sağlanamadığı, veli desteğinin yetersiz olduğunu ifade etmeleri nedeniyle “aile” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö8]: “*Veli ile iletişim noktasında desteğe ihtiyaç duyuyorum. Velilerin okula uzak kalışı öğrencinin okulu benimsememesine yol açıyor.*”

[Ö10]: “*Veli desteğine ihtiyaç duyuyorum. Çok etkili bir iletişim kuramıyoruz.*”

### *Kategori 3: Okul kültürüne uyum*

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıflardaki ihtiyaçlarına yönelik verdikleri cevapların yabancı uyruklu öğrencilerin okula devam konusunda sorunlar yaşadıklarını, eğitim materyallerine ihtiyaç duyduklarını ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığını ifade etmeleri nedeniyle “okul kültürüne uyum” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö14]: “*Önce öğrencinin devam sağlamasına, sonrasında iyi bir etkileşim için Türkçe bilgisine.*”

[Ö17]: “*Çokkültürlü sınıfta çalışırken en çok ihtiyaç duyulan konu hazırbulunuşluk. Öğrenciler okula hazır halde gelmiyor.*”

[Ö18]: “Dil sorununda ve diğer öğrencilerle uyum sağlamada sorun yaşıyoruz. Öğrencilerin hazırbulmuşluk düzeyi çok az.”

[Ö19]: “Anlamakta zorlandığım öğrencilere yardımcı olmaya, bunun için çabalarken zaman yönetimini iyi şekilde ayarlayarak diğer öğrencilerle de ilgilenebilmek için destekleyici materyallerle (akıllı tahta, somut oyunlar, karton vs.den yapılmış etkinlikler) ihtiyaç duyuluyor.”

[Ö20]: “Öğrencilerin eğitim seviyeleri genellikle bulunduğu sınıf kademesinin altında bulunduğu için konu olarak geçmiş sınıfların kapsamındadır. Bu konuları işlenmesi için seviyeye uygun kitap ve ders materyallerinin bulunması gerekiyor.”

Araştırmanın sekizinci sorusunda sınıf öğretmenlerine “Çokkültürlü sınıf ortamınızda karşılaştığınız hangi zorluğa çözüm ürettiniz? Çözüm sürecinde nasıl bir yol izlediniz?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamlarında karşılaştıkları zorluklara ve çözüm önerilerine ilişkin ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.8 Çokkültürlü sınıf ortamında karşılaşılan zorluklara üretilen çözümler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
<i>Dil/iletişim</i>	Dil problemi, iletişim sorunu, tercüman, çeviri programları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	9	45
<i>Şiddet</i>	Şiddet, yaramazlık	Ö2, Ö15	2	10
<i>Kabul görme</i>	Dışlanma, görmezden gelme, empati	Ö6, Ö7, Ö12, Ö13	4	20
<i>Akademik başarı</i>	Okuma yazma, seviyeye uygun ders süreci, uyum sınıfı	Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö20	5	25
<b>Toplam</b>			<b>20</b>	<b>100</b>

Sekizinci soruya ilişkin veri analizinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek benzerliklerine göre “dil/iletişim”, “şiddet”, “kabul görme”, “akademik başarı” kategorileri olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Tablo yer alan değerler incelendiğinde öğretmenlerin talepleri sırasıyla en çok “dil/iletişim”,

“akademik başarı”, “kabul görme”, “şiddet” kategorisinde değerlendirdikleri ulaşılmıştır. Bu kategorilere yönelik bulgular şu şekildedir:

#### *Kategori 1: Dil/iletişim*

Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamlarında karşılaştıkları sorun alanını ve süreçte neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplarında karşılaştıkları dil sorunu, veliler ve öğrenciler ile iletişim kuramama, dil sorunu için tercüman ya da çeviri programlarından yararlanma ifadelerinin yer alması nedeniyle “dil/iletişim” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö1]: “İletişim konusunda yaşadığım sıkıntıyı Türkçe-Arapça çeviri programlarını kullanarak aşmaya çalıştım.”

[Ö4]: “Sınıftaki Suriyeli öğrenciler için ayrı WhatsApp grubu kurarak Arapça bilen velilerim ve Suriye uyruklu Türkçe öğretmeniyle birlikte hareket ederek iletişimi güçlendirdim.”

[Ö5]: “Dil bilmeyen çocuklar için, dil bilen diğer çokkültürlü öğrenciyi çevirmen olarak görevlendirdim. Dil öğrenmesine yardımcı oldu.”

[Ö5]: “Arapça bilen veliler ile Suriyeli velilerle iletişim sorunu bazen çözülebiliyor.”

[Ö19]: “Dil konusunda anlayamadığım zaman teknolojiden destek aldım.”

#### *Kategori 2: Kabul görme*

Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamlarında karşılaştıkları sorun alanını ve süreçte neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplarında sığınmacı öğrencilerin şiddet eğilimi ifadelerinin yer alması nedeniyle “Şiddet” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevapların tamamı yer almaktadır:

[Ö2]: “Aynı sınıfta bulunan iki kardeşten küçüğü sınıftaki diğer öğrencilere şiddet uygulamasına karşı aileyi çağırdım. Önce aileyi çocuğun yaramazlığı konusunda ikna ettikten sonra evde Türkçe dersi aldırđım. TV izlerken Türk kanalları izlemesini tavsiye ettim. Her yaramazlığında uyarılar verdik. Tamamen kaybolmasa da yaramazlığı azaldı.”

[Ö15]: “Yabancı sığınmacı çocukların kendi aralarındaki fiziksel şiddet olayında, çocuklarla konuşmanın mümkün olmadığı, anlaşılamadığımız yerde annelerini çağırarak tercüman eşliğinde, ülkemizdeki genel kültür durumundan, çocukların hemen her türlü şiddetin mazeretsiz onaylanmadığından ve kötü örnekler sonucunda burada olduklarından bahsederek çocukların şiddetini önleyici tedbirlerin alınması gerektiğini anlatarak ikna etmeye çalıştım.”

### Kategori 3: Şiddet

Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamlarında karşılaştıkları sorun alanını ve süreçte neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplarında sığınmacı öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanması, kabul görmemesi ve empati eksikliğinin yer alması nedeniyle “kabul görme” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

[Ö6]: “Yabancı çocuklar oyun içerikli derslerde kendi aralarında oyun oynamayı tercih ediyorlar. Bu çocukları oyunlara dahil ederek sınıf içindeki etkinliklerde görevlendirdim.”

[Ö7]: “Özellikle beden eğitimi dersinde yabancı sığınmacı öğrenciler kendi aralarında oyun oynamayı tercih ediyorlar. Sınıf içinde bu ayrışmayı önlemek amacıyla toplu oyunlarda grupların oluşturulup bu gruplara bu çocukları dahil ederek sınıf içi dayanışma ve kaynaşmayı arttırmaya yönelik etkinlikler planladım. Herhangi bir şiddet probleminde ise Arapça bilen velilerimden yardım isteyerek bu çocukların velileriyle iletişime geçerek sınıf ortamındaki olumsuz ve gergin havayı yumuşatma çalışmaları yaptım.”

[Ö12]: “Farklı kültüre sahip olan arkadaşlarını çoğu zaman görmezden geliyorlar. Tahammülleri çok az, günah keçisi olarak genelde farklı kültürdeki kişileri suçlayıcı yaklaşımlarını elimden geldiğince düzeltmeye çalıştım. Empati çalışmaları yaptırdım.”

Araştırmanın dokuzuncu sorusunda “Sizce çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan zorluklara çözüm üretmek kimin sorumluluğundadır?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin karşılaşılan zorluklara çözüm üretmenin sorumluluğunun kimlere ait olduğuna ilişkin kategoriler, katılımcılar, frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.9 Çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmesi beklenen kişiler

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Sınıf öğretmeni	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	18	21
Aile	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	12	14
Özel eğitim öğretmeni	Ö18	1	1
Rehber öğretmeni	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	17	20
Okuldaki diğer öğretmenler	Ö1, Ö4, Ö7, Ö12, Ö19	5	6
Okul müdürü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17	20
Okul görevlileri	Ö12, Ö14	2	3
RAM	Ö17, Ö18	2	3
Rehabilitasyon merkezleri	Ö5	1	1
Diğer.....	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö20	9	11
<b>Toplam</b>		<b>84</b>	<b>100</b>

Dokuzuncu soruya ilişkin veri analizinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtında kendi ekledikleri cevaplar MEB, İç işleri bakanlığı, bakanlıklar, üniversiteler, valilikler olarak ifade edilmiştir.

[Ö2]: “İç işleri bakanlığı, milli eğitim bakanlığı, valilik.”

[Ö7]: “Özellikle sığınmacı problemlerine çözüm odaklı bakanlıklar ve buna bağlı ana okulu, ilkokullar oluşturulmalı sorumluluk paylaşılmalıdır.”

[Ö8]: “Bakanlık.”

[Ö9]: “Bakanlık.”

[Ö10]: “Bakanlık.”

[Ö11]: “Bakanlık.”

[Ö15]: “Yabancı sığınmacılar için bakanlık Merkez teşkilatı ve üniversiteler.”

[Ö16]: “MEB ilk sorumludur bu konuya uzmanlarla çalışarak proje geliştirmeli.”

[Ö20]: “Milli Eğitim Bakanlığı.”

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın amacı doğrultusunda nitel verilerden elde edilen bulgular, konuya ilişkin literatür ve araştırma sonuçları doğrultusunda tartışılmış ve bazı yorumlarda bulunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri çokkültürlülük eğitiminden beklentileri ve çokkültürlülük alanında kendilerini yeterli hissediyorlar mı?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası çokkültürlülük ile ilgili eğitim almamasına karşın, yine yarısından fazlası çokkültürlü eğitim konusunda kendisini orta düzeyde yeterli hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimden beklentileri dikkate alındığında ise; öğretmenlerin verilecek eğitimde öncelikli olarak eğitimi veren kişilerin daha önce çokkültürlü ortamda bulup bulunmadığını, tecrübesinin ne düzeyde olduğunu bilmek istediklerini ve dil probleminin aşılması için yapılabilecek çalışmalar hakkında eğitimler almayı talep ettikleri görülmüştür. Erdem (2017) çalışmasında öğretmenlerin birçok alanda mesleki yeterliliklere ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmıştır. Er ve Bayındır (2015: 176)'ın çalışmasında da ilkökul öğretmenlerinin herhangi bir eğitim almadıklarını ve buna ek olarak Suriyelilerin eğitimi konusunda yetersiz oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Sarıkız'ın (2016) çalışmasında da göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması ve farklı koşullardaki öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlere destek verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Leung ve Hue (2017) aday öğretmenler ile ilgili olan çalışmalarında aday öğretmenlerin aldıkları lisans derslerine ek olarak çokkültürlülük ile ilgili dersler alınmasına ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada çokkültürlü sınıflarda çalışmış tecrübe sahibi olan öğretmenlerin aday öğretmenlere bilgi birikimlerini anlatmalarının iyi bir kılavuz olacağından bahsedilmiştir. Polat ve Kılıç (2013) araştırmalarında ülkemizde çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir hizmet içi, hizmet öncesi eğitim, kurs, seminer veya çalışmanın yapılmadığını bu konuda eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir.

Çokkültürlü sınıf ortamında karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Araştırmada katılımcılara çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan zorlukların hangi konular olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Zorluklara yönelik düşüncelere bakıldığında bütün katılımcıların ilk belirttikleri sorunun dil/ iletişim problemi olduğu görülmektedir. Kültürel farklılıklar, etkileşim problemleri, Suriyeli öğrencilerin şiddet eğilimi, ailelerin dil bilmemesi, öğretmenlerin aile ile iletişim kuramaması ve ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, sınıfların kalabalık olması, hazırbulunuşluk düzeyinin iyi olmaması, sosyoekonomik sorunlar, öğrenci ve velilerin akademik yaşantıya olan ilgilerin minimum düzeyde olması katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından çokkültürlü eğitim için karşılaşılan zorluklar olarak sıralanmaktadır. Kardeş ve Akman'ın (2018) bulguları ise sığınmacı çocukların sorunlarının sırası ile dil, uyum, kendini ifade edememe, şiddet uygulamaya meyilli olma, duygusal problemler, zayıf arkadaşlık ilişkileri, algılamada yetersizlik, sayısal beceri eksikliği ve geri kalmış fiziksel büyüme olduğu sonucu elde edilmiştir. Akdeniz'in (2018) çalışmasında sığınmacı çocukların dil konusunda yaşadıkları problemin iletişimi doğrudan etkilediğine, kültür farklılıkları, toplumsal uyum ve ailelerin ekonomik durumlardan dolayı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Devlet ve Geçici Eğitim Merkezlerinde çalışan 83 öğretmen ile yapılan bir araştırmada öğretmenler en önemli problemin iletişim ve dil olduğunu ifade etmişlerdir (Eren, 2019). Çokkültürlü eğitim açısından en önemli sorun olarak ifade edilen dil problemidir (Bütün Kar ve Uzun, 2016; Atasoy Çiçek, 2017; Tosun vd., 2018). Dil problemiyle birlikte öğrencilerin akademik başarısızlığı, sınıf arkadaşları ile iletişim kuramamasından kaynaklanan dışlanma sorunları gelmektedir. Sınıf arkadaşları ile iletişim kuramayan ve farklı kültürel yaşantılar ise Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında arkadaşlık yaptıkları ve şiddet eğilimleri gözlenmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar okula olan ilginin azalmasına ve devamsızlıkların artmasına neden olmaktadır. Kar ve Uzun (2016) yaptıkları araştırmada eğitim sürecinin temelinde etkileşimin olduğunu ve iletişim kuramayan öğrencilerin formaliteden okula geldiklerini ve okulun kazandırması gereken birçok bilgi ve beceriden yoksun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte aile ile bilgi paylaşmak, sürece dahil edilmek istenildiğinde ise ailelerin dil bilmemesi, eğitime verilen önemin az olması katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Gözübüyük Tamer (2017) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar ailelerin, öğrencilerin eğitiminde destek ve

iş birliği konusunda yeterli özveriye vermediklerini belirtmiştir. Aykırı'nın (2017) araştırmasında öğretmenlerin ailelerle iletişim kuramamalarının velilerin ilgisiz davranışlarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Çokkültürlü sınıf ortamlarında sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçları nelerdir?

Suriyeli öğrencilerle ilgili öğretmenlerin ihtiyaçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar dil/iletişim, aile ve okul kültürüne uyum olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır bu kategoriler içerisinde yoğunlukta olarak tercüman, aile desteği, hazırbulunuşluk düzeylerinin- öğrencilerin Türkçe öğrenmiş olarak okula gelmeleri- yükseltilmesi, okula devam, eğitim materyalleri ve kültürel özellikleri bilme olarak ele alınmıştır. (ÇOÇA, 2015, s. 12) da Suriyeli çocukların rehber öğretmenlerden çoğu zaman çeşitli nedenlerle destek alamadıkları belirtilmiştir. Araştırmalarda bulunan sonuçlara göre katılımcıların verdikleri cevaplar dikkate alındığında en çok ihtiyaç duyulan eksikliğin tercüman olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018). Cevaplar ele alındığında temeldeki en önemli ihtiyacın iletişim kurma/ Türkçe öğrenmeleri ve aile desteği olarak karşımıza çıkmaktadır. Gözübüyük Tamer (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin beklenti ve taleplerinin başında dil probleminin çözülmesi, aile ile sağlıklı iletişim kurma, dil konusunda öğretmenlerin kişi, kurum ve kuruluşlardan yardım bekledikleri, öğrencilere planlanmış bir oryantasyon eğitimi verilmesi gereği yer almaktadır. İlgili çalışmalara genel olarak bakıldığında Suriyeli öğrencilerin dil problemlerinin sosyalleşmelerinin, kabul görmesinin önündeki en önemli unsurdur. Öğrencilerin Türkçe bilmemeleri iletişim (Bosch-Supan, 1987; Akman ve İmamoğlu Akman, 2019) ve eğitimi olumsuz etkilediğini belirtir. Bu durum öğrencilerin okula ve derslere olan ilgisizliğine, öğrenciler ile uyum sürecinin olumsuz etkilenmesine, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bütüncül bakıldığında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her şeyin temelinde dil problemi vardır.

Çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir/ çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin ihtiyaçları karşılanıyor mu?

Bu soru araştırmada iki Şekilde yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerden neredeyse yarısı ihtiyaçların karşılanmadığını belirtirken, kalan kısmı ise kırtasiye araç gereçlerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok nelere ihtiyaç duydukları sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında dil/iletişim, empati/kabul görme, okul dışı destek kategorileri yer almaktadır. Bu üç kategoriden dil/iletişim ve empati/kabul göre yüzdelik olarak aynı oranda çıkmıştır. Suriyeli ğrencilerin problemlerinin temelinde anlama, anlaşılma ihtiyacı görülmektedir ve bu ihtiyaç öğrencilerin kendi aralarında kabul görülmelerine doğrudan etki etmektedir. Dil probleminin engel olduğu diğer ihtiyaçlar ise arkadaş edinme, gruba dahil olma, dışlanmama, ciddiye alınma Şeklinde katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Her sorunun ve her çözümün temas ettiği nokta dil problemidir. Bu nedenle dil problemi kabul görme ile doğrudan ilişkilidir öğrencilerin duydukları bu iki ihtiyaç kategorisi birbirini beslemektedir. Gözübüyük Tamer'in (2017) araştırmasında da benzer Şekilde Suriyeli ğrencilere en çok hangi konuda destek beklediklerine ilişkin sorulan soruda öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarının Türkçe öğrenmek olduğu dikkat çekiyor. Dil problemi olmasaydı arkadaşları ile daha iyi anlaşabileceklerini ifade etmeleri ise katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtları doğrular niteliktedir. Kılıç ve zkor'un (2019) alışmasında çocukların sırasıyla psikososyal destek, ekonomik destek, dil ve iletişim desteği, adaptasyon ve uyum desteği, ailelerin desteklenmesi Şeklinde belirtmişlerdir. Gencer (2017) yaptığı araştırmada sığınmacı öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açılardan bakıldığında dil probleminin birçok sorunu da beraberinde getirdiği görülmektedir.

Sınıf ğretmenleri karşılaşılan zorluklara çözüm üretiyor mu? Karşılaşılan zorluklara çözüm üretmek kimlerin sorumluluğundadır?

Sınıf ğretmenlerinin çokkültürlü sınıflarda karşılaştıkları zorluklara duydukları sorumluluk bilincine ve bekledikleri desteğe bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı sorumluluk bilincine sahip bir Şekilde zorluklara çözüm üretmenin kendi sorumluluğunda olduğu görüşündedir. Baysal ve imşir (2020) yapmış oldukları çalışmada sığınmacı çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için olmazsa olmazın öğretmenler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı ğretmenler hem okul içinde hem de okul dışında sorumluluk alması gereken kişi ve kurumların olduğunu

belirtmişlerdir. Okul içi desteğe yönelik en önemli faktörlerin rehber öğretmenler ve okul müdüründen bekledikleri görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde Tosun vd. (2018) öğretmenlerin sığınmacı öğrenciler ile ilgili yaşanan olayların ya da sorunların çözülmesinde tek başlarına yeterli olmadıklarını ve bu nedenle okul idaresi ve rehber öğretmen desteğine başvurma yollarını tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Okul dışında ise aile ve ilgili bakanlıkların gerekli sorumlulukları almaları gerektiği görüşündedirler. Katılımcı öğretmenler sığınmacı eğitime faydası olabileceğine inandıkları okul içi ve okul dışı tüm kişi ve kurumlar için birden fazla işaretlemeler yapmışlardır. Kılıç ve Özkor (2019) çalışmalarında öğretmenlerin sorunlarını çözmek için aile desteği aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çokkültürlülikle ilgili yeterli destek bulunmadığında öğretmenlerin kendi çözüm yollarını geliştirmekte olduklarına dair çalışmalar da bulunmaktadır (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Aykut, 2019).

Çokkültürlü sınıf ortamlarında karşılaşılan zorlukların çözülmesi için neler yapılabilir?

Araştırmanın bu sorusunda katılımcı öğretmenler öğrenci ve velilerin Türkçe öğrenmelerin gerekliliği, aile eğitimleri, kültüre uyum seminerlerinin hem aile hem öğrenci için verilmesini, öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçe öğrenmeleri için kurs ya da eğitim merkezlerinden okula hazır halde gelmelerini sağlama, programın yeniden ele alınması gerekliliği, okula başladıktan sonra oryantasyon eğitiminin verilmesi gerekliliği, psikolojik ve sosyal yardım gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenleri üzerindeki yükün hafifletilmesi gerektiğini, “öğretmenler için neler yapılabilir” düşüncesine ihtiyaç duyduklarını, öğretmenlerin zorlandığı durumlarda okul idaresinden ve rehber öğretmenlerden yardım alınarak çözümler bulunabileceğini dile getirmişlerdir. Bu konuya dair yapılan diğer araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sığınmacı çocukların eğitiminde gördükleri en önemli problemin dil ve iletişim yetersizliği olduğu göze çarpmaktadır (Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018). Çocuklara dil ve kültür yetkinliği eğitimi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiği ifade edilmiştir buna ek olarak okul öncesi eğitiminin yaygınlaşmasının dil

gelişimine etkisine olanak sağlayacak bazı araştırmalar da vardır (Kardeş ve Akman, 2018). Müfredatın çokkültürlü sınıf ortamına uygun olmamasından kaynaklanan sorunların olduğunu ifade etmişlerdir (Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Aksakal, 2017).

Çokkültürlü sınıf ortamınızda karşılaştığınız hangi soruna çözüm ürettiniz? Çözüm sürecinde nasıl bir yol izlediniz?

Araştırmaya katılan öğretmenler dil/iletişim, şiddet, kabul görme ve akademik başarı konularında çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Karşılaşılan sorunları çözmek adına yapıkları çalışmalar; oyun etkinlikleri, görsellerden faydalanma, aile desteği alma, empati çalışmaları, uyum çalışmaları hazırlama, uygulamalardan- çeviri programlarından- yararlanma şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre öğretmenlerin süreçte aktif olarak rol aldıkları görülmektedir. Çiçek'in (2017) araştırmasında ortaya çıkan sorunları azaltmak ve uyumu arttırmak için görsel materyallerden faydalandığına, katılımcıların tamamının aile ile iletişim kurmada sorun yaşadığına ve yaşanan sorunu aşabilmek adına aynı dili konuşan öğretmen arkadaşından, ailenin komşu veya akrabalarından ve teknolojiden yararlanarak iletişim kurmaya çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çakan vd. (2018) araştırmasında dil çalışmalarının yapıldığı, oyun yoluyla öğretimin esas alındığı görülmektedir. Katılımcıların oyun içerecek etkinliklerin dil gelişimini arttırarak sınıf içindeki uyumu arttırdığı ve aile desteğinin uyumu kolaylaştırıcı etkide bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Yanık Özger ve Akansel, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki genel düşüncelerine baktığımızda öğretmenlerin en büyük probleminin dil problemi olduğu göze çarpmaktadır, aşılamayan dil probleminin beraberinde tercüman eksikliği öğretmenlerin süreçte aile ve öğrenci ile kopuk bir eğitim süreci yürütmek zorunda kalmalarının önüne geçilemeyen birçok sorunu beraberinde getirdiğini de ifade etmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin bakış açılarından bir tanesi de eğitim programların çokkültürlülük bakımından yeniden ele alınması gerektiğine dair düşünceleridir, öğretmenler süreçte uygulama örneklerine ulaşamadıklarını çokkültürlülük konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler süreçte eksiklikler olduğunu ve bunların çözülmesinin en başında yapılması

gerekenlerin sınıfta yaşanan problemlere bulunan anlık çözümlerden önce bakanlıklar tarafından yapılması gereken işler olduğunu ifade etmektedirler. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri çokkültürlü eğitim sürecinde kendilerinde büyük ölçüde sorumluluk hissetmelerinin yanında destek bekledikleri okul içi ve okul dışı kurum ve kişilerden yeterli ve doğru desteği göremediklerini bu nedenle yalnız kaldıklarını ve süreçte kendilerince çözümler üretmeye çalışarak eğitim sürecinin olumsuzluklarını azaltmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim sürecinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin nelere ihtiyaç duyduklarına ilişkin bir bakış açısının geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan en büyük sorun alanının dil ve iletişim olduğu anlaşılmaktadır (Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Aksakal, 2017; Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018) ve iletişim problemine çözüm olacak tercüman bulamamaktadırlar (Kardeş ve Akman, 2018). Hamurcu ve Demirçelik (2015) müfredatın sığınmacı çocukların eğitimi için uygun olmadığını ifade ederken yaşanan sorunlara ek öğretmenlerin pedagojik formasyonlarındaki eksikler nedeniyle gereksinim duyulan durumlara ve ihtiyaç alanlarına etki edemedikleri ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri çokkültürlü eğitim sürecinde kendilerini sorumlu görmektedirler fakat okul ve aileler arasındaki iş birliği ile okul milli eğitim iş birliği niteliğinin zayıf olduğunu (Saritaş vd., 2016) belirtmişlerdir. Süreç içerisinde sığınmacı öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünü sadece öğrenci ve ailesinde değil kendisinde de aramaktadır. Sınıf öğretmenleri yaşadıkları zorlukların çözümünde nitelikli bir destek göremediğini ifade etmektedirler. Velilerin öğrencilerin eğitim hayatları ile ilgilenmedikleri, öğrencilerin okula devamlılıkta, okul kurallarına uymada, okul yaşantısının gerektirdiği sorumluluklarda isteksiz oldukları görülmektedir. Bu nedenle de öğretmenler kendileri sürece etki edebilecek bireysel çaba, çeviride teknolojiden yararlanma, öğrencilerin zorlanabilecekleri konularda görsellerden yararlanma, basitleştirerek öğretmeye çalışma, sığınmacı öğrencilerin dillerine ait kelimeler öğrenerek temel ihtiyaçları karşılama olarak ortaya konulmaktadır (Maya, 2016; Saritaş vd., 2016; Atasoy Çiçek, 2017).

## 5.1 Öneriler

- Sığınmacı çocuklar ülkemizin bir gerçeği olduğu için öncelikle öğretmen yetiştiren fakültelerin bu konuda daha yeterli eğitimler vermesi, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce çokkültürlü bir sınıf ortamında bulunmasına imkan sağlanmalı.
- Öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda yaşadıkları sorunları ifade edebilecekleri, sorunlara çözümler üretebilecekleri ve sınıflarda uygulandığında olumlu sonuçlar gösteren deneyimlerin paylaşılabilirdiği alanlar sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çokkültürlü eğitim bağlamında okullardaki ihtiyaçların belirlenmeli ve öğretmenlere gerekli destekler sağlanmalı.
- Sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin okula başlamadan oryantasyon sürecine alınması gerekmektedir.
- Okullarda sığınmacı öğrencilerin velileri ile olumlu iletişim ortamı sağlanabilmesi için tercüman desteği sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Açıkalin, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akman, Y. ve İmamoğlu Akman, G. (2019). Analysing the academic, social and cultural aptitudes of Syrian students in chaotic context. Ş. Ş. Erçetin, N. Ray and S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations: A Chaos and Complexity Theory Perspective* (p. 179-195). Apple Academic Press.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM*, 9(36), 669-676.
- Aktay, Y. (2001). *Birleşen dünyada çoğalan kültürler*. [Çevrim-içi: <http://www.angelfire.com/art/yasinaktay/Makaleler/Cokkulturluluk.htm>], Erişim Tarihi 27.10.2023.
- Aktay, Y. (2015). *Küreselleşme çokkültürlülük sahicilik*. (1. Baskı). Tezkire Yayıncılık.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Altun, T. (2013). Exploring the effects of classroom culture on primary pre-service teachers' professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 37-54.
- Alver, K. (2019). *Kültür sosyolojisi ve kültürel çalışmalar*. İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Anık, M. (2011). *Çokkültürlü bir toplumda kimlik algısı: İsveç'te yaşayan Türk göçmenler örneği*. [Dokora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- APA. (2002). *APA Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists*. [Çevrim-içi: <https://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/>], Erişim Tarihi: 19.02.2023.
- Aslan, S. & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.

- Aşcı, E. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 3(3), 277-286.
- Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Aydın, H., & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions'on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57,29-50.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44- 56.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri: araştırma süreci ve tasarımı, veri toplama teknikleri, interneti kullanma, anket hazırlama, içerik ve söylem çözümlemesi, raporlaştırma*. Nobel Yayınları.
- Bailey, J. & Clark, D. (2010). *Race and Ethnicity in the Field of Education*. In Peterson, P., Baker, E., and McGawc, *International Encyclopedia of Education* (3 rd eds) pp-77-78. Oxford, UK: Elsevier Academic Press
- Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Banks, J. (1989). Multicultural Education: Characteristics and goals. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural Education Issues and Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. (4. Baskı). Boston, Mass. Allyn & Bacon.

- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1997). *Multicultural Education Issues and Perspectives* (3. Baskı). Needham Heights, MA:Allyn and Bacon Press.
- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (2001). *Multicultural Education Issues and Perspectives*(4th ed.) New York, NY:John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education*. New Jersey: Pearson Education.
- Banks, J. A., (1993). Multicultural Education: Historical Develoepment, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A., (2009). Multicultural Education: Charasteristics and Goals. Banks J. A. and Banks. C. A. M. (Eds) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (p. 3-32), Seventh Edition.USA: John Wiley and Sons,
- Banks, J. A., (2014). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.). AnıYayıncılık.
- Banks, J.A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2 nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon Press.
- Basbay, A., & Bektas, Y. (2009). Cokkulturluluk baglaminda ogretim ortamı ve ogretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. & Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Baysal, Z. N., & Çimşir, S. (2020). Türkiye'ye göç ile gelen ilkokul öğrencilerinin okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 71-87.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2015). *Suriyeli mültecilerin sayısı ilk kez 4 milyonu aştı*. [Çevrim-içi; <http://www.unhcr.org.tr/?content=648>], Erişim Tarihi: 10.02.2024.
- Bosch-Supan, A. (1987). *The role of education: mobility increasing or mobility impeding?*. NBER Working Paper No: 2329.
- Bourse, M. (2009). *Melezliğe övgü*. Ayrıntı Yayınları.
- Bozkaya, H. (2020). Çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 245-271.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayınları.

- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Anı Yayıncılık.
- Cırık, İ., (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Çakan, A., Mercan, M., & Uzun, E. M. (2018). Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. V. Özpolat. (Ed.), *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Travmalar*, (pp. 264-294) içinde. HEGEM Yayınları.
- Çavuşoğlu, H. (2007). Yugoslavya-Makedonya topraklarından Türkiye'ye göçler ve nedenleri. *Bilig*, 41, 123-154.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çiçek, Ş. A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. [Master's Thesis]. Eastern Mediterranean University EMU.
- Davidman, L., & Davidman, P. (1997). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. New York: Longman.
- Del Valle, Sandra. (2003). Language Rights and the Law in the United States. *National Center For Education Statistic (2002)*. The Condition of Education.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 4(7), 1453-1475
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Dillion, S. (2006). *In schools Across U.S, the Melting Pot Overflows*. [Çevrim-İçi: <https://www.nytimes.com/2006/08/27/education/in-schools-across-us-the-melting-pot-overflows.html>], Erişim Tarihi: 10.12.2023
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*. İletişim Yayıncılık.
- Emin, M.N. (2019). *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SETA.
- Emiroğlu, B. (2016). Avrupa Birliği'nin çokkültürlülük ile imtihanı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 91-121.

- Er, A.R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Ercins. G. ve Görüşük, L. (2016). Türkiye’de ve Batı’da çokkültürlülük gerçeği. *Electronic Turkish Studies*, 11(2), 383-401
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M., (1998). *Liberal toplum liberal siyaset*. Siyasal Kitapevi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Erincik, S. (2011). Kimlik ve çokkültürcülük sorunu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 219-241
- Eroğlu, Ö. B. (2018). *Göçle gelen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri (Mersin ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equity through multicultural education. *Educational Leadership*, 19(3), s. 192-216
- Gay, G., (1994). A Synthesis of Scholarship In Multicultural Education. [Çevrim-içi: <http://www.ncrel.org> ], Erişim Tarihi: 05.08.2023.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54).
- GİGM (2023). *Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmen sayısı* [Çevrim-içi: <https://www.goc.gov.tr>], Erişim Tarihi: 30.12.2023.
- GKY (2014). *Geçici koruma yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 13 Şubat 2024.
- Gorski, P., C. (1999). *A Brief History of Multicultural Education*. [Çevrim-içi: [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html)], Erişim Tarihi: 05.08.2023.
- Gök, F. (2011a). Türkiye Cumhuriyeti’nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri. Carlson. M. Rabo. A. ve Gök, F. (Ed.), *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim-*

*Türkiye ve İsveç'ten Örnekler.* (s. 97-111), içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gök, F. (2011b). Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Kısa Bir Bakış. Carlson, M. Rabo, A. ve Gök, F.(Ed.). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim- Türkiye ve İsveç'ten Örnekler.* (s. 283-290), içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 1-7.

Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.

Günay, R., Kaya, Y. & Aydın, H. (2014). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 145-166.

Güner, E.G. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve yeterliliklerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Güngör, T. A. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48- 71.

Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Üniversitesi.

Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yenilenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*. 4(6). 6-8.

Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür.* (7. Baskı). Remzi Kitabevi.

Hamurcu, H., & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 24-39

Hazır, M. (2010). *Amerikan çokkültürlülüğü ve meluncan kimliği.* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Hidalgo, F., Chávez Chávez, R., & Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Teacher Education*, New York: Macmillan.

- Howe, E. R. (2014). A narrative of teacher education in Canada: Multiculturalism, technology, bridging theory and practice. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 588-599. doi: 10.1080/02607476.2014.956540
- Hyde, L., B. (2006). *Perceptions of Administrators and PTA Officers on the Acceptability of the National Council for the Social Studies Curriculum Guidelines for Multicultural Education*. [unpublished doctoral dissertation]. Nashville, TN: Tennessee State University.
- International Organization for Migration. (2019). *Baseline Assessment in Istanbul Province*, (Analysis Report, Ankara: May- July 2019)
- Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Kafa, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Kar, E. B., & Uzun, E. M. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Etnik Kökenden ve Sosyo-Ekonomik Sınıftan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Meslek Etiği Açısından Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 73-85.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli Eğitim*. Anı Yayıncılık
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2013). *Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. Ukam.
- Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 128-148.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.

- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Türk Çalışmaları (Elektronik)*, 9(2), 933-960.
- Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul Mavi Kalem Derneği.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 79-102.
- Kocaoğlu, M. (2015). *Yerel yönetimlerde katılım ve kültür-katılımcı yerel yönetim anlayışının kültürel temelleri*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- KONDA (2023). *Cumhuriyet tarihi boyunca göç*. [Çevrim-içi: <https://konda.com.tr/kondabarometre>], Erişim Tarihi: 31.12.2023
- Krikorian, R., Bartok, J., & Gay, N. (1994). Tower of London procedure: a standard method and developmental data. *Journal of clinical and Experimental Neuropsychology*, 16(6), 840-850.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Külek, C. (2018). *Zorunlu göçün mekândaki toplumsal ve ekonomik etkileri: Bağcılar ilçesindeki Suriyeliler örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık; Azınlık haklarının liberal teorisi*. (A. Yılmaz, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2012). Çokkültürlülük: başarı, başarısızlık ve gelecek. (F. Öztürk Çev.), *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 70(2), 297-332.
- Leung, C. H. & Hue, M. T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002–2014. doi: 10.1080/03004430.2016.1203308
- Levinson, M. (2007). Common schools and multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 625–642.
- Macionis, J.J. (2017). *Sosyoloji*. (V. Akan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

- Majhanovich, S. (1992). Multicultural education: A Canadian perspective. *AACTE Conference*, February 26-28, London, Ontario, Canada.
- Manning, M.L., Baruth, L.G., Lee, G.L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. New York:Routledear.
- Maya, İ. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlar için kullandıkları stratejiler. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (ss. 428-434) içinde. Pegem Akademi.
- Mazı, A. (2018) *Öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının incelenmesi: Hatay ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Getiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Ed. Turan, S. Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morgül, K., Savaşkan, O., & Mutlu, B. (2021). *İstanbul'da Suriyeli sığınmacılara yönelik algı ve tutumlar: Partizanlık, yabancı karşıtlığı, tehdit algıları ve sosyal temas*. Türkiye Ekonomik Sosyal Siyasal Araştırmalar Vakfı.
- Mülteciler Derneği (2023). *Mülteciler Derneği tarihinde* [Çevrim-İçi: <https://muleteiler.org.tr>], Erişim Tarihi: 27.12.2023.
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, 1, 57.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. N.J.:Pearson.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 511-519.
- Oakes, J., & Lipton, M. (2007). *Teaching to change the world*. New York:McGraw-Hill.
- Ortaylı, İ. ve Akyol, T. (2002). *Osmanlı mirasından cumhuriyet Türkiye'sinde İlber Ortaylı ile konuşmalar*. (1. Baskı). Ötüken Yayınları.

- Özcan, A.S. (2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Pang, V., O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York:McGraw-Hill Press.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüü yeniden düşünmek; kültürel çeitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Pathak, P. (2008). *The Future of Multicultural Britain*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Rabo, A. (2007). *Teacher training in «multicultural» Sweden*. EMIGRA working papers, 7
- Rabo, A. (2011). İsveçte Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek: “Çeşitlilik” Paradoksları. (Marie Carlson vd., Der.). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. (s. 25-47) içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ramsey, P.G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11 (4), 206-214.
- Reid, C., & Sriprakash, A. (2012). The possibility of cosmopolitan learning: Reflecting on future directions for diversity teacher education in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 15-29.
- Reitz, J.G. (2009). Assessing Multiculturalism as a Behavioural Theory. In Reitz, J. G., Breton, R., Dion, K. K., & Dion, K. L. (Eds.), *Multiculturalism and Social Cohesion: Potensial and Challenges of Diversity* (s. 1-47). Toronto, Canada: Springer Science+Business Media Press
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.
- Saklı, A. R. (2011). Türkiye Cumhuriyeti ulus devleti ve milliyetçilik anlayışının uygunluğu sorunu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-22.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self' and 'others' do teachers need ?. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33-45.

- Sarı, T. (2019). *Suriye mülteci krizinin Türkiye ve Avrupa ekonomileri üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri (2020). [Çevrim-içi: <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>], Erişim Tarihi: 08.03.2024
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Şahin, M. C., & Aydemir, S. (2018). Zorunlu-kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar*, 21(53), 121-148.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G. D., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi (GD)*, 4(2), 119-152
- Taniş, İ. (2021). *Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında deneyimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tarım, Ş. (2015). Preschool education preservice teachers' views on multilingual education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 589-609.
- Tekin, N. T. (2001). *Ana hatlarıyla Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. Çantay Kitabevi
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. (1),75-87.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. doi: 10.17494/ogusbd.457087
- Tunç, H. (2004). Uluslararası sözleşmelerde azınlık hakları sorunu ve Türkiye. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-58.

- Tunga, Y., Engin, G. & Çağltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe Sözlük*. [Çevrim-içi: <https://www.tdk.gov.tr/>], Erişim Tarihi: 18.02.2023.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 553- 559.
- UMHD. (2023). Suriyelilerin ülke nüfuslarına oranları Uluslararası Mülteci Hakları Derneği [Çevrim-içi: <https://umhd.org.tr/>], Erişim Tarihi: 31.12.2023
- UNHRC (2023). [Çevrim-içi: <https://www.unhcr.org/tr/>], Erişim Tarihi: 31.12.2023.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Valdez, A. (1999). *Learning in Living Color: Using Literature to Incorporate Multicultural Education into the Primary Curriculum*. Boston:Allyn and Bacon.
- Van Der Ven, J.A. (2013). Eğitimde Çokkültürlülük: Tanınma Siyaseti. Kaymakcan. R. (Ed.), *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* (ss. 61-96) içinde. Dem Yayınları.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yanık Özger, B., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m
- Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (20), 225-237.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2022). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Yıldırım, S., & Cemal, İ. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-12





# **EKLER**

## EK A Etik Kurul İzni



T.C.  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve  
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI  
7

KARAR SAYISI  
33

TOPLANTI TARİHİ  
8.06.2023

### DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Gökhan UYANIK'ın yardımcı araştırmacı, Ayşenur ÖZER'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "**Çokkültürlü Yapıya Sahip Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri**" isimli çalışması; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Onam Formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat, ...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN  
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT  
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kutay OKTAY  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Eyüp AKMAN  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK  
Kurul Üyesi

### DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna  
Sayın Doç. Dr. Gökhan UYANIK

Belge Doğrulama Kodu: HF497HD

*Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Belge Takip Adresi: [www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama](http://www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama)

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kızıyorkent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Bilgi için :

Serdar Durur  
Raporör

Telefon No: (0 366) 2801012

Faks No: (0 366) 2801038

e-Posta:

İnternet Adresi: [www.kastamonu.edu.tr](http://www.kastamonu.edu.tr)

Telefon No:

(0 366) 2801000 - 1144

Kep Adresi: [kastamonuuniversitesi@h01.kep.tr](mailto:kastamonuuniversitesi@h01.kep.tr)



## EK B Kurum İzni



T.C.  
BAĞCILAR KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
Dede Korkut İlkokulu

Sayı : E-35262894-806.01.03-72377369  
Konu : Ayşenur ÖZER Tez Onayı

15.03.2023

### İSTANBUL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 10.03.2023 tarih ve 72375380 sayılı dilekçe gereği;

Okulumuz öğretmeni Ayşenur ÖZER'in Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programında yürütmekte olduğu "Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri" isimli yüksek lisans tezinin ölçek uygulamalarının okulumuzda uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeklerin uygulanmasında herhangi bir süre sıkıntısı görülmemiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Mürşit AYAZ  
Okul Müdürü

Ek: 1- Dilekçe

Adres : Çınar mahallesi 755. Sokak No:2 Bağcılar  
Elektronik Ağ: www.dedekorkut.meb.k12.tr  
e-posta: 743928@meb.k12.tr  
Kep Adresi meb@tu01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Aysel YILDIZ  
Unvan : Müdür Yardımcısı  
Tel: 0(212) 645 41 51  
Faks: 0(212) 611 10 20



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c6d7-3d6a-373e-8989-71cd kodu ile teyit edilebilir.

## EK C Onam Formu ve Görüşme Formu

<b>ÇOKKÜLTÜRLÜ YAPIYA SAHİP OKULLARA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ</b>
<b>1. KATILIMCI BİLGİSİ VE ONAM FORMU</b>
<p>Değerli öğretmenimiz,</p> <p>“Çokkültürlü Yapıya Sahip Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışma, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıflarda karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın Haziran-Aralık 2023 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılacak çalışmada sınıf öğretmenlerine ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışma ortalama 15 dakika sürecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması sizlerden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.</p> <p>Çalışma ile ilgili sorularınız olursa dilediğiniz zaman bana aşağıda belirtilen iletişim adreslerini kullanarak ulaşabilirsiniz. Aşağıda gönüllü katıldığınıza dair işaretleme yapmanız gerekmektedir.</p> <p>“Katılımcı Onam Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla, katılmayı kabul ediyorum.</p> <p>...../...../20.. ( )</p>
<b>2. ARAŞTIRMACILARIN İLETİŞİM BİLGİLERİ</b>
Araştırmacı: Ayşenur ÖZER Adres: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-mail adresi:

**Ek C'nin devamı**

<b>3. KİŞİSEL BİLGİLER</b>	
Rumuz:	Eğitim Düzeyi:
İş Deneyimi:	
Görüşme Ortamı:	
Çokkültürlülük ile ilgili eğitim aldınız mı? ( ) Evet aldım. ( ) Hayır almadım.	
<b>4. GÖRÜŞLER</b>	
Çokkültürlü Eğitim konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? ( ) Yeterli hissetmiyorum. ( ) Orta düzeyde yeterli hissediyorum. ( ) Çok yeterli hissediyorum.	
Çokkültürlü sınıf ortamı ile ilgili bir eğitim almış olsaydınız alınan eğitim içeriğinde neyi talep ederdiniz?	

## Ek C'nin devamı

Deneyimlerinize ve gözlemlerinize dayanarak çokkültürlü sınıf ortamında karşılaştığınız en önemli 5 sorun alanını önem sırasına göre yazabilir misiniz?

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Bu sorunların çözülmesi için neler yapılabilir?

Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin en çok nelere ihtiyaç duyduklarını düşünüyorsunuz?

### Ek C'nin devamı

<p>Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi ihtiyaçlar karşılanıyor belirtiniz.</p> <p>( )Evet karşılanıyor.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>( )Hayır karşılanmıyor.</p>	
<p>Çokkültürlü sınıfta çalışırken en çok nelere ihtiyaç duyuyorsunuz?</p>	
<p>Çokkültürlü sınıf ortamınızda karşılaştığınız hangi zorluğa çözüm ürettiniz? Çözüm sürecinde nasıl bir yol izlediniz?</p>	
<p>Sizce çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan zorluklara çözüm üretmek kimin sorumluluğundadır?</p>	
<p>( ) Sınıf Öğretmeni</p> <p>( ) Aile</p> <p>( ) Özel Eğitim Öğretmeni</p> <p>( ) Rehber Öğretmeni</p> <p>( ) Okuldaki diğer öğretmenler</p>	<p>( ) Okul Müdürü</p> <p>( ) Okul Görevlileri</p> <p>( ) RAM</p> <p>( ) Rehabilitasyon Merkezleri</p> <p>( ) Diğer: .....</p>