

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN HOLLANDA'DA
EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Emine YILDIZ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN HOLLANDA'DA
EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

MULTICULTURALISM IN EDUCATION IN THE NETHERLANDS FROM
TEACHERS' PERSPECTIVE

Emine YILDIZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Ahmet KATILMIŞ

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017

ONAY

Emine Yıldız tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Bakış Açısından Hollanda’da Eğitimde Çokkültürlülük” konulu bu çalışma, 26/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Prof. Dr. Ahmet KATILMIŞ

JURİ ÜYESİ Prof. Dr. Gül TUNCEL

JURİ ÜYESİ Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDEMİR

ONAY

Emine Yıldız tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Bakış Açısından Hollanda’da Eğitimde Çokkültürlülük” konulu bu çalışma, 26/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖZGEÇMİŞ

- 2012 Sultanbeyli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden mezun olma
- 2017 Payap Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngilizce Anabilim Dalından mezun olma
- 2020 Marmara Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitim Programını tamamlama
- 2022 Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu'nda İngilizce öğretmenliğine başlama
- 2022 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26/06/2025

(İmza)

Emine YILDIZ

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlerin bakış açısından Hollanda’da eğitimde çokkültürlülük konusu ele alınmıştır. Küreselleşen dünyada farklı kültürlerin bir arada yaşama zorunluluğu, eğitim sistemlerini de derinden etkilemektedir. Bu bağlamda, çokkültürlülük olgusunun eğitim ortamlarında nasıl karşılandığını anlamak bu çalışmanın temel hedefidir.

Tez sürecim benim için yalnızca akademik bir yolculuk değil, aynı zamanda kişisel bir gelişim süreci oldu. Zorluklarla geçen bu süreçte bana destek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet KATILMIŞ’a, yönlendirmeleri ve kıymetli destekleri için teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan, moral ve motivasyonumu her daim taze tutan aileme ve arkadaşlarıma minnettarlığımı sunarım.

Son olarak, bu çalışmayı kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak gören tüm eğitimcilere ve kültürel farklılıklarıyla var olmaya çalışan tüm öğrencilere ithaf ediyorum.

Emine Yıldız

26/06/2025

ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN HOLLANDA'DA EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Hollanda'da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürütülen çalışmaya, Rotterdam şehrinde yer alan iki farklı ilkokulda görev yapan toplam on iki öğretmen katılmıştır. Katılımcılar, farklı millet ve kültürlerden öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmaları göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veriler, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmen görüşleri on üç tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar arasında çokkültürlü eğitime yönelik tanımlar, sınıf içi ve dışı uygulamalar, öğretmen yeterlilikleri, avantaj ve dezavantajlara ilişkin görüşler, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ile çokkültürlü eğitimin geleceğine yönelik değerlendirmeler yer almaktadır.

Araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki farkındalıklarını, uygulamalarını ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyarak, bu alanda yapılacak çalışmalara ve eğitim politikalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmen görüşleri, Hollanda'da çokkültürlü eğitim, ilkokul.

MULTICULTURALISM IN EDUCATION IN THE NETHERLANDS FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the perceptions of primary school teachers in the Netherlands regarding multicultural education. The research was conducted using a qualitative phenomenological design and included twelve teachers working in two different primary schools in Rotterdam. Participants were purposefully selected based on their experience teaching in schools with students from diverse national and cultural backgrounds. Data were collected through semi-structured interviews designed to elicit teachers' views on multicultural education and were analyzed using content analysis. The findings were categorized into thirteen themes, including definitions of multicultural education, in-class and extracurricular practices, teacher competencies, perceived advantages and disadvantages, challenges encountered, proposed solutions, and evaluations regarding the future of multicultural education. This study aims to shed light on teachers' awareness, practices, and challenges concerning multicultural education and to contribute to future research and educational policy development in this field.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, teacher perceptions, multicultural education in the Netherlands, primary education.

İÇİNDEKİLER

ONAY	iv
ONAY	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
ETİK BEYANI.....	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	6
BÖLÜM II.....	8
ALAN YAZIN	8
2.1. Kültür	8
2.2. Çokkültürlülük	10
2.2.1. Çokkültürlü Eğitim.....	13
2.2.2. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi	20
2.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları.....	22
2.2.4. Çokkültürlü Eğitim Programları ve Yaklaşımları	25
2.2.5. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri	27
2.3. Hollanda Eğitim Sistemi	30
2.3.1. Hollanda Eğitim Sisteminde Sütunlaşma ve Yoğunlaşma	34
2.3.2. Hollanda Eğitim Sisteminde Okul Kurumu	35
2.3.2.1. Temel Eğitim.....	35
2.3.2.2. Orta Öğretim	37
2.3.2.3. Yüksek Öğretim	40
2.3.3. Hollanda Eğitim Sisteminde Öğretmen Yeterlilikleri	41
2.3.4. Hollanda’da Çokkültürlü Eğitim	45
2.3.5. İlgili Çalışmalar	46

BÖLÜM III	48
YÖNTEM	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Katılımcılar	48
3.3. Veri Toplama Aracı.....	50
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi.....	51
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	52
BÖLÜM IV	53
BULGULAR.....	53
4.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımına Yönelik Bulgular.....	53
4.2. Çokkültürlü Sınıflardaki Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	55
4.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Ders Alma Durumu ve Bunun Eğitim Öğretim Sürecine Yansımaya İlişkin Bulgular	58
4.4. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular	59
4.5. Sınıf Dışında Gerçekleştirilen Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular	63
4.6. Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	64
4.7. Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular.....	66
4.8. Çokkültürlü Eğitimin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular	69
4.9. Katılımcıların Çokkültürlü Sınıflarda Eğitim Verme Konusundaki Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	73
4.10. Katılımcıların Çokkültürlü Sınıflarda Öğretmen Olma Yeterliliklerini Geliştirmek Amacıyla Yaptığı Çalışmalara İlişkin Bulgular	75
4.11. İslami Okullar İle Diğer Okulları Çokkültürlü Eğitim Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	78
4.12. Hollanda’da Çokkültürlü Eğitimin Geleceğine Dair Bulgular	81
4.13. Dünyada Çokkültürlü Eğitimin Geleceğine Dair Bulgular	85
BÖLÜM V	88
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Sonuç.....	88
5.2. Tartışma.....	95
5.3. Öneriler.....	99
KAYNAKÇA.....	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların bireysel özellikleri

Tablo 2: Çokkültürlü eğitime yönelik tanımlar

Tablo 3: Farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta nasıl bir eğitim verileceğine dair katılımcı görüşleri

Tablo 4: Öğretmenlerin lisans öğrenimleri esnasında çokkültürlü eğitime yönelik aldıkları eğitim veya derslerin çokkültürlü sınıflardaki eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilediğine yönelik katılımcı görüşleri

Tablo 5: Öğretmenlerin sınıf içerisinde çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar

Tablo 6: Öğretmenlerin sınıf veya okul dışında çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar

Tablo 7: Eğitimde çokkültürlülük kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik katılımcı görüşleri

Tablo 8: Eğitimde çokkültürlülük kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda katılımcıların karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümler

Tablo 9: Çokkültürlü eğitimin avantaj ve dezavantajlarına yönelik katılımcı görüşleri

Tablo 10: Çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda kendi durumlarını değerlendiren katılımcıların görüşleri

Tablo 11: Katılımcıların çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda mevcut durumlarını nasıl geliştirebileceklerine yönelik açıklamaları

Tablo 12: Katılımcıların görev yaptıkları İslami okul ile diğer okullardaki eğitim faaliyetlerini çokkültürlülük temelinde karşılaştırmaları

Tablo 13: Hollanda’da eğitimde çokkültürlülük anlayışının geleceğine ilişkin katılımcı görüşleri

Tablo 14: Dünyada eğitimde çokkültürlülük anlayışının geleceğine ilişkin katılımcı görüşleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

Dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşanan savaşlar, insanların daha iyi gelecek hayalleri ve küreselleşme ile birlikte gelen seyahat imkânlarının kolaylaşması uluslararası düzeyde göç hareketliliğine sebep olmuştur. Tarihsel süreçler incelendiğinde, yapılan göçlerin sebepleri ve sonuçları bakımından hem toplumda hem de bireylerin kişisel yaşantılarında önemli etkileri olmuştur. Bunun sebebi olarak ise, göçün insanların tercih ettiği ya da tercih etmek zorunda kaldığı ve bu nedenle de kişilerin farklı yaşantılara maruz kaldığı bir süreç olması söylenebilir (Yılmaz, 2005, s.11). Göçler genellikle iş imkânları ve yaşam şartları daha kötü olan ülkelere daha iyi ülkelere veya refah seviyesi düşük olan ülkelere refah seviyesi yüksek olan ülkelere doğru olmuştur. Günümüzde her geçen gün artış gösteren düzenli ve düzensiz göç hareketleri birçok ülkenin demografik yapısında değişimler meydana getirmiştir. Her ne kadar 18. yüzyıl sonrasında ülkeler içerisinde milliyetçilik anlayışı hâkim olmuş ve bu nedenle de birçok ayrıştırma meydana gelmiş olsa da, 20. yüzyılın başlarından itibaren savaşlar ve ekonomik sebeplerden dolayı artan göç olayları farklı kültürel özelliklere sahip insanların bir arada yaşamasına ve çokkültürlü yapıyla tanışmasına sebep olmuştur. 20. yüzyıl boyunca yaşanan tecrübeler göstermiştir ki, toplumlar içerisindeki farklılıkların en aza indirilmesi veya farklılıkların görmezden gelinerek tek bir millet anlayışının benimsenmesi gibi politikalar yaşanan problemler için hiçbir zaman çözüm niteliğinde olmamıştır. Bunun yerine, benzerlikler kadar farklılıkları da vurgulayan, kültürel farklılıkları göz önünde tutup aynılaştırma çalışmayan bir anlayış ile toplumun inşası sağlanmalıdır (Yazıcı, 2015, s.16).

Bunun yanı sıra, son yıllarda teknoloji, bilim ve ekonomi alanındaki gelişmelerle birlikte ulaşım, haberleşme ve iletişim daha kolay ve hızlı bir hal almış ve uluslararası

sınırların kıymeti azalmıştır. Yine bu alanlardaki gelişmelerle birlikte farklı özelliklere sahip kültürler bir araya gelmiş, birbirini tanımış ve toplumlar arası etkileşim hız kazanmıştır. Sağlanan bu etkileşim toplumlar arası ortak bir kültürün oluşturulmasına öncülük etmiş ve bu nedenle de, günümüzde yalıtılmış tek bir kültürün varlığından söz edilmesi pek mümkün olmamıştır (Bahadır, 2016). Farklı kültürlere, inanç ve değerlere sahip insanların aynı coğrafyada yaşamaları ancak birbiriyle uyum içerisinde ve hoşgörüyle yaşayabilmeleriyle mümkündür. Bu durum, toplumların bilinçlenmesini sağlayan öğrenme ortamlarında, farklı kültürlerin insan hakları temelinde değer görmesini ve farklılıklara karşı hoşgörü bir anlayış geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu gereklilik nedeniyle, çokkültürlü eğitim dünyanın birçok yerinde eğitim politikalarında yer almış ve her geçen gün daha fazla önem kazanmıştır. Çokkültürlülük kavramı toplumdaki örf, adet, gelenek, görenek ve değer anlayışı olgularından oluşabildiği gibi; cinsiyet, siyasi fikir, fiziksel engeller gibi etnik hususiyet taşımayan farklılıklar da çokkültürlülüğü oluşturabilmektedir (Demirsoy, 2013). Farklı kültürlerin; dinlerin, dillerin, kimliklerin ve ırkların bir arada olması ile anlam kazanan çokkültürlülüğün amacı saygı, hoşgörü ve demokrasi değerlerini kazanarak tüm kültürlerin çatışmasız bir toplumda yaşamasıdır (Bahadır, 2016). Çokkültürlülük kavramıyla birlikte çokkültürlü eğitim, çokkültürlü toplum, çokkültürlü okul, çokkültürlü öğretmen gibi kavramlar da ortaya çıkmıştır. Yazıcı'ya (2015, s.57) göre çok kültürlü eğitim çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder. Bu yöndeki eğitsel çalışmalarla birlikte, farklı kültürel değerlere sahip toplulukların okul ve sınıf ortamında tanınması, eğitim programlarının bahsedilen çeşitliği kapsayacak şekilde düzenlenmesi düzenlenmesi ve bu topluluklara eşit haklar verilerek onların toplumla bütünleşmesi sağlanabilir. Başta çokkültürlülüğü resmi olarak kabul etmiş ülkeler olmak üzere, çokkültürlü eğitim dünyada birçok ülkenin eğitim sisteminde yer almıştır (Kaya ve Aydın, 2013, s.6). Çokkültürlü eğitim hareketlerinde en önemli hususlardan biri de çokkültürlülüğe uygun tutum ve davranışlara sahip öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Çokkültürlü eğitim modelinin hedeflendiği yönde uygulanması öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilere yansımaya bağlıdır (Özdoğru, 2018). Öğretmenlik, yaşadıkları toplumun kültürel kodlarına uygun bir şekilde hareket etmeyi, öğrencilere bu yönde eğitim vermeyi ve bununla birlikte farklı kültürleri de öğrencilere tanıtmayı gerektiren bir meslektir (Aydoğan, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin güncel gelişmeleri yakalayıp hem kendi kültürel değerlerinin hem de uluslararası alandaki kültürel farklılıkların

farkında olması gerekir. Santoro ve Major (2012), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterliliklerinin öğrencilerin sosyal becerilerini ve akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Çokkültürlülüğün olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden, farklı ırk, dil ve milletten gelen öğrencileriyle faydalı çalışmalar yapmaları ve tüm öğrencilerini farklı kültürlere karşı bilinçli, duyarlı ve sorumlu bir dünya vatandaşı olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmesi için farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebilecekleri, etkinliklere katılırken mutlu olabilecekleri bir ortam hazırlamalıdır. Çünkü öğrencinin bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini tanıması ve benimsemesi için o kültürden insanlarla iletişime geçip, kendi kültür ve değerlerini de kullanarak eğitim alması gerekir.

Bütün bahsedilen bu durumların gerçekleştirilmesi için ise, Hollanda gibi çokkültürlü yapıya sahip olan ülkelerdeki eğitim sistemlerinin ve kurumların demokratik bir yaklaşım gözetmesi ve buna uygun programlar tasarlaması gerekmektedir. 1960'lar sonrasında fazlasıyla göç alan Hollanda'da farklı kültür ve kimliklere sahip göçmenler ile ev sahibi konumundaki Hollandalılar uzun yıllar bir arada yaşamak durumunda kalmışlardır. Bu birlikte yaşama süreci içerisinde birçok uyuşmazlık ve tartışma meydana gelmiş, Hollanda devleti her seferinde farklı uygulamalar deneyerek çözümler üretmeye çalışmıştır. Bu uygulamalar asimilasyon, entegrasyon ve çokkültürcülük şeklinde değişkenlik göstermiş ve özellikle 1990'lı yıllardan sonra Hollanda vatandaşlarını tek bir kültüre alıştırmaya zorlamak yerine tüm farklı kültürleri benimseyerek çokkültürlülük kavramı üzerinde durmuştur (Ceceli Köse, 2012). Avrupa Birliğine üye ülkeler arasında yer alan Hollanda, farklı inanç sistemlerine ve kültürlere mensup insanların yoğun yaşadığı ülkelerden biri olması ve çokkültürlü bir toplumsal yapıya sahip olması nedeniyle 1983 yılından bu yana ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında eğitimin “*kültürlerarası eğitim*” kavramına uygun verilmesi gerektiği savunmaktadır. Hollanda'nın daha demokratik ve müferreh bir ülke olabilmesi için eğitim anlayışının farklılıklara saygı duyma ve hoşgörülü olma temelinde düzenlenmesi ve eğitimde çokkültürlülüğe daha fazla önem vermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sevinç, 1999). Çok fazla sayıda göçmen çocuğun yaşadığı Hollanda'da öğrencilerin kendi kimliklerini koruyarak eğitim almaları ve eğitim ortamlarına uyum sağlamaları önemlidir. Aynı zamanda Hollanda gibi çok kültürlü bir toplumda bireylerin vatandaşlık bilinciyle farklı kültürlerden gelen diğer vatandaşlarla ortak bir alanda iletişim

sağlamaları hem göçmen öğrenciler hem de diğer öğrenciler için önem arz etmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de kültürlerarası iletişim hayati bir önem taşımakta ve verilen eğitim esnasında çokkültürlülük kavramı temel alınarak ilerlenmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerini organize ederken kültürlerarası eğitim anlayışını göz önünde bulundurmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerden, öğrenme öğretme süreçlerinde farklı sosyokültürel çevreden gelen öğrencilerin kendilerini yabancı hissetmesini engelleyecek uygulamaları hayata geçirmesi beklenmektedir. Hollanda’da eğitimde çokkültürlülük kavramı üzerine belli bir farkındalık kazandırılmış olsa da, bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu bağlamda Hollanda’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıkları ve çokkültürlü eğitim kapsamında hayata geçirdikleri eğitimsel uygulamaların saptanması oldukça önemlidir. Bu nedenle de, bu çalışmanın ana problemi çokkültürlü yapıya sahip olan Hollanda’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

“Hollanda’daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik düşünceleri nelerdir?” sorusunu temel alan bu araştırmanın genel amacı kültürlerarası eğitim kavramına dayalı olarak eğitim veren ve çokkültürlü bir yapıya sahip olan Hollanda’daki ilkokul öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin düşünce ve uygulamalarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler, çokkültürlü eğitimi nasıl tanımlamaktadırlar?
- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler sınıf içinde çokkültürlü eğitim kapsamında ne tür uygulamalar gerçekleştirmektedirler?
- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler sınıf ya da okul dışında çokkültürlü eğitim kapsamında ne tür uygulamalar gerçekleştirmektedirler?
- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler çokkültürlü eğitimin avantaj ve dezavantajlarını nasıl ifade etmektedirler?
- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda kendi durumlarını nasıl değerlendirmektedirler?
- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda mevcut durumlarını geliştirmek için neler yapmaktadırlar?
- ✓ Hollanda ilkokullarında görev yapan öğretmenler Hollanda ve dünyada çokkültürlü eğitimin geleceğine ilişkin neler düşünmektedirler?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çok kültürlü eğitim, özellikle son yıllarda eğitim için gündeme gelen bir araştırma alanı olup, tüm çocukların eğitimini hedef alan bir yenilik sürecidir (Aydın, 2013). Günümüzde eğitim alanında çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların sayısı artmakla beraber yetersiz olduğu düşünülmektedir ve yapılan çalışmalar, daha çok durum tespiti, ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Bu araştırma, birçok kültürü bünyesinde barındıran Hollanda'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının tespiti ve ileride bu alanda yapılacak olan çalışmalara kaynak olabileceği için önem arz etmektedir. Ayrıca, Hollanda'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının tespiti ile ilgili yapılacak olan bu çalışmadan elde edilen sonuçların değerlendirmesi ve bu sonuçlar üzerinden önerilerin getirilecek olması çalışmanın önemini ortaya koymakta ve bu çalışmanın alanda yapılacak olan özgün çalışmalardan biri olacağını göstermektedir. Bunlara ek olarak, bu araştırma çeşitli ülkelerde yer alan benzer durumları içerecek biçimde geliştirilebilir. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalar kapsamında çeşitli eğitim basamaklarında yer alan çok kültürlü eğitim programları incelenerek karşılaştırılabilir. Ülkelerin çeşitli disiplinlerde yer alan eğitim programları da yapılacak olan benzer araştırmalara konu edinilebilir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Hollanda’da iki farklı İslami ilkokulda görev yapmakta olan on iki öğretmenden oluşan örneklem grubundan alınan yanıtlarla sınırlıdır.
3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan 13 (on üç) açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuyla sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada araştırmaya dâhil edilen katılımcıların veri toplama aracında yer alan sorulara samimi ve içten bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6.Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Kültür

Belirli bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılan, nesilden nesile aktarılan davranışlar, tavırlar, değerler ve inançlar setidir (Arastman, 2021, s.69). Sönmez ise kültürü bir toplumun yaşama biçimi olarak ele almış ve dans etme, şarkı söyleme, yemek yapma, resim yapma, insanları sevmek, çevreyi koruma, problem çözme, doğayı tanıma, topluma hizmet etme gibi tüm insani durumların kültürü oluşturduğunu ifade etmiştir (2017, s.5-6).

Çokkültürlülük

Farklı ırk, dil, din, engellilik durumu, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf ve mevki, eğitim, etnik köken ve tüm diğer farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin aynı toplumda birlikte yaşamasıdır. (APA, 2002). Arastman ise çokkültürlülüğü, çoğulcu bir toplum anlayışının benimsenmesi ve toplum üyelerinin kültürel çeşitliliğinin bir katma değer olarak görülmesi olarak tanımlamıştır (2021, s.160).

Çokkültürlü Eğitim

Öğretim programları, okullar ve sınıf ortamlarında farklı kültürel ve etnik özelliklere sahip kişilerin tanınması, bu kişilere eşit haklar temelinde yaklaşılması ve onların toplumla bütünleşmesini sağlayacak eğitsel uygulamaların yapılmasıdır (Yazıcı, 2015, s.57).

Çokkültürlü Sınıf

Farklı yetenek, cinsiyet, kültür ve sosyal gruplardan öğrencilerin bulunduğu ve öğretmenlerin bu farklılıklara göre uygulamaları kişiselleştirdiği ve uyarladığı sınıflardır. Kişiselleştirilmiş bu eğitimin yanı sıra, çokkültürlü sınıflardaki öğrenciler küreselleşmenin daha belirgin hale getirdiği sosyal ve çevresel eşitsizlik problemlerine de hazırlanırlar (Aydın, 2017).

BÖLÜM II

ALAN YAZIN

2.1. Kültür

Çokkültürlülüğün temel kavramlarından biri olan kültür, geçmişten bu yana farklı tanımlar ve anlamlar içermektedir. Kültür kelimesi çeşitli düşünce sistemlerinde ve entelektüel disiplinlerde birbirinden farklı anlamlarda kullanıldığı için tanımlanması en zor olan kelimelerden biri olarak kabul edilmiştir (Williams, 1977, s.76-77). Kültür, çoğu antropolojistin üzerinde durduğu bir çalışma alanıdır ve terim ilk olarak İngiliz antropolojist Edward B. Tylor'ın alana öncülük etmiş olan çalışması "İlkel Kültür (Primitive Culture)" de kullanılmıştır. Tylor kültürü; bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek, görenek ve kabiliyetleri içine alan ve toplumun her bir üyesinin sonradan kabul ettiği bütün yetenek ve alışkanlıklarını da kapsayan karmaşık bir bütün olarak tanımlamıştır (Tylor,1871; Wren, 2012). Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan birçok akademisyen, çalışmalarında antropoloji alanında yapılmış kültür tanımlamalarını kullanmaktadır (Arastman, 2021, s.69). Alfred Kroeber ve Clyde Kluckhohn'un 1952 yılında farklı bilimsel ve tanınmış kaynaklardan faydalanarak yaptıkları çalışma sonunca kültür kavramına yönelik yaklaşık 164 adet farklı tanım elde edilmiştir. Kültür kelimesinin bu kadar fazla çeşitlilikte tanımının olmasını Mejuyev, kavramın tarihsel, bilimsel ve toplumsal bir derinliğe sahip olmasıyla ilişkilendirmiştir (1987, s.7).

15.yüzyılın ilk dönemlerinde İngilizce diline 'culture' olarak geçen ve çiftçilik yada doğal büyümenin gözetilmesi gibi anlamlarda kullanılan kültür kelimesi, 16. yüzyıl sonrasında insan gelişimini de içine alarak yeni bir boyut kazanmıştır (Esin, 2011, s.125). Kültür kelimesinin gelişim serüvenini incelendiğinde, bu terimin anlamının, insanın ve toplumun geçirdiği değişim ve gelişimlerle benzer, uyumlu ve aynı zaman içerisinde dönüştüğü görülmektedir. Bu durumda kültür, bütün toplumsal aktivitelerin ve işlerin özünü, yönetimini, boyutunu ve görünümünü içerir. Aynı ayrı tüm toplumsal eylemlerin olay ve olguları kültürün ve kültürel olanın temelini oluşturur (Kula, 2012, s.44). Parekh kültürü, tarih içerisinde oluşturulan bir mana ve ehemmiyet sistemi, ya da diğer bir deyişle bir grup insanın kişisel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede

ve yapılandırmada kullandıkları bir inançlar ve adaletler sistemi olarak tanımlamıştır (2002, s.184). Genel bir bakış açısıyla söylenebilir ki, "kültür": insanın meydana getirdiği, içinde insanın bulunduğu tüm yaşantılardır. Öyleyse "kültür" terimiyle insan yaşadığı dünyayı tanıyabilir ve varoluşunu gördüğü her şeyi algılayabilir. İnsanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği; insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü; değerlerini, ülkülerini, isteklerini nasıl düzenlediği, bütün bu değerler kültürün öğeleridir. Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem insanın meydana getirdiği her şey kültüre dahildir. Örgütler, dernekler, kurumlar, okullar, hepsi kendilerine ilişkin gayelerle kültürün bir parçası olurlar (Uygur, 1996, s.17).

İnsanoğlunun dünyadaki varoluş serüveni ile başlayan ve o günden bu yana yeni formlar kazanan kültür, insanların yeryüzündeki dağılım bölgelerine ve toplumdan topluma çeşitlenmeye başlamıştır. İnsanların görünüşleri, yaşamları, dinleri ve dilleri yaşadıkları coğrafyaya göre ayrılmaya başlamış ve bu durum kültür kavramına terminolojik olarak bir genişlik sağlamıştır. Aynı coğrafya üzerinde yaşayan topluluklara has alışkanlıklar, gelenekler, düşünce tarzları ve yaşam biçimleri o coğrafyanın ortak kültürü olarak ifade edilmiştir (Ersoy, 2004, s.102). Kültürün varoluşu insana, insanın iç dünyasına, içerisinde yaşadığı ve çeşitli miraslarından faydalandığı topluma bağlı olarak anlam kazanmıştır (Söylemez, 2009). İnsanların davranışlarını, değer ve inançlarını şekillendiren kültür, aynı zamanda kişilerin fikirlerini ve farklı yaşantılara yönelik bakış açılarını da etkiler. İnsanoğlu var olduğu zamandan bu yana hayatta kalmak için bir arada olmaya, toplumsal düzene uyum sağlamaya ve ortak değerlere saygı göstererek barış içerisinde yaşamaya ihtiyaç duymuş ve sadece içinde bulunduğu toplumdan etkilenmekle kalmayıp bununla birlikte davranış ve tutumları ile yaşadığı toplumu da etkilemiştir (Akyol ve Kızıltan, 2019).

Parekh, kültür kavramının iki önemli sebepten dolayı önemli olduğunu savunmaktadır. İlk olarak kültür, kişilerin değer yargılarını belirler, karar verebilmelerine ve yaşamlarını özgür bir şekilde sürdürmelerine rehberlik eder. İkinci olarak ise, kültür insanlara aidiyet ve kimlik hissi verir. Böylece toplumsal dayanışma ve güven artarken kişilerin bağımsızlığı ve mutluluğu da sağlanmış olur (2002, s.129). Kültür sürekli değişen ve gelişen bir norm olduğu için onu canlı bir organizma olarak ele almalı ve iyi bakılmazsa bir gün ölebileceğini unutmamalıyız (Söylemez, 2009).

Kültürlerarası etkileşim nedeniyle, kültürün diğer unsurları gibi eğitimde de gelişim ve değişimler gözlenmektedir. Eğitim alanında varolan sorunlar için daha önce benzer sorunları yaşamış ve çözüme ulaştırmış ülkelerin tecrübeleri, aynı sorunları yaşayan diğer ülkelere yol gösterici olmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırıldığında çeşitli benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Ancak ulusal eğitim sistemlerinde en sık yapılan eleştiri, eğitimin kültürel boyutlarının dikkate alınmadan aktarılması olmuştur. Bu nedenle de, günümüzde eğitime dair politikaların ve uygulamaların içerik düşünülmeden bir ülkeden diğerine olduğu gibi alınıp transfer edilmesi mümkün değildir (Arastman, 2021, s.71).

Nesilden nesile aktarılacak değerlerin kuşaklar arası iletilmesine ise kültürlenme denir. Kültürlenme esnasında bu değerlerde olumlu veya olumsuz bazı değişiklikler meydana gelebilir. Eskinin ve güncelin bir araya gelmesiyle yeni bir kültürel yapı meydana gelir ve bu yapı da yine kültürlenme ile gelecek nesillere aktarılır. Bu nedenle de kültür her daim dinamik bir yapıya sahiptir (Şahin, 2019, s.460-461). Günümüzde insanlar ve toplum sürekli ve hızlı bir gelişim, değişim ve etkileşim içerisinde. Bu durumun temel sebebi ise her daim dinamik olan kültürdür. Dünyada birbirinden farklı kültürlerle sahip insanların aynı toplum içerisinde yaşamaları yaygınlaşmış ve bu durum da çokkültürlülük kavramını beraberinde getirmiştir.

2.2. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük insanlık tarihi kadar eskiye dayanır ve derin bir geçmişe sahiptir. İnsanoğlunun var olduğu ilk dönemlerden beri insanlar farklı yaşam alanlarına göç etmiş, farklı topluluklarla bir arada yaşamış ve sürekli bir etkileşim içerisinde olmuşlardır (Kymlicka, 2002). Ancak yine de çokkültürlülük kavramının tarihsel sürecini inceleyecek olursak, bu kavramın soğuk savaş yıllardan itibaren duyulmaya başladığını söyleyebiliriz. Soğuk savaş yıllarının ardından iletişim ve ulaşımındaki hızlı gelişmeler sayesinde uluslararası ticaret ilerlemiş ve kültürler arası iletişim hız kazanmıştır (Mdoytcheva, 2013). Coğrafi keşiflerin ardından, kültürel çeşitliliğin arttığı ve çokkültürlü bir toplum haline gelen ABD’de, insan hakları gibi konular tartışılmaya başlanmış, 20. yüzyılda çokkültürlülük kavramı ilk kez burada dile getirilmiştir.

Çokkültürlülük kavramına yönelik en hızlı ve önemli gelişmeler ise Kanada’da gözlemlenmiştir. İçerisinde Çokkültürlülük Bakanlığı bulunduran Kanada, farklı etnik topluluklarının taleplerine önem vermiş ve bu grupların eşit haklara sahip olması için çeşitli çalışmalarda bulunmuştur. Tarihte çokkültürlülük konusunda büyük deneyimler yaşayan bir diğer ülke ise Almanya’dır. Almanya hem Yahudilerle hem de Türklerle uzun yıllar göç mücadelesi vermiş ve sonunda kültürel çeşitliliği kabul ederek çokkültürlülüğe dair çalışmalar yapmıştır (Kafa, 2022). Özetle, geçmişten bugüne dünyada sosyolojik ve siyasi gelişmelerin bir sonucu olarak küreselleşme, kültürlerarası uyum gibi konular tartışıla gelmiş ve bu bağlamda çokkültürlülük teriminde terminolojide yerini almıştır

Çokkültürlülük, tek tip bir kültürün farklı kültürler üstünde baskın olması yerine birden fazla kültürün hoşgörü, eşitlik ve karşılıklı anlayış içinde var olmasını ifade eder ve toplumu oluşturan tüm unsurların değerlerini, inanışlarını, yaşama biçimlerini, olaylara yaklaşım tarzlarını benimseyerek bütün bu normları yok saymak yerine, bunlardan yararlanmayı amaçlar. Bu kavram toplumda var olan tüm kültürlerin ortak bir zeminde buluşmalarına dikkat ederek, kültürün tekliği değil farklılığı ve tüm bu farklılıklara da eşit muamele gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır (Arastman, 2021, s.162). Doytcheva, çokkültürlülük kavramını üç farklı şekilde ele almıştır. İlk olarak, çokkültürlülük kavramını demografik olarak incelemiş ve farklı sosyal çevre, dini inanç, ırk ve milliyetten gelen topluluklar olarak tanımlamıştır. Ardından toplumsal çokkültürlülük üzerinde durmuş; siyasi yapının içerisine dâhil edilmeyen, sadece kültürel çeşitliliklere değer veren ve çoğulculuğu savunan bir ideoloji olduğunu ifade etmiştir. Son olarak, siyasi açıdan çokkültürlülüğü tanımlamış ve çeşitli özel aidiyetlerin varlığını ve önemini tasdik ederek bunları siyasi normlarla ve kurumlarla ilişkilendirmeyi tavsiye eden bir kavram olduğunu söylemiştir (2020, 16-17). Küreselleşmeyle beraber meydana gelen toplumsal değişimler sosyal ilişkileri uluslararası boyutlara taşıyarak, farklı kültürleri birbirine yaklaştırmış, kültürler arasındaki sınırları kaldırmış ve homojen bir yapıya sahip olan kültürlerde değişime sebep olmuştur. Dolayısıyla hem ülkeler hem de insanlar arasındaki kültürel bağlantılar dünya genelinde çokkültürlü yaşamı bir gereklilik kılmıştır (Cırık, 2008). Günümüzde insanlar, toplumsal kimliklerinin engellenmediği, hatta bu farklı kimlikleriyle toplumsal yapının bir parçası olarak kabul gördüklerinde, sahip oldukları kimliklerinin

varlıklarının doğal bir gereği olduğunu ve farklılıklara rağmen bulundukları toplum ile birlikte yaşayabileceklerini anlamaya başlamışlardır (Vatandaş, 2002, s.34)

Heckmann (1993, s.245-246) çokkültürlülüğü derinlemsine incelemiş ve yedi aşamada ele almıştır:

- 1) Çokkültürlülük ve çokkültürlü toplum ifadeleri nüfusun yerel oluşumundaki değişimi içeren toplumun farklılaşması manasında kullanılmaktadır.
- 2) Çokkültürlülük, insanların küresel bir dünyada sık sık ve eskiye oranla daha kolay göç edebildiklerini, göç etmeye olan ihtiyacın daha fazla olduğunu ve bu durumun gelecekte de değişmeyeceğini bilip, bununla yüzleşmesidir. Böylece, insanlar bu küreselleşmenin sosyal ve kültürel sonuçlarını da kabul etmişlerdir.
- 3) Çokkültürlülük, aşırıya kaçan milliyetçilikten ve yerel kültürlere hoşgörüsüzlükten uzak durmayı ve farklı kültürden insanlara karşı arkadaş canlısı ve destekleyici bir tavır içerisinde olmayı öğretmektedir.
- 4) Çokkültürlülük, başka bir kültürle kaynaşması sonucunda meydana geldiğini, saf ve dönüşmemiş bir kültürün olmadığını ve her kültürün muhakkak bir gelişim ve değişim süreci içerisinde olduğunu savunmaktadır.
- 5) Çokkültürlülük, insanlara yaşadıkları bölgelerdeki göçmenlerden veya göç ettikleri bölgelerdeki yerel halktan yiyecek, folklor, gelenek-görenek vb. değerlerin farkına varılıp, bu zenginliklerin kendilerine katacakları bir fırsat olarak görülmesidir.
- 6) Çokkültürlülük, asimilasyonun ve kültürel kaybolmanın karşısında durulup, çoğulculuğun ve özerkliğin desteklendiği bir kavramdır.
- 7) Çokkültürlülük, çoğulcu bir toplum anlayışının Kabul edilmesi ve toplum üyelerinin kültürel farklılığının bir katma değer olarak görülmesidir.

Çokkültürlülük uzun yıllardır birçok alanda tartışıla gelmiş ve bu kavram üzerinde çalışan çoğu araştırmacı çokkültürlülüğün önemine dair çeşitli saptamalarda bulunmuşlardır. Örneğin; Vatandaş (2002, s.21), çokkültürlülük ideallerini şu şekilde sıralamıştır:

- a) Sağlanan güçlü kültürel benlik ile bireyin kendisine olan saygısının geliştirilmesi,
- b) Başkalarının ihtiyaç ve ideallerine karşı duyarlı olarak ırkçılığın önlenmesi,
- c) Empati ve hoşgörüyü geliştirerek kültürler arası ilişkileri kuvvetlendirmek

Giddens (2000) ise, çokkültürlülük sayesinde insanların kendi kültürlerindeki farklılıkların kıymetini kavrayabildiklerini savunmuştur. Bunun sebebinin ise, farklı kültürleri anlayabilen ve bu farklılıklar içerisindeki zenginlikleri görebilen insanların, kendi kültürlerinin de başkalarına farklı gelebileceğini kavraması ve bu farklılıkları bastırmak yerine, olduğu gibi kabul etmesi olarak açıklamıştır. Çokkültürlülük yaşanan ortam içerisindeki çeşitliliğin yararlarını ve katkılarını öne çıkartır. Çünkü çokkültürlülük, farklı kültürlerin bir arada, eşit koşullarda ve herhangi bir baskın

kültürün hegemonyası altında kalmadan var olmasını sağlar (Smith, Foster ve Donahue, 1999). Vatandaş, çokkültürlülüğün önemini toplumlar arasında hoşgörüyü ve paylaşımı artırması olarak açıklamıştır. Bireyler kendi öz kültürlerine karşı bu hoşgörüyü hissettikleri zaman aynı toplulukta bulundukları farklı kültürlerle karşı da hoşgörülü olabilirler. Ayrıca Vatandaş'a göre çokkültürlülük, insanların kendi kişisel kimliğine olan güvene dayanmaktadır. Bu güven meydana geldiği zaman, bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini anlamalarının temeli atılmış olur (2002, s.21). Çokkültürlülük kavramı birçok ülkede tarım toplumundan sanayi toplumuna ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş olarak kabul edilmiştir. Bu geçişler esnasında yapılan göçler, ülkeler arası oluşturulan birlikler ve kültürler arası etkileşim çokkültürlülük kavramının önemini artırmıştır. Böylece yerellikten evrenselliğe doğru uzanan yeni bir yola girilmiş ve çok güçlü ulus devletlerinin bile bu farklılıkları kabul etmesiyle toplumların barış içinde, birlikte yaşaması mümkün olmuştur (Cırık, 2008, s.27). Parker ise, farklı kültürlerin bir arada yaşamasının önemini şöyle ifade eder; farklılık olmaksızın yaşanan bir birliktelik, bir kültürün diğer bir kültüre baskı kurmasıyla sonuçlanır, birlik olmadan meydana gelen farklılıklar ise ulus devletin bozulmasına sebep olur. Bu nedenle, farklılık ve birliktelik demokratik bir devletin oluşmasında yüksek bir önem arz etmektedir (2002, s.133).

2.2.1. Çokkültürlü Eğitim

Öğrenme, farklı hızlarda, farklı yönlerde ve farklı oranlarda gerçekleşen ve bireyin ilgi, yetenek ve isteği doğrultusunda şekillenen bir süreçtir. Dolayısıyla, eğitim bilimlerinde bireysel özellikler ve farklılıklar dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduğunu ve farklı değerleri temsil ettiklerini bilmek eğitime olumlu katkılar sağlayacak ve eğitimin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Birçok farklılığı bünyesinde bulunduran toplumlarda, farklılıklara rağmen her kesimin anlaşılabilirliği ve uyum içinde yaşayabilmesi ancak eğitim ile mümkündür. Bu nedenle de, kültürel farklılıklar eğitim ortamını zenginleştiren değerler olarak görülmelidir (Ergin, Fazlıoğlu, vd. 2022). İçerisinde birçok ortak konuyu barındıran eğitim ve çokkültürlülük kavramlarını birbirinden tamamen ayırmak mümkün değildir (Aydın, 2013). Farklı kültürlerin bir arada yaşaması, yaşadıkları toplumu, sosyal hayatı, gelenekleri, inançları, deneyimleri ve en önemlisi de aldıkları eğitimi paylaşmaları demektir. Bu açıdan

baktığımızda eğitimin hem çokkültürlü bir yapıda olması hem de toplumda çokkültürlülüğe dair farkındalığın oluşması açısından üstlenmiş olduğu iki önemli rol vardır. Bunlardan birincisi, çokkültürlülüğün bir gereği olarak eğitim politikalarının bütünleştirici olması ve eğitimin çokkültürlülüğe dair izler taşımasıdır. İkincisi ise, eğitimin toplumun şekillenmesindeki önemini göz önünde bulundurarak çeşitlilik, çoğulculuk ve çokkültürlülük gibi kavramlar konusunda toplumsal farkındalığı artırmasıdır. Eğitimin tek tip bir toplumun oluşmasından ziyade, tüm farklılıkları kapsayan bir yapıda olması çokkültürlü eğitimi meydana getirmiştir (Arastman, 2021). Eğitimin amaçları arasında ortak bir kültür bilinci oluşturmak vardır. Bu bilinç ise, farklılıkları bir problem olarak görmeden tabiatın bir gereği olarak kabul etmekle mümkündür. Ancak bu şekilde kabul edildiği zaman farklılıklar toplumu zenginleştirebilirken aksi durumlarda birçok çatışmaya yol açabilir. Sonuç olarak, bireylerin karşılıklı hoşgörü ve saygı çerisinde yaşayabilmesi ve toplum içerisindeki çatışmalara engel olunabilmesi için eğitimi çokkültürlü bir yapıda ele almak gerekir (Yılmaz ve Altun Yılmaz, 2012).

Esasen, çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminin ve dünya görüşünün Avrupa merkezli ve tek elden yürütülmesine karşı yapılan bir eleştiridir. Avrupa merkezliliğin savunduğu üç ana düşünce vardır. Bunların ilki, on yedinci yüzyıl sonrasında var olan Avrupa uygarlığının günümüze kadar ulaşmış olan en modern ve en iyi şartlardaki yaşam tarzını temsil etmesi ve bu nedenle de diğer yaşam tarzlarını eleştirmekte kullanılacak standartlara sahip olmasıdır. İkincisi, Avrupa'nın günümüzde sahip olduğu ihtişama diğer ülkelerden veya kültürlerden destek almadan ulaşması veya onlara borçlu hissetmemesidir. Sonuncusu ise, Avrupa'daki laiklik, bireycilik, bilim ve teknoloji gibi alanlardaki gelişmelerin Avrupa'nın modernizm öncesi mirası ve eşsiz başarıları olarak görülmesidir. Bütün bunlardan yola çıkarak söyleyebiliriz ki, Avrupa uygarlığının gösterişi ve benzersiz olduğuna inanması diğer uygarlıkların desteklerini ve başarılarını yok sayarak dünya eğitim sisteminde tek yönlü bir görüş ortaya koymaktadır (Parekh, 2002, s.287). Parekh'e göre tekkültürlü eğitim hayal gücü becerisinin ve eleştiri yeteneğinin gelişimini engeller ve böyle bir eğitim sistemiyle yetişen kişilerin farklı topluluklara ve kültürlerle karşı bakış açısının her zaman kendi normlarından ve kültürlerinden yola çıkılarak yapılmasından kaynaklı bazı değersizleştirme ve dışlama durumları yaşanabilir. Hatta tekkültürlü eğitimin saldırganlığı, duyarsızlığı ve ırkçılığı artırabileceğini söylemek de mümkündür. İyi bir eğitimin, bireylerin kendi güçlü ve

zayıf yönlerini keşfederek farklı hayat görüşlerine, inanç sistemlerine ve tecrübelere ulaşması için destekleyici olmasından yola çıkarak tek kültürlü eğitimin iyi bir eğitim yöntemi olmadığını söyleyebiliriz (2002, s.288).

Çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan problemlere ve adaletsizliklere son vererek, öğrencilerin eşit imkân ve fırsatlara sahip olması ve demokratik bir şekilde eğitim almasını savunan bir sistemdir. Yaşanan bu adaletsizliklerin sebepleri uluslara ve coğrafyalara göre farklılık gösterebilir. Yaş, cinsiyet, ırk, din, dil, kültürel farklılıklar gibi unsurlar öğrencinin eşit eğitim almasının önünde bir engel olarak görülebilmektedir. Çokkültürlü eğitim faaliyetleri ise bu eşitsizlikleri en aza indirilerek öğrencilere sunulması gerektiğini savunur (Parekh, 2002). Çokkültürlü eğitim kavramı için yapılan birçok tanımlama mevcuttur, bunun sebebini ise her toplumda farklı çeşitlilikte grupların bulunması veya farklı problemlerin yaşanması olarak açıklayabiliriz. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyetine, sosyal statüsüne, etnik, ırksal veya kültürel karakteristiklerine bakmaksızın tüm öğrencilerin öğrenmek için okulda eşit fırsatlara sahip olması düşüncesine dayanır. Çok kültürlü eğitim, sınıf, okul ve toplumdaki kültürel farklılıkları yansıtarak her öğrencinin okul ortamında eşit haklara sahip olmasını sağlar (Banks, 2010). Diğer bir ifadeyle çokkültürlü eğitim çeşitliliği kabul eden, tüm kültürlere hoşgörü ve saygı ile yaklaşan, bireylerin bu farklılıklara rağmen uygun materyaller ve programlar ile eğitim alabildiği bir sistemdir (Gay, 1994). Bu eğitim sistemiyle insan haklarını tanıma, farklılıklara anlayışla yaklaşma, kişiler arası hoşgörüyü artırma, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, kültürel farklılıkları yansıtıcı eğitim ortamları hazırlama ve farklı bakış açılarını analiz edebilme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (Cırık, 2008, s.29). Banks'a (2010) göre sadece kendi kültürünü yaşamakta ısrar eden topluluklar, diğer toplulukların tecrübelerinden faydalanamaz ve dünyadaki gelişmeleri takip edemezler. Hatta bu topluluklar, başka kültürlere karşı mesafeli davrandıkları için kendi kültürel değerlerini ve normlarını kavramakta da zorlanırlar. Oysa farklı kültürlerle etkileşime geçildiğinde, bireyler hem kendi kültürlerine hem de farklı kültürlere karşı farkındalık kazanabilir ve kültürel birikimlerini arttırabilirler. Bu sürecin daha kolay ve düzenli ilerlemesi, herhangi bir çatışmaya sebep olmaması için çokkültürlü eğitimin rolü büyüktür ve bu nedenle de çokkültürlü eğitimin eğitsel bir reform hareketi olduğu söylenebilir. Gay (1994) ise, çokkültürlü eğitimi, etnik ve kültürel farklılıklara yasal ve sosyal olarak hak tanıyan, öğrencilere eşit akademik olanaklar sağlayacak eğitim programları, öğretim

materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, tüm öğretim politikalarının çoğulculuk esasıyla şekillendiği bir felsefe olarak tanımlamıştır.

Çokkültürlü bir şekilde oluşturulmuş bir kültürü, geleceğe taşıyabilmenin en iyi yöntemi içinde çokkültürlü özellikler bulunduran bir eğitim sistemidir (Parekh, 2002). Bu tanımlamadan yola çıkarak söyleyebiliriz ki, çokkültürlü eğitim tek bir kültürü temel alarak ilerlemeye ya da tek tip bireyler yetiştirmeye karşıdır. Toplumda var olan farklı grupların bir arada eşit şartlarda yaşayabilmesi ve anlaşılabilmesi için çokkültürlü eğitim büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin başka kültürlerin perspektifinden kendilerini ve diğerlerini anlayabilmesi, her türlü çeşitliliğe saygı duyabilmesi ve tüm farklılıklara rağmen ayrıştırmalardan uzak barış içerisinde yaşayabilmesi için çokkültürlü eğitim politikasına ihtiyaç duyulmuştur (Tanrıverdi, 2024). Çokkültürlü eğitim öğrencilerin tarafsız bir şekilde karar verebilmelerini, otokritik yaparak kendilerini değerlendirmelerini, farklı kültürlere saygıyla ve anlayışla yaklaşarak eğitim faaliyetlerini sürdürmelerini sağlamaktadır (Parekh, 2002). Gorski (2000) çokkültürlü eğitimi, tüm öğrencilerin potansiyellerini en verimli şekilde kullanmalarını sağlayan, başarısızlıkları ya da ayrımcılıkları eleştiren ve sosyal adalet ile eşitlik kavramlarına önem veren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Elbette bahsi geçen bütün bu olumlu süreçlerin oluşabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır; bunları etkin bir iletişim ve etkileşim ortamı sağlamak ve çokkültürlülükle ilgili toplumsal algının olumlu yönde geliştirilmesi olarak sıralayabiliriz. Bu hususlara dikkat edilmediği takdirde çokkültürlü toplumlarda çatışma ve bunalımın yaşanabileceği gözlemlenmiştir. Bütün bunlardan yola çıkarak da söylenebilir ki, çokkültürlü toplumların doğru bir şekilde anlaşılabilmesi ve eğitim ortamlarının bu çeşitliliklere göre yeniden yapılandırılması ancak çokkültürlü eğitim sistemi ile mümkündür (Furman & Shields, 2007; Rapp, 2002). Günümüzde üretim ve ticaret sistemlerindeki hızlı değişimler ve uluslararası alandaki ekonomik ve sosyal hareketlenmeler kültürler arası etkileşimin artmasına ve yeni evrensel ilkelerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu ilkeler doğrultusunda çağdaş bireylerin küreselleşen dünyaya ayak uydurması, farklı kültürel topluluklarla etkileşime girmesi ve çeşitliliklere karşı olumlu yönde tutumlar sergilemeleri beklenmektedir. Bütün bu beklentiler ışığında eğitimle ilgili politikalar üretilirken çokkültürlülük kavramı dikkate alınmalı ve eğitim programlarında buna yönelikler yenilikler yapılmalıdır (Cırık, 2008).

Ulus devletlerinin kabul etmiş olduğu eğitim sistemlerinde baskın olan bir kültürün zayıf olan diğer kültürler üzerinde hâkimiyet kurduğu bilinmektedir. Ancak, çokkültürlü eğitim farklı değerlerin korunması gerektiğini savunarak bu tarz eritme politikalarına karşı çıkmıştır (Banks, 2000). Yine ulus devletlerde, toplumdaki dil, ırk, kültür, inanış gibi farklı değerler göz ardı edilerek hepsi bir bütün olarak kabul edilmiş ve eğitim sistemi buna göre tasarlanmıştır. Çünkü temel amaç, eğitim yoluyla herkesin onayladığı, ortak bir kimliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Oysaki çokkültürlü eğitim, aynı devlet çatısı altında yaşayan her insanın adil şartlarda eğitim almasını ve tek tip birey yetiştirmek yerine farklılıkları özgürce destekleyebilen ve kabul eden bireylerin var olduğu bir eğitim sistemidir (Kaya, 2013).

Gorski (2000), çokkültürlü eğitimi beş farklı özelliğinden bahsederek şöyle tanımlamaktadır:

- I. Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için faydalı ve iyi bir eğitimidir.
- II. Çokkültürlü eğitimin esas hedefi eğitimde var olan eşitsizlikleri gidermek ve daha adil bir eğitim ortamı sağlamaktır.
- III. Çokkültürlü eğitim, tüm farklılıkları içine alan bir reform hareketinin ancak daha önce var olan sistemlerin önceliklerinin ve güçlerinin eleştirel bir yolla analiz edilmesidir.
- IV. Çokkültürlü eğitim, bir takım özgün eğitimlerin çokkültürlü eğitimle bağlantılı olmasına rağmen, anayasal bir olgudur ve ancak kapsamlı eğitim reformları ile korunabilir.
- V. Çokkültürlü eğitim, ırk, etnik köken, cinsiyet, anadil, fiziksel engel veya engelsizlik, sosyo-ekonomik statü ya da herhangi kişisel ya da grupsal özellikler gözetilmeksizin, insanlar ve toplum için sosyal adaletin güvenliğini sağlamaya çalışan politik bir hareket ve süreçtir (alt. Şengül, 2021).

Gorski, bu beş özellik ile insanlar arasındaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılabileceğini ve sosyal adaletin sağlanıp tüm öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim alabileceklerini savunmuştur. Eğitimde istenen eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için yapılan reformların anayasal bir düzende gerçekleşmesinin önemine değinen Gorski, bu şekilde ilerlendiği takdirde baskın olan kültürün azınlık olan kültür üzerinde olumsuz etkiler bırakamayacağını ve kurumsal olarak yapılan adaletsizliklerin önüne geçilebileceğini ifade etmiştir.

Parekh (2002) ise, çokkültürlü eğitime dair çeşitli tanımlamalarda bulunmuştur. Bu tanımlamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çokkültürlü eğitim, toplumda sadece çoğunluk olan kültürlerin dışında kalan öğrencilere verilen bir eğitim değil, tüm öğrencileri içine kapsayan ve hepsine çokkültürlülüğün temellerine dayanarak eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim türüdür.
- Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencileri kapsayan, her türlü eşitsizliğe karşı koyan, kişiler arası ilişkileri güçlendiren, demokratik ilkeler doğrultusunda toplumsal adaleti sağlayan bir reform hareketidir.
- Çokkültürlü eğitim, toplumda etnik gruplara karşı olumlu bir anlayış geliştirilmesine destek olan ve bu gruplara karşı baskıcı veya ayrıştırıcı tüm davranışlara karşı duran bir eğitim yaklaşımıdır.
- Çokkültürlü eğitim, insan hakları, sosyal adalet, farklılıkların benimsenmesi ve bütün toplumlar için insancıl yaşam biçimlerini savunan bir kavramdır.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürlere karşı önyargılarının azalmasını sağlayan ve diğer kültürlerin özelliklerini keşfetmelerine destek olan bir programdır.
- Çokkültürlü eğitim, toplumları oluşturan etnik grupların kültürel değerlerini korumasını ve bu mirasları gelecek nesillere aktarmasını sağlayan bir sürecin yapılandırılmasıdır.
- Çokkültürlü eğitim, adalet, hoşgörü, kapsayıcılık, karşılıklı saygı ve ahlaki bağlılık gibi ilkelere dayalı olan bir eğitim sistemidir.
- Çokkültürlü eğitim, planlanması zaman ve emek isteyen, uzun vadeli yatırımlar gerektiren bir eğitim sürecidir.
- Çokkültürlü eğitim, eğitim kurumlarının yapısını yeniden şekillendirerek tüm öğrencilere eşit akademik imkânlar sağlamayı amaçlayan bir düşünce sistemidir.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak, Parekh'in çokkültürlü eğitimi kültürel çeşitlilik ya da kültürlere bağlı olan farklılıklar olarak ifade ettiğini söyleyebiliriz. Çokkültürlülüğü, çeşitli etnik grupların kendi kültürlerinin izlerini taşıdığı ve her anlamda ayrımcılığın son bulduğu bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlayan Parekh, aynı zamanda bunun eğitimsel bir reform hareketi olduğunu da ifade etmiştir (2002). Neito (1996, s. 44) ise, çokkültürlü eğitimi tanımlarken çeşitli özellikler üzerinde durmuştur. Bu özellikler; çokkültürlü eğitimin ırkçılığa karşı çıkması, tüm öğrencileri kapsayan temel bir eğitim sistemi olması, sosyal adaleti sağlayan yaygın ve eleştirel bir eğitim sistemi olmasıdır. Bahsi geçen bu özellikler aynı zamanda çokkültürlü eğitimi uygularken üzerinde durulması gereken adımlardır. Neito (1996) aynı zamanda çokkültürlü eğitimin sadece farklılık taşıyan öğrencilere yönelik olmadığını ve bütün öğrencileri kapsayan bir eğitim anlayışı olduğunu da vurgulamıştır. Çokkültürlü eğitimin farklı anlamlarda kullanıldığını ifade eden bir diğer düşünür Gay ise, çokkültürlü eğitimi beş farklı şekilde tanımlamıştır. Bu tanımları; kültürel çoğulculuğu temsil eden bir anlayış, ön yargısız bir şekilde öğrencilerin değişik yaşam, fikir ve deneyimlerine karşı saygılı bir yaklaşım, insan haklarına uygun tutumları ve bunlara uygun etkinlikleri içeren ve her türlü

ayrımcılığı kısıtlayıcı bir eğitim sistemi olarak sıralayabiliriz (1994). Çokkültürlü eğitime dair yapılan tanımlamaların oldukça fazla olduğu ancak bu tanımlamaların hepsinin herkes için eşit eğitim fırsatları sağlanması ve farklılıklara saygı duyulması temelinde birleştiği söylenebilir.

Günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte sosyal ve kurumsal hayatın içerisinde sık sık farklı kültürden bireylerle aynı ortamı paylaşmak durumunda kalıyoruz. Bu farklılıkların içerisinde insanların iletişime geçmeleri, birbirlerini anlamaları ve hatta işbirliği yaparak çalışmaları hem kaçınılmaz hem de gereklidir. Bu gerekliliklerin yerine getirilmesinde ise çokkültürlü eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çokkültürlü eğitim bireylere hoşgörülmü olmayı, farklılıklara anlayışla ve saygıyla karşılık vermeyi, kültürel anlamada toplumlarda meydana gelen problemlere çözüm odaklı yaklaşmayı ve olumlu tutum geliştirmeyi öğretir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesinde çokkültürlü eğitimin büyük bir önemi vardır. Bunun sebebini ise, tüm farklılıklara rağmen bütün öğrencilerin eşit imkânlarla, önyargısız bir ortamda ve kendilerini güvende hissederek eğitim almaları olarak açıklayabiliriz. Banks (1994), çokkültürlü eğitimi, öğrencilerin farklı toplulukların farkına varabileceği ve onlara saygıyla yaklaşmayı öğrenebileceği bir sistem olarak açıklarken çokkültürlü eğitimin faydalarını şu şekilde derlemiştir:

- Çokkültürlü eğitim, birbirinden farklı etnik gruptan bireylerin birbirlerini tanımasını sağlar.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilere kültürel ve etnik alternatifler sunar.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kendi ve diğer kültürleri tanıyabilmelerini sağlayacak gerekli beceri, tutum ve bilgiyi kazanmalarını sağlar.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin eğitim ortamlarında etnik, fiziksel ve ırksal ayrımcılık yaşamamasını veya bu tarz ayrımcılıklara sebep olmamasını sağlar.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin okuma, yazma ve hesaplama gibi temel eğitim becerilerini kazandırmayı sağlar.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kültürlerarası becerileri kazanmasına yardımcı olur.
- Çokkültürlü eğitim, kaynaştırma veya farklı kültürlerden gelen öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit fırsatlarda eğitim almalarına olanak sağlar.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültür, ırk, etnik köken ya da dinlere karşı daha olumlu bir tutum sergilemelerine yardımcı olur.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin akademik başarısını geliştirmelerine ve özgüven gelişimlerine destek olur.
- Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin diğer gruplardan insanların bakış açılarını önemsemelerini ve onlara yardımcı olabilmelerini sağlar.

2.2.2. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi

Tarihin ilk zamanlarından bu yana yapılan göçlerle birlikte insanlar farklı kültürlerden bireylerle aynı toplumda yaşamak zorunda kalmışlardır. Bu durum ise, çokkültürlülük kavramını beraberinde getirmiştir. Böyle çokkültürlü topluluklarda insanların sosyalleşmek istemesi ve sosyalleşmek için eğitimi bir araç olarak kullanması nedeniyle çokkültürlü eğitim kavramı hayatımıza girmiştir. Çokkültürlü eğitim tartışmaları her ne kadar 19. yüzyılda başlamış olsa da, literatüre 1915 yılında Horace Kallen'ın yetişkin eğitime dair yaptığı çalışmalarda girdiğini saptanmıştır. Kallen (1915) çokkültürlülük teriminin eğitim müfredatlarında yer almasının sebebi olarak aşağılanan ve haksızlığa uğrayan toplulukların insan hakları aksiyonuna dayanarak değişiklik istemesi olarak açıklamıştır (Aydın, 2013). İkinci dünya savaşı sonrasında dünya genelinde yaşanan buhranlardan kurtulmak için Afrika ve Hindistan gibi gelişmemiş ülkelere birçok insan Avrupa ülkelerine işçi ihtiyacını karşılamak için göç etmiş ve bu göçler sonucunda Avrupa'da etnik ve kültürel çeşitlilik meydana gelmiştir. Bu etnik çeşitlilik, bazı toplulukların ezilmesine ve farklılıklarından dolayı dışlanmasına sebep olmuştur. Hem iş hem de eğitim alanında tüm insanların eşit haklara sahip olabilmesi için birçok aktivist ve düşünür harekete geçmiş, tepki göstermiştir (Gorski, 1999). Coğrafi keşifler sonrasında ABD'de var olan kültürel çeşitliliğin üstüne bir de bu göçler eklenince ülke gündeminde vatandaşlık eğitimi uzun süre yer almış ve tartışılmıştır (Banks, 2004). Eğitim programlarında farklı kültürlere sahip kişilerin temsil edilmesi anlamına gelen “kültürel çoğulculuk” ve bu ortamlarda farklı kültürlere sahip bireylerin yaşaması anlamına gelen “kültürel çeşitlilik” gibi kavramlar 1960'lı yıllarda eğitim literatüründe sıkça yer alırken, çokkültürlü eğitim düşüncesi 1970'li yıllarda değer kazanmıştır. Çokkültürlü eğitim bu süreçte Amerika Birleşik Devletleri'nde şiddetli tartışmalara konu olmuş ve ülkedeki uzmanların yaygın görüşüne göre eğitimin temel amacı öğrencileri Amerikan “ulusal kültürüne” veya “inanç sistemine” göre yetiştirmek, onlarda güçlü bir “ulusal kimlik” bilincinin oluşmasını sağlamak ve “uyumlu bir ulus” yaratmaktır (Parekh, 2002, s.286). Ancak, ABD'de Afrika kökenli Amerikalıların vatandaşlık haklarını savunmak amacıyla başlattıkları hareket sonucunda çokkültürlü eğitim müfredatı ve stratejileri yeni bir boyut kazanmış, gelişimi hızlanmış ve Afrikalı-Amerikalı denilen bu topluluk kendi kültürlerinin, tarihlerinin ve yaşam tarzlarının eğitim programlarında yer almasını istemişlerdir (Sinagatullin, 2003). 1960'lar ve 70'lerde Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve Birleşik Krallık gibi

lkelerde bulunan azınlık toplulukların ulus devletlerin eğitim kurumlarında adalet ve hoşgörü istemeleri de okkltrllğn başlamasının temellerini oluşturur (Banks, 2009, s.9). Buna ek olarak, 1970’li yıllarda, eğitimi farklı topluluklar için eşit bir duruma taşımak, gruplar arası ayrımcılığı kaldırmak, eğitim alanlarını öğrenciler için daha kolay ulaşılabilir hale getirmek ve iki dilli eğitimi sağlamak amacıyla Sivil Haklar Hareketi adında bir reform hareketi başlatılmış ve çokkültürlü bir değişime yönelik gelişmeler kaydedilmiştir (Sleeter, Grant, 1987). Azınlık grupların taleplerde bulunması veya haklarını savunmak için reform hareketleri başlatmalarının temel amacı kendi kültürlerini ve tarihlerini yaşadıkları coğrafyada görünür hale getirmek ve saygı görmek olmuştur (Tarman, Tarman, 2011, s.582).

okkltrllkle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, göçmen toplulukların bulunduğu ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin okkltrllk politikalarını uygulanmada daha ön planda olduğu görülmektedir. Birçok farklı kültürden insanın bir arada yaşadığı Kanada’da, azınlık olan grupların seslerinin duyulması sağlanmış, bu toplulukların kültürel değerlerini korumaları ve yaşatmaları için sosyal, akademik ve dil gelişimi yönünden çeşitli destekler verilmiştir. Buna istinaden küçük yaşlardan itibaren Kanada eğitim sisteminde öğrencilerin kültürel çeşitlilik ve okkltrllk olgusu ile taınışmaları sağlanmıştir (Aydın, 2013). Çokkültürlü yapının çokkültürlü eğitimi beraberinde getirmesi ile Amerika’daki ilk ve orta dereceli okulların, üniversitelerin ve diğer eğitim kurumlarının geleneksel eğitim politikalarına, müfredatlarına ve uygulamalarına bazı yenilikler getirilmiş ve böylece eğitim programları çokkültürlü bir topluma uygun hale gelmiştir (Gorski, 1999). Gorski'nin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere çokkültürlü eğitim iki konuda gelişim süreci içerisine girmiştir. Bunlardan ilki, farklı kültürlere ait değerlerin geleneksel eğitim programlarına ve müfredatlarına dâhil edilmesi, diğer i se çokkültürlü bakış açısını temsil eden yeni bir çokkültürlü eğitim yaklaşımının geliştirilmesidir. 1960’lı yıllardan itibaren başlayan, farklı etnik gruplardan insanların verdikleri mücadeleler sonucu yıllarca devam okkltrllk tartışmaları 1980’li yıllardan itibaren Amerika’da fazlasıyla değer görmüş, eğitim alanında birçok uzman çokkültürlü eğitim yaklaşımları üzerinde çalışmalara başlamıştır. Eğitimciler, araştırmacılar ve kültür kuramcıları geleneksel eğitim modellerini sosyal adalet, eleştirel düşünme ve fırsat eşitliği gibi konuları temel alarak çokkültürlü bakış açısına uygun bir şekilde yeniden yapılandırmıştır (Arastman, 2002, s.165). Çokkültürlü eğitim sadece göç eden ve toplum içerisinde azınlık durumunda olan

grupların haklarını savunmaları, aldıkları eğitimde kendilerini özgür ve eşit hissetmeleri için değil aynı zamanda toplumun genelini kapsayan ve tüm etnik gruplara hitap eden bir olgudur. İngiltere’de 1960’lı yıllarda yayınlanan “Herkes İçin Eğitim” başlıklı Swann Raporu bu düşünceye örnek olarak gösterilebilir. Bu rapora göre yerel olan veya olmayan tüm ırk ve kültürlerle karşı hoşgörünün ve saygının kabul edilmesi için okul bir araç olarak kullanılmalı, eğitim programları gözden geçirilmeli ve öğretmenler çokkültürlülük konusunda donanımlarını geliştirmelidir (Doytcheva, 2020, s.74). Gorski (1999) ise bu durumu şöyle ifade etmiştir; çokkültürlü eğitim, mevcut okul programlarında düzenlemeler ve eklemeler yapmaktan ziyade toplumun genelini içine alan, gözden geçiren ve eğitim programını çeşitliliğe göre yeniden dönüştüren bir yapıdır. Tüm bu süreçlerin sonucu olarak çokkültürlü eğitim, farklı etnik toplulukların kendi kültürlerinin izlerini taşıyan ve her anlamda ayrımcılığın son bulduğu bir eğitim arayışından doğmuş ve bir eğitim yaklaşımı halini almıştır. Çokkültürlü eğitimin kapsamı ve tanımı da bu çıkış noktasından ve mevcut durumdan izler taşımaktadır.

2.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Eğitimin genel amacı bireylerde daha önceden hedeflenen istendik özellikleri kazandırmak olarak ele alınabilir. Bu özellikleri; bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum ve güdülenmişlik şeklinde söyleyebiliriz. Eğitim yardımlaşma duyusuna sahip, sorgulama becerileri kazanmış, insan haklarına duyarlı, bilimsel ve demokratik düşünme yeteneğine sahip, üretken ve çağdaş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Söylemez, 2017, s.17). Günümüz küreselleşen dünyasında bu amaçları gerçekleştirebilmenin en önemli yollarından biri de çokkültürlü yapıya sahip olan bu toplulukların çokkültürlü eğitimi kabul ederek ve kendi eğitim sistemleri içerisinde uygulamaya başlayarak bireylere bu istendik davranışları kazandırmaları olacaktır. Çünkü eğitim, öğrencileri farklı deneyimlere açık, farklı inançlara, görüşlere ve değerlere saygı duyan bir birey olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Böylece öğrenciler, farklılıkları negatif bir unsur olarak görmekten çok bunların toplumlar için bir zenginlik olduğunu kavrayabilir ve kültürler arası hiyerarşi düzeni olmadan eşit bir şekilde eğitim alabilirler. Her coğrafyanın kültürel çeşitliliği ve dinamiği birbirinden farklı olduğu ve çokkültürlü eğitimin kişisel özelliklere önem vermesinden dolayı, çokkültürlü eğitimin amacı ve içeriği coğrafyadan coğrafyaya değişebilir. Her ülke çokkültürlü eğitim sistemini kendi kültürel yapısına, sahip olduğu etnik çeşitliliklere göre düzenleyebilir. Çokkültürlü

eğitimin tanımlamalarında karşımıza çıkan çeşitlilik çokkültürlü eğitimin amaçlarının açıklanmasında da meydana gelmektedir. Birçok araştırmacı çokkültürlü eğitimin hedeflerine yönelik birbirinden farklı ifadeler kullanmıştır. Örneğin Friedman (2005) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- I. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürlerin perspektiflerinden bakarak kendilerini daha iyi tanımlarını ve anlamalarını amaçlar. Böylece bireyler başkalarını anlama ve tanıma konusunda kendilerini geliştirebilir ve saygı duyabilir.
- II. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere dil, ırk ve kültür gibi alanlarda opsiyonlar sunmayı hedefler.
- III. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere bulundukları ortamdaki farklı kültürden insanlarla iletişime geçebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmayı amaçlar.
- IV. Çokkültürlü eğitim, azınlık durumunda olan ve ırksal, kültürel ve fiziksel farklılıklarından dolayı dışlanan grupların acılarını ve diğer olumsuzlukları azaltmayı hedefler.
- V. Çokkültürlü eğitim, küreselleşmeyle birlikte dünya da iletişimin ve ulaşımın hız kazanması sonucu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki tüm öğrencilerin eşit rekabet ortamlarına sahip olmasını ve okuma, yazma, matematik gibi ana becerileri aynı oranda kazandırılmasını amaçlar (akt. Bektaş, 2023).

Küreselleşen günümüz dünyasında kültürler arası iletişim kurmak, empati ve hoşgörü duygusuyla yaklaşarak farklılıklara saygı duymak ve açık görüşlülükle yeni tecrübeler ve bilgiler edinmek oldukça önemlidir. Farklı kültürleri anlamakla beraber bireylerin kendi kültürünü daha iyi tanıyabileceğini ve sahip çıkabileceğini savunan çokkültürlü bakış açısından yola çıkılarak oluşturulan çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin kişisel, sosyal ve entellectüel gelişimlerini desteklediği ve bu eğitim ile önyargısız ve daha adil bir toplum oluşturulabileceği söylenebilir. Özellikle son yıllarda gözlenen ahlaki bozulmalar nedeniyle, çokkültürlü eğitim ile öğrencilerin hoşgörü, empati kurma ve diğerlerine saygı gösterme gibi değerleri kazanması hedeflenmektedir (Smith, 2002). Garcia (2009; akt. Aydın, 2013, s. 10) ise öğrencilerin dünya çapında sorunlara karşı daha duyarlı olduğu, farklılıklara karşı hem empati duyduğu hem de eleştirel bir gözle bakabildiği ve en önemlisi de öğrencilerin kendilerini güvende hissedebildikleri eğitim olarak tanımladığı, çokkültürlü eğitimin hedeflerini birkaç madde ile açıklamıştır. Bunlar:

- Öğrencilerde kültürel farklılığın bilincini oluşturmak.
- Dünya çapında meydana gelen konularla ilgili farkındalık kazandırmak.
- Öğrenciler arasında yaşanan ayrımcılığı ve önyargıyı sonlandırmak.

- Tüm öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, kapsayıcı ve herkese eşit başarı imkanı tanıyan bir eğitim ortamı hazırlamak.
- Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesini sağlamak.
- Öğrencilerin çeşitli perspektiflerden hayata, kültürel değerlere ve tarihe bakabilmelerini sağlamak.

Çokkültürlü eğitim aynı ortamda bulunan öğrencilerin farklı kültürlerle temas kurmasını sağlamaktadır. Kurulan bu temaslar, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşime geçmesini ve önyargılardan uzak, dil, din, cinsiyet, ırk ayrımı gözetmeksizin hoşgörüyle ve ortak bir bakış açısıyla hayata bakmalarını sağlamaktadır (Demir, 2012). Çokkültürlü eğitim aynı zamanda farklı topluluklara karşı olumlu tutumlar geliştirmek, toplum içerisindeki farklılıkların bir kazanç olduğunu bilmek, her öğrencinin kendi potansiyelinin farkına varmasını sağlamak, eleştirel düşünme becerisi kazanmak ve küresel bir kimlik oluşturmak gibi olumlu kazanımlara sahiptir (Ramsey, Williams, Vold, 2003). Ramsey (2018), çokkültürlülüğün bu kazanımlarının dışında amaçlarını açıklarken bunları bir kural gibi görmemek gerektiğini, sadece bir öneri niteliğinde olabileceğini ifade etmiş ve bu önerileri şu şekilde açıklamıştır (akt. Bektaş, 2023):

- İyimserlik ve aktivizm; öğrenciler çevrelerinde meydana gelen adaletsizliklerin farkına varabilir ve bu durumlara engel olmaya çalışabilir. Öğrenciler, okul içerisinde yapılacak olan çeşitli etkinliklerle birbirlerini yönetmeyi değil birlikte yönetmeyi öğrenebilir ve bu zengin paylaşımlar sayesinde dünya görüşleri genişleyebilir. Öğrencilerin bu yönde eylemlerde bulunmaları ve düşünce yapılarını geliştirmeleri için öğretmenlerin çalışmaları etkili olacaktır.
- Güçlü ve esnek kimlikler; öğrencilerin yaşadıkları toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kurmasını ve farklılıklarla etkileşime geçmesini sağlar. Bu kimlikler sayesinde öğrenciler kendilerine odaklanmak yerine farklılıklara odaklanır, doğru karar alabilmenin yollarını keşfeder ve topluma nasıl faydalı olabilecekleri üzerine düşünür.
- Güven ve istikrar; beyin fırtınası yaparak problemlerin üstesinden gelmeyi başaran öğrenciler, toplum içerisinde karşılaştıkları sorunları kendilerine duydukları güven sayesinde aşarlar. Kendine güvenen çocuklar sahip olduğu bu zenginlikleri nasıl koruması ve geliştirmesi gerektiğini düşünür.
- Bağlanma duygusu; öğrencilerin toplumda var olan cinsiyet, ırk, dil, din gibi farklılıkların bir problem olmadığını, aksine bu farklılıkların toplumu bir arada tutabilmek için önemli olduğunu anlamasıdır. Bu farklılıklar içerisinde gelişen öğrenciler, farklı insanlarla karşılaştıklarında rahat ve samimi davranabileceklerdir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin empati becerilerini, kendi duygularını tanımlayabilmelerini ve diğer insanlarla sağlıklı bir bağlanma duygusu içerisine girmelerini kolaylaştırır.

Çokkültürlü eğitim ortamlarını düzenlerken kültürel çeşitliliği yansıtan, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme imkanı tanıyan, her öğrencinin eşit imkanlara sahip

olabildiği ve farklılıklara hoşgörü ile bakabildiği bir eğitim düzeni kurulmalıdır (Cırık, 2008). Her ülkenin sahip olduğu kendine özgü özelliklerinden dolayı çokkültürlü eğitimin amacı ve niteliği ülkeler arasında farklılık gösterebilir. Ancak yine de çokkültürlü eğitime yönelik beklentiler ortak bir paydada buluşmakta ve dünya genelinde çokkültürlü eğitimin hedeflerine yönelik benzer açıklamalar yapılmaktadır. Kostova (2009) ise çokkültürlü eğitimin hedeflerini şu şekilde sıralamıştır:

- I. Öğrencilerin kendi kültürlerinin değerli olduğunu akıllarında tutarak her kültürün kendi bireyleri için değerli ve kıymetli olduğunu bilmesini amaçlar.
- II. Öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle sağlıklı bir iletişim kurarak birlikte yaşama ve paylaşımcı olmayı tecrübe edebilmesini amaçlar.
- III. Öğrencilerin ülkeler arasında ya da dünya genelinde yaşanan göçler, politik gelişmeler veya küreselleşme gibi güncel konuları algılayabilmesini ve kültürel farklılıkları tartışabilmesini hedefler. Bu hedef doğrultusunda öğrenciler yaşadıkları toplum içerisindeki farklılıkların uygarlıklarına nasıl katkı sağladığını görebileceklerdir.
- IV. Çokkültürlü ortamlarda yetişen öğrencilere hoşgörü, saygı, yardımlaşma ve duyarlılık gibi değerleri kazandırmayı hedefler.
- V. Çokkültürlü ortamlarda baskın olan gruplar ile azınlık olan grupların uyum içerisinde ve birlikte yaşayarak bütünleşmelerini amaçlar.
- VI. Öğrencilerin farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı alışkanlık haline getirebilmelerini amaçlar.
- VII. Öğrencilerin kendi değerlerinin farkında olarak diğerleri ile kendileri arasındaki anlam ilişkisini sağlaması ve böylece diğer gruplarla arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrayabilmesini amaçlar.
- VIII. Öğrencilere farklılıklara karşı empati yapabilme becerisi kazandırmayı hedefler.
- IX. Öğrencilerin farklı olan gruplara karşı olumsuz tutum sergilemesini ya da onlara önyargıyla yaklaşmalarını engellemeyi hedefler.

2.2.4. Çokkültürlü Eğitim Programları ve Yaklaşımları

Eğitim programları istendik davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2017, s.87). Eğitim sistemine büyük katkı sağlayan eğitim programlarının yapılandırılması esnasında kültürel farklılıkların dikkate alınması önem arz etmektedir. Eğitim programlarının çokkültürlülüğü kapsayacak şekilde düzenlenmesi, yapılan düzenlemelerin hem okul hem de sınıf ortamına yansıtılması çokkültürlü eğitimin temel esaslarından biridir. Parekh (2002), çokkültürlü eğitimi, öğrencilerin farklı kültürlerle yönelik merakını uyandıran ve hangi etnik kültüre sahip olursa olsun her öğrencinin eğitim ortamında kendini bulabileceği bir eğitim sistemi olarak tanımlamıştır. Böyle bir sistemin oluşturulmasında müfredat ve öğrenme ortamlarının çokkültürlü öğeleri dikkate alarak hazırlanması gerekmektedir. Parekh

(2002, s.290), çokkültürlü müfredatın iki ana koşuldan oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, hazırlanacak olan müfredatın çok fazla dar olmamasıdır. Elbette hiçbir müfredat her şeyi kapsayacak şekilde hazırlanamaz. Çünkü bu kadar kapsamlı bir müfredatın olması önemli olan konuların değersizleştirilmesinin yanı sıra eğitime yarardan çok zarar getirecektir. İdeal olan ise, öğrencilerin derste önemli olan ana konuları öğrenip bunlara odaklanması ve diğer konuları da kendi çabalarıyla araştırmaları ve öğrenmeleridir. İkinci koşul ise, öğretilme yöntemi ile ilgilidir. Çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak çalışmalarda istenilen tek şey müfredatın içerisine farklı kültür veya inançlarla ilgili öğeler eklemek değil, eklenen bu öğeler arasında verimli bir diyalog geliştirilmesini sağlamaktır. Ancak bu şekilde öğrencilerin kültürler arası diyalog kurmasına ve çokkültürlülüğe uygun kalıpları kullanmasına yardımcı olunabilir. Çokkültürlü eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin yeterlilikleriyle birlikte müfredatın içeriği de büyük bir öneme sahiptir. Ramsey (1897), çokkültürlü öğelerden oluşan bir müfredatın temel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Farklı kültür, ırk, cinsiyet ve sınıflardan gelen öğrencilerin kendi kimlikleri ile biyolojik ve psikolojik farklılıklarını tanıma ve kabul etmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin tek yönlü bakış açısından uzaklaşarak çoklu düşünme, farklılıklara saygı duyma ve değer verme gibi duyguları kazanmasını sağlamak.
- Öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik bilinçlenmesi artırarak, farklılıklara yönelik korkularını azaltmak ve tüm bu farklılıkları anlayışla karşılamalarını sağlamak.
- Öğrencilerin farklılıkları kabul etmesini sağlayarak diğer gruplara yönelik dışlama veya çatışma gibi olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak.
- Öğrenciler farklı kültürlerden gelen bireylerle etkileşim kurarak daha geniş bir perspektiften bakmayı öğrenecek ve bu durum onların farklılıklara karşı önyargılı, güvensiz, öfkeli ve yıkıcı davranışlar sergilemelerine engel olacaktır.
- Öğrencilerin kazanmış oldukları yeni bakış açısı sayesinde kendilerini daha geniş bir toplumun üyesi olarak görmelerini ve böylece farklı gruplardan insanlara karşı empatiyle iletişim kurmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin, sahip oldukları kültürel özellikleri ve dilbilimsel gelişimlerini göz önünde bulundurarak sosyal becerilerini geliştirmelerine destek olmak.
- Öğrencilerin ortak insanlık duygusu geliştirerek diğer gruplara yönelik önyargısını azaltmak ve toplumsal barışa katkı sağlamak (akt. Şimşek, Dağıstan, Şahin, vd., 2019, s.182).

Eğitim programlarının oluşumunda kullanılacağı toplumun coğrafi konumu, kültürel değerleri, tarihi, gelenekleri, öğrenme tarzları ve toplumsal yapısı etkili olmaktadır. Günümüz küreselleşen dünyasında her milletten, kültürden ve ırktan bireyler aynı toplumu paylaşmakta ve bu farklılıklar içerisinde eğitim almaktadır. Bu çeşitliliğe uygun bir şekilde oluşturulan çokkültürlü eğitim programı normal bir programdan farklı

olarak kültürel farklılıkları eğitimde esas almaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin bulundukları ortamlardaki farklılıklara nasıl uyum sağlayabileceğini ve kendilerini en iyi nasıl ifade edebileceklerini gösterir (Aydın, 2013). Cırık (2008) ise, çokkültürlü eğitimin programlar içerisinde bir bölüm olarak ele alınmasını eleştirmiş ve bunun yerine programın amaçlar, içerik ve değerlendirme gibi aşamalarla yeniden inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur. Çokkültürlü eğitimin tartışılmaya başlandığı ilk zamanlardan bu yana çokkültürlü eğitime dair birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların alanda en çok kullanılanı ise Banks tarafında geliştirilen yaklaşımlardır. Banks (2004) çokkültürlü eğitim reformu için eğitim programlarının içeriğinde yenilikler ve eklemeler yapılması gerektiğini savunmakta ve değişimlerin yapılması için kullanılacak aşamaları dört bölümde ele almaktadır:

- I. **Katkılar Yaklaşımı:** Hazırlanacak olan programa farklı kültürlere özgü gelenekler, özel günler, etkinlikler, önemli kişiler, müzikler ve yiyecekler gibi konuların eklenmesidir. Bu yaklaşım genellikle ilk ve ortaokul kademelerinde kullanılır.
- II. **Eklemeci Yaklaşım:** Var olan programın amaçları ve yapısı değiştirilmeden, çokkültürlü eğitime yönelik kavram, tema ve içeriklerin eğitim programına eklenmesidir. Bu yaklaşım genellikle eğitim programının çerçevesi değiştirilmeden bir konunun veya dersin programa eklenmesiyle oluşur.
- III. **Dönüşüm Yaklaşımı:** Hazırlanan programın yapısında değişikliklerin yapılabilirdiği, öğrencilerin kavramları, temaları, problemleri ve konuları farklı bakış açılarıyla görebilmelerinin sağlandığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilerin daha geniş bir pencereden bakmalarını sağlayarak eleştirel düşünce, farklılıkları analiz etme ve ifade edebilme gibi becerileri kazandırmaktır.
- IV. **Sosyal Eylem Yaklaşımı:** Öğrencilerin yaptıkları projeler ve etkinlikler ile sosyal konularla ilgili karar alma ya da problemlere çözüm oluşturma gibi eylemlerde bulunmasını sağlar.

2.2.5. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri

Çokkültürlü eğitim programlarının ve yöntemlerinin istendik yönde başarılı olabilmesi için önemli olan unsurlardan biri de öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda mesleğe uygun bir şekilde ve tüm kültürel farklılıkları önemseyerek öğrenme ortamlarını oluşturmalarıdır. Eğitim ortamlarında kültürlerarası etkileşime önderlik edecek olan kişiler öğretmenler olduğundan dolayı öğretmenlerin tüm farklılıklar içerisinde birbirini anlayan ve saygı duyan öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin bu sorumluluğu hakkıyla yerine getirebilmesi için eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitime yönelik dersler almaları, çeşitli çalışmalara ve projelere katılmaları

istenmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013). Yılmaz ve Göçen bu konuda, kültürel farklılıklara duyarlı öğrencilerin yetiştirilmesi için öncelikle bu duyarlılığa sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (2013, s.376). Öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıklara duyarlı olması ve öğrenme ortamlarını bu farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlaması öğrencilerin derslerinden en üst seviyede faydalanmalarını sağlayacaktır. Son yıllarda öğretmen adaylarının eğitiminde kültürlere duyarlı olma ve bireysel farklılıkları önemseme gibi kazanımların ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle Avrupa ve Amerika'da öğretmen yetiştirme programlarında bu konular ilk sıralarda yer almaktadır. Bu farklılıkların bilincinde olan öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görmeleri ve buna uygun bir öğrenme ortamı düzenlemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin, farklı kültürlerin öğrenme yöntemlerini, eğitimle ilgili alınacak kararları ya da sergilenen davranışları nasıl şekillendirdiğini tam manasıyla anlamaları farklı gruplardan gelen öğrencilerin öğrenme tarzlarına hitap eden öğretim araçları hazırlamalarını kolaylaştıracaktır (Ünlü ve Örtten, 2013). Başbay ve Bektaş (2010), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime uygun ders verebilmeleri için dikkat etmeleri gereken hususları şöyle sıralamıştır; öğrencilerin yaşantılarından örnekler vermesini desteklemek, farklı kültürel özelliklerin değerli olduğunu öğrencilere hissettirmek, bireysel farklılıkları önemseyerek sınıf içerisinde sosyal etkileşim ortamı yaratmak ve her öğrenciye hitap edecek çeşitlilikte farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak.

Çokkültürlü eğitim ortamları ancak öğrencilerin kendi kültürel değerlerini okul ortamlarına yansıtabildikleri zaman mümkün olmaktadır. Bu durumun gerçekleşebilmesi içinde öğretmenlerin farklı değerlere sahip öğrencileri kapsayan bir eğitim yöntemi kullanması gerekmektedir. Bu eğitim ortamının kurulmasında derste kullanılacak materyallerin ve tekniklerin çokkültürlü eğitime uygun olmasının yanı sıra öğretmenin tutumlarının da çokkültürlü eğitime uygun olması önem arz etmektedir. Cırık (2008) ise bu durumu öğrenme ortamlarının farklılaştırılması olarak ifade etmiştir. Ona göre öğrenme ortamlarının farklılaştırılması için öğrencilerin farklı kültürleri tanıyıp saygı duymaları ve önyargısız bir şekilde etkileşime geçebilmeleri gerekmektedir. Başbay ve Bektaş (2010), eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, deneyim, cinsel tercih ve politik görüş gibi bireysel farklılıkların dikkate alınmasının ve öğretmen adaylarının bu kültürel farklılıklara değer verecek tutum ve davranışlarda bulunmasının önemine değinmiştir.

Aydın (2013), öğretmenlerin öğrencilere yönelik inanç ve tutumlarının öğrenci başarısını etkilediğini savunmuştur. Dolayısıyla çokkültürlü eğitime dair yeterli donanımına sahip olan öğretmenlerin öğrencileri olumlu yönde etkileyeceği ve başarılarını artıracaklarını söylemek de mümkündür. Öğretmenler eğitim ortamını, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri, farklılıklara saygı ve hoşgörü ile yaklaşılacak ve farklı gruplardan insanlarla ortak çalışmaların yapılabildiği bir hale getirmelidir. Ancak böyle yapılırsa çokkültürlü bir eğitim ortamında etkili bir eğitim gerçekleşebilir (Aydın, 2013). Gay (2002), öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilere göre bir eğitim ortamı düzenleyecek gerekli tutum ve bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle de, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde çokkültürlü eğitime yönelik kazanımlara başvurulmasının öneminden bahsetmiştir. Sadece öğretmen adaylarının değil aynı zamanda çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerinde çokkültürlü eğitime yönelik yeterli donanımına sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu nedenle çokkültürlü öğretmenler sürekli bir gelişim içerisinde olmalı, çokkültürlü eğitime yönelik hizmetiçi eğitimler almalı, bulundukları ülkenin kültürünü ve dünya kültürünü içeren mesleki gelişim programlarına katılmalıdır. Ayrıca, çokkültürlü öğretmenler güncel eğitim yöntem ve tekniklerini kullanarak kendilerini sürekli yenilemelidir (Sinagatullin, 2003). Çokkültürlü öğretmenlerin toplum içerisinde bulunan farklı kültürleri tanıması ve bu farklılıklara açık görüşlülükle yaklaşarak eğitimi daha çağdaş ve faydalı hale getirmesi beklenmektedir. Villegas ve Lucas (2002), çokkültürlü öğretmenin; farklılıkları kabul eden, sosyokültürel bilgiye sahip, öğrencilerini iyi tanıyan, eğitim ortamının çokkültürlü yapısına vakıf olan, öğrencilerinin bilgi edinme tarzlarını bilerek ve buna uygun şekilde öğretimini yeniden tasarlayan gibi niteliklere sahip olduğunu açıklamıştır. Çokkültürlü öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de sınıf yönetimini doğru uygulayabilmektir. Farklı kültürel özelliklere sahip olan öğrencilerin tıpkı yerli öğrencilerde olduğu gibi aktif ders katılımlarının sağlanması ve dersten verim alabilmeleri öğretmenlerin doğru yönlendirmeler vermesi ve tutumlar sergilemesine bağlıdır. Öğretmenler için böyle bir sınıfın yönetimi zor olsa da, öğrenme ortamındaki tüm düşünsel, duyuşsal ve davranışsal farklılıkların fırsata çevrilecek bir imkân olarak görülmesi işlerini kolaylaştıracaktır (Aydın, 2013). Sinagatullin (2003), çokkültürlü yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin özelliklerini yedi madde ile şu şekilde sıralamıştır:

- I. Çokkültürlü eğitim vermeye istekli olur ve bu anlamda çaba gösterir.

- II. Çokkültürlü eğitimde var olan farklılıkların olumlu yanlarından faydalanabilir.
- III. Olumlu bir okul-toplum ve öğretmen-veli ilişkisi oluşturur.
- IV. Öğrencilerin başarılı bir şekilde çokkültürlü topluma ayak uydurabilmesini destekler.
- V. Farklılıkları bulunan öğrenciler ile baş etme becerisine sahiptir.
- VI. Küresel okuryazarlık ve yeterlilik gibi becerileri öğrencilere kazandırır.
- VII. Öğrencilere gerekli becerileri kazandırarak çokkültürlü topluma hazırlar.

Çokkültürlü eğitimin istendik bir şekilde sonuç verebilmesi için öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim süresince kendilerini yetiştirmeleri ve bazı hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu hususları Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, ve diğerlerinin (2001) şu şekilde sıralamıştır;

- Öğretmenler, çokkültürlülüğe duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak farklı bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmelidir.
- Öğretmen adaylarının, ırk, etnik yapı, dil ve sosyal sınıf gibi farklılıkların öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini anlayabileceği bir yetiştirme programından geçmeleri gerekmektedir.
- Öğrencilere sosyal öğrenme konusunda imkânlar tanıyan ve hatta kişisel yaşantılarında veya çalışma hayatlarında işlerine yarayacak siyasal, ekonomik ve sosyal unsurların kazandırılacağı okul programlarının hazırlanması önem arz etmektedir.
- Okullarda ırk, etnik, kültür ve dil gibi farklılıkların kabul edildiği ve korku, endişe gibi olumsuz duyguların azaltılacağı sosyal olanaklar sağlanmalıdır.
- Okullar, akademik başarıyı artırma, bilgi, beceri ve davranışları geliştirme ve okul içi veya dışı etkinliklere katılma gibi konularda tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamalıdır.
- Öğretmenler, çokkültürlü öğrencilerin etkili bir iletişim kurabilmeleri için gerekli olan sosyal becerilerini geliştirmelerine yardım etmelidir.
- Öğrenciler, kültürel farklılıklarla alakalı var olan önyargıları öğrenmeli ve bu konu da bilinçlendirilmelidir.
- Okullar, öğretim stratejilerine karar verme süresinde öğrencilerle iş birliği yapmalı ve anlayışlı olmalıdır.
- Öğrenciler, adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet ve hayırseverlik gibi kavramları tüm farklı gruplar üzerinden öğrenmeli ve önemini kavramalıdır (akt. Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, vd., 2019).

2.3.Hollanda Eğitim Sistemi

Hollanda eğitim sistemi, öğrencilere farklı yetenek ve ilgi alanlarına göre çeşitli yollar sunan esnek ve katmanlı bir yapıya sahiptir. Erken çocukluk eğitimi ile başlayıp yükseköğretime kadar ilerleyen bu sistem öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerini destekleyen farklı basamaklardan oluşur. Hollanda eğitim sisteminin tarihi incelendiğinde temellerinin 1789 Fransız devrimiyle kurulan Batov Cumhuriyeti dönemine dayandığı görülmektedir. 1848’de 35 yıllık kraliyet düzeninin sona ermesiyle

anayasal sisteme geçen Hollanda, liberal devlet ve hukuk anlayışını benimseyerek eğitim özgürlüğü kavramını gerçekleştirmiştir. 1801 yılında Temel Eğitim Kanunu adında ilk anayasal düzenleme ve 1900 yılında zorunlu eğitimi kabul eden ilk yasal çalışmalar yapılmıştır. 1917 yılından itibaren ülkede özel ve devlet okullarının eşit olduğu bir sistem benimsenmiş ve bu eşitlik üzerine başlayan tartışmalar günümüze kadar devam etmiştir. Zorunlu Eğitim Kanununa yönelik yapılan çalışmalar zaman içerisinde çeşitli düzenlemeler yapılarak son halini 1985 yılında 5 ile 17 yaş arası 12 yıllık zorunlu eğitim şeklini almıştır (İnce, 2014). Ancak Kocabaş'ın (2005) ifade ettiğine göre okula başlama yaşı neredeyse tüm çocuklarda dört yaşında başlamakta ve bu durum çocukların Hollanda dilini daha iyi anlamaları ve konuşmalarına ve temel becerilerinin gelişimini hızlandırmaya yardımcı olmaktadır. Okul çağına gelen her çocuk zorunlu eğitime tabidir ve bunun kontrolü yerel otoriteler tarafından yapılmaktadır. 1985 yılından itibaren Hollanda'da "İlkokul" kavramı yerine anaokullarıyla ilkokulların bir arada olduğu Temel Eğitim Okulları (Basisonderwijs) kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Zorunlu eğitimin ilk 8 yılı temel eğitim, sonraki 4 ile 6 yıllık eğitim yılları ise orta eğitim kademelerinde gerçekleşir. Temel eğitim 4 ile 12 yaş arasındaki öğrencileri kapsarken, ortaöğretim 12 yaşında başlar ve öğrencinin 16 yaşına girdiği öğretim yılında zorunlu eğitimi sona erer. 16 yaşından sonra ise kısmi zorunlu eğitim başlar ve öğrenci bu süreçten sonra bir yıl daha hafta da iki gün olmak şartıyla eğitimine devam eder. 18 yaşından itibaren ise öğrenciler belediyeler tarafından hazırlanan yetişkinlere hazırlanan eğitimlere katılabilirler (İnce, 2014).

Yaklaşık 41.528 km² üzerinde ve on yedi milyona yakın nüfusu olan Hollanda'da eğitime katılan öğrenci sayısı 3,578 milyon olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin %70 kadarı özel okullarda eğitim almayı tercih etmiştir. Nüfusun üçte birinden fazlasının 40-65 yaş aralığında ve %22'sinin de en az bir ebeveyni yurt dışında doğmuş olan göçmen kökenli vatandaşlardan oluşmaktadır. Böyle çokkültürlü bir yapıya sahip bir ülkenin eğitim dilinde de farklılıkların olması kaçınılmazdır. Hollanda'nın genel eğitim dili Felemenkçedir, ancak Friesland'deki bazı okullarda hem Felemenkçe hem de Frisian dilinde eğitim verilmektedir. Lower Sakson gibi bazı bölgelerde aktif kullanılan diğer lehçeler de kullanıldıkları bölgelerde Felemenkçe'nin yanında ikinci bir eğitim dili olarak kullanılabilirler (Eurydice, 2023). Eğitim sistemindeki bu düzenlemelerden Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW), eyalet ve belediye yönetimleri, dini gruplar ve okul kurulları sorumludur. Merkezi eğitim politikasıyla okulların

yerelleştirilmiş idaresinin ve yönetiminin işbirliğiyle oluşan Hollanda merkezi eğitim sistemi, Anayasanın hükümlerini göz önünde bulundurarak eğitim sisteminin yapılandırmasını, eğitim finansmanını ve kamu kurumlarının denetlenmesini sağlar. Hollanda’da milli eğitimin denetlenmesinden sorumlu olan Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının yürütme kurulu ise bir bakan, iki devlet sekreteri (bakan yardımcısı), bir müsteşar ve bir müsteşar vekilinden oluşmaktadır. Bakanlığın esas görevleri; devlet ve özel öğretim kurumlarını yönlendirmek, kaynakların yönetimini ve eğitim sürecini denetlemek ve ulusal diplomalar ile ilgili mevzuatı düzenlemektir. Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu genel öğretim programı ve belirlemiş olduğu zorunlu konularla birlikte okullar kendi öğretim programı planlarını tasarlayabilir ve öğretim metotlarını seçebilirler. Bakanlığın yapmış olduğu genel düzenlemeler dışında ilk ve orta öğretimin idaresi yerel yönetimler ve belediyeler aracılığıyla düzenlenir. Okulların ve müfradatın incelenmesi, eğitim kurumlarının koordinasyonu ve öğretim finansmanlarının kontrolü yerel yönetimler ve belediyeler bünyesinde çalışan encümenler ve müdürler tarafından yapılır (İnce, 2014).

Hollanda eğitiminin finansmanı incelendiğinde ise, tüm resmi ve özel okullarının giderlerinin merkezi hükümet tarafından karşılandığı görülmektedir. Ancak özel okulların devlet bütçesinden yararlanabilmesi için anayasada ve hükümet kanunlarında belirtilen koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir. Tarım ve çevre bakanlığına bağlı olan okulların dışındaki tüm öğretim kurumlarının sorumluluğu Eğitim Bilim ve Kültür bakanlığına aittir ve bakanlık okulların eğitim, işletme, personel ihtiyaçları, okul binalarının bakımı ve onarımı gibi giderlerine dair bütçeyi sağlar. Okullar yasalara uygun bir şekilde harcamalarının kaydını tutarak kendilerine verilen bütçeyi ihtiyaçlarına göre kullanmakta özgürdürler. Yükseköğretim kurumlarında ise finansmanın çoğunluğu devlet tarafından karşılanırken bir kısmı üniversitelerin kendi döner sermayeleri aracılığıyla elde edilir ve okulun bakım ve donanımlarına katkıda bulunmak veya öğrencilere burs verebilmek için harcanabilir (Hesapçıoğlu ve İnandı, 2008). Bakanlık tarafından doğrudan iletilen bu finansman kaynaklarının dışında belediyeler aracılığıyla okullara dolaylı mali destekler de sağlanmakta ve öğrencilerin kitap, defter gibi kırtasiye masrafları karşılanmaktadır. Ancak doğrudan ve dolaylı olarak yapılan bu finansal desteklere rağmen öğrencilerin tüm ihtiyaçları devlet tarafından karşılanamamakta, geziler, eğitimsel etkinlikler gibi faaliyetler için velilerden maddi destek talep edilmektedir (İnce, 2014).

Hollanda eğitim sisteminin temel ilkesi, çocukların gönderileceği okul türü bakımından ailelere geniş çeşitlilikte seçme imkânı sağlamasıdır. Ülke içerisinde dini gruplara bağlı özel okulların olması okul seçimi konusunda çeşitliliğin olmasının sebeplerinden biridir. İlkokulların yüzde 70'i, ortaokulların yüzde 60'ı ve meslek okullarının yüzde 90'ı özel okullar tarafından işletilmektedir. Bununla birlikte, özel okullarının tayinleriyle ilgili devletin bir denetimi olmamasına rağmen özel okulların öğretim programlarının kamu okullarında olduğu gibi belirlenen çerçevelerde hazırlanmasını istenmekte ve bunun aksi olan durumlarda ciddi yaptırımlar uygulanmaktadır (Lord Robins Başkanlığındaki Yüksek Öğretim Komitesi [LRBYÖK], 1969). Hem özel hem kamu eğitim sisteminin Hollanda Anayasasının 23. maddesi ile garanti altına alındığını ve bu anayasa ile “kurma, yönlendirme ve donatma” özgürlüğüne sahip olduğunu söyleyebiliriz. Eğitimde bu özgürlüğün sağlanmasının sebeplerini; velinin çocuğunu istediği okula göndermekte serbest olması, isteyen kişilerin dini, pedagojik veya başka toplumsal görüş temeline dayalı bir okul açabilmesi ve her okulun kendi eğitim politikasını belirlemekte serbest olması olarak açıklayabiliriz (Kocabaş, 2005).

Hollanda eğitim sisteminde öğrencilerin denetlenmesi akademik performanslarına bakılarak hem okul eğitimleri devam ederken hem de sonlandığında farklı şekillerde yapılmaktadır. Öğrencilerin eğitimlerini alırken yıl içerisinde yapılan değerlendirmeler tüm dersler için geçerlidir ve her ders için yılda iki defa yapılmış olan sözlü ve yazılı çalışmaların tamamı ele alınarak öğretmen tarafından gerçekleştirilir. 1'den 10'a kadar yapılan derecelendirmelerde 1 en kötü, 10 ise en iyi notu temsil eder. Yapılan değerlendirmelerde zayıf not alan öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermek için öğretmenler ve okul yönetimi tarafından çeşitli telafi dersleri sağlanır. Ayrıca okul müdürleri öğrencilerin eğitim potansiyeline ve okula devamına ilişkin rapor yazmakla yükümlüdür ve temel eğitim kademesinde sınıfta kalma durumu yoktur. Eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin kademeler arası geçiş yapmadan önce girdikleri çeşitli sınavlar bulunmaktadır. Örneğin, temel eğitim kademesini tamamlayan bir öğrenci ortaöğretim kademesinde eğitim görebilmek için Ölçme ve Değerlendirme Merkezinin düzenlediği CITO adında bir sınava girmek zorundadır. Bu sınav sonuçlarına, velinin ve öğrencinin isteğine ya da okulun önerisine bağlı olarak öğrenciler 4 yıllık meslek ortaokulu (VMBO), 5 yıllık lise (HAVO) veya 6 yıllık genel lise (VWO) eğitimi tercih edebilir ve bu eğitimlerden sonra yüksek öğretime geçiş yapabilirler. Hangi türden lisede okumayı tercih ederse etsin tüm öğrenciler okul bitirme sınavına girmek zorundadır. Bu sınavı

kazanıp yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin, öğrenimlerinin ilk yılında genel başarılarını ölçen ve sonraki üç yılda derslere katılıp katılamayacağını belirleyen “*propaedeutik*” adında bir sınav yapılmaktadır. Buna ek olarak, öğrenciler yüksek öğretimlerini tamamladıklarında da bir final sınavına tabi tutulmakta ve bölümlerine dair genel yeterlilikleri ölçülmektedir (Ertem, 2023).

2.3.1. Hollanda Eğitim Sisteminde Sütunlaşma ve Yoğunlaşma

1917 yılında çıkarılan ve sonraki yıllarda yapılan düzenlemelerle günümüze kadar geçerliliğini koruyan Hollanda eğitim kanunu, farklı dünya ve din görüşlerine uygun bir şekilde okullar açmaya olanak sağlamıştır. Bu okullar Devlet okulları (Openbaar School) ve özel okullar (Bijzonder School) olmak üzere ikiye ayrılmakta ve özel okullar ise dini temele dayalı okullar (Confessional-Bijzonder School) ve dini görüşe yer vermeyen okullar (Algemeen-Bijzonder School) şeklinde bölünmektedir. Dini temele dayalı olan okullar dini gruplar tarafından kurulan ve yönetilen okullardır. Bu okullar diğer okullar gibi anayasal hukuka bağlıdır ve devlet tarafından maddi olarak desteklenir. Hollanda’da dini temele dayalı olan okullar arasında en fazla mevcuta sahip olan okullar Katolik ve Protestan okullarıdır. Bunların yanı sıra Hindu, Yahudi ve İslami okullarda yaygınlaşmıştır. Dini okulların ders programları diğer okullarla aynıdır, farklı olarak sadece din dersleri veren bu okullarda öğrenciler okulun temsil ettiği dine yönelik haftada en az iki saat din dersleri almak zorundadır. Dini görüşe yer vermeyen okullar ise devletin çalışma planları ve kanunlarında belirtilen şartlara uyup bunun dışında herhangi bir dini görüşü savunmama prensibini esas almıştır. Bu okulların yönetimi konusunda aralarında belirgin bazı farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin; dini temele dayanmayan okulların yönetimi mahalli belediyelerce yürütülürken, dini temele dayanan okulların yönetimine velilerden oluşan bazı gruplar veya vakıf, dernek gibi tüzel kişiler dâhil olabilmektedir (Sevinç, 1999). Katolik, Protestan, Sosyalist veya Hümanist şeklinde farklı gruplara ayrılan Hollanda’nın toplumsal yapısı eğitim sisteminde Sütunlaşma ve Yoğunlaşma kavramlarını beraberinde getirmiştir. Bu grupsal farklılıklar sadece çokkültürlü bir toplumu oluşturmakla kalmamış, aynı zamanda medya, siyaset, eğitim, ticaret ve sosyal alanların her birinde bir yapı meydana getirmiştir. Sütunlaşmanın etkisiyle Hollanda’da eğitim sistemi devlet okulları ve dini gruplara ait okullar olmak üzere ikiye bölünmüştür. Sütunlaşma sistemi içerisinde yer alan okullar aynı amaca hizmet eden toplulukların ve kuruluşların toplumsal alanda var olmalarını desteklemektedir. Yoğunlaşma okulları ise yerel halkın tercih etmediği ve

hatta ‘Siyah Okullar’ şeklinde ötekileştirdiği okullardır. Bu okullarda yabancı öğrenci nüfusunun fazla olmasından dolayı yerel öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullara göre eğitim seviyesinin daha düşük ve öğrencilerin akademik başarısının da daha zayıf olduğuna inanılmaktadır. Velilerin yabancı öğrenci sayısının fazla olduğu okullara öğrencilerini göndermeleri durumunda karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlara dair hissettikleri endişeler nedeniyle bazı okullarda yerel öğrenci sayısı oldukça azalmış ve yabancı öğrenci sayısında yoğunlaşma olmuştur. Bu durum da yoğunlaşma okullarını beraberinde getirmiştir (Sevinç, 1999).

2.3.2. Hollanda Eğitim Sisteminde Okul Kurumu

Hollanda Eğitim Sistemi temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere üç farklı kademededen oluşmaktadır. Temel eğitim kademesi okulöncesi ve ilkokul öğretimini içermektedir. Ortaöğretim kademesinde ise Genel Orta Öğretim(MAVO), Genel Lise Öğretimi (HAVO), Üniversite Hazırlık Öğretimi (VWO), Meslek Hazırlık Eğitimi (VBO), Bireysel Meslek Öğretimi (IBO) ve Orta dereceli Meslek Eğitimi (MBO) olmak üzere altı farklı bölüm bulunmaktadır. Son kademe olan Yüksek Eğitim kademesi ise Yüksek Meslek Eğitimi (HBO), Üniversite Bilimsel Eğitimi (WO) ve Açık Üniversite (OU) olmak üzere üç farklı bölümü içermektedir.

2.3.2.1. Temel Eğitim

1990’lı yıllarda, özel eğitim veren bazı okulların temel eğitimle yeniden birleştirilmesi sonucu temel eğitim kavramı yerini Primer Eğitime bırakmıştır. Toplam eğitim süresi sekiz yıl olan temel eğitimin hedefi, öğrencileri duygusal, bilişsel ve yaratıcılık yönünden geliştirmek ve bununla birlikte öğrencilere sosyal, kültürel ve psikomotor beceriler kazandırmaktır (Başal, 2017). Temel eğitim kademesi okulöncesi ve ilkokul eğitimi olmak üzere ikiye ayrılır.

a) Okul Öncesi Öğretimi

4 ile 12 yaş arasındaki bütün çocukları kapsayan temel eğitimin ilk iki yılı okul öncesi eğitim kapsamındadır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırıldığı Hollanda’da, hükümet 2001 yılında Temel Çocuk Bakım Kanunu (WBK)’nu onaylamış ve bu kanun 2004 yılında yürürlüğe girmiştir. Çocuk bakım sektörünün sorumluluklarını, finansmanını, gözetim ve denetimini üstlenen bu kanun ile belediyelerin denetim kontrolleri kolaylaşmış, yatırımcıların iş kurma imkanı artmış ve ebeveynler daha çok seçeneğe

sahip olmuştur. Hollanda’da anaokullarda Fredrich Wilhelmin Froobel ve Maria Montessori sistemleri kullanılmakta ve çağın popüler eğitim görüşleri uygulanmaktadır (Kılınç, 2024). Erken çocukluk dönemine dair bir çok farklı program bulunan Hollanda eğitim sisteminde oyun yoluyla öğretim teknikleri kullanılarak çocukların gelişimi desteklenmektedir. Zorunlu eğitimin beş yaşına girdikten sonra başlamasına rağmen, dört yaşına giren her çocuk anaokulu eğitimine başlamaktadır. Hollanda’da çocukların yaş grubuna bağlı olarak kreşlerdeki sayı belirlenmektedir. Örneğin; 12 aya kadar olan çocuklar için belirlenen çocuk sayısı kreşte maximum 12 olmalı veya yaşı dördü aşan çocuklar için grup sayısı en fazla 16 olabilmektedir. Bunlara ek olarak, 4 ile 6 yaş arasında olan ve risk altında bulunan çocukların anne-çocuk etkileşimini güçlendirmek için Opstap (Anne Çocuk El Ele Programı) adında bir program geliştirilmiştir. Bu program ile semantik ve logo-matematiksel kavram çalışmaları, problem çözme ve okuma-yazma gibi etkinlikler yapılarak çocukların bilişsel ve dil gelişimini desteklenmiş ve sosyal-duyuşsal yönden anne ile çocuğun iletişiminin kalitesi artırılmıştır (Başal, 2017).

b) İlköğretim

Hollanda’da 7000 civarında ilköğretim okulu vardır ve bunların üçte biri kamu, üçte ikisi ise özel kuruluşlar tarafından işletilmektedir. Sayı olarak çoğunlukta olan özel okulların büyük bir kısmı Katolik veya Protestan iken bunların dışında Müslüman, Hindu, Hümanist okullarda bulunmaktadır. Sekiz yıl süren temel eğitim kademeleri grup olarak adlandırılmakta ve öğrenciler grup 1’den grup 8’e kadar tüm kademeleri tamamlamak zorundadır. Okul öncesi öğrencileri grup 1 ve grup 2 kademelerinde eğitim görmekteyken ilköğretim öğrencileri grup 3 ile grup 8 kademelerinde eğitim görmektedir (Üner, 2010). Ülkede geçerli olan ilköğretim yasası kararları doğrultusunda, kamu ve özel okullarda uygulanacak eğitim programı merkezi olarak hazırlanmak yerine yerel merciler ve okul idaresinin tasarrufları doğrultusunda hazırlanır. Merkezi olarak hazırlananlar eğitim programının genel amaçları ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için gerekli olan konu başlıklarıdır. Dolayısıyla, her okul kendi ihtiyaçlarından yola çıkarak bir eğitim ve öğretim programı hazırlayabilmektedir (Eurydice, 2023). Okullar tarafından hazırlanan bu programlar ikişer yıllık veya tek yıllık katagoriler halinde hazırlanır. İkişer yıllık hazırlanan programların içerisinde verilecek dersler, derslerin kazanımları, kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrenci

başarısını değerlendirme ölçekleri ve okul içi veya dışında yapılacak etkinliklerin planlamaları bulunmaktadır. Yıllık hazırlanan programlarda ise öğretmenlerin ve öğrencilerin görevleri ile derslerin süreleri ve tatil zamanları bulunmaktadır. Hazırlanan bu programlar bölge okul denetçisinin onayına sunulur ve ardından uygulamaya konulur (Üner, 2010). İlköğretim kademelerinde okutulan derslerin konu alanları duygusal koordinasyon ve beden eğitimi, flemenkçe ve yabancı dil öğretimi, teknoloji ve bilişim, aritmetik ve matematik, sağlıklı yaşam ve sosyal yaşama dair beceriler, fen bilimleri, sosyal ve siyasal bilimler, dini ve ahlaki ideolojiler, sanatsal çalışmalar ve çevre gibi başlıklardan oluşmaktadır (Eurydice, 2023). Hollanda'da ilköğretimin en önemli özelliklerinden birisi öğrencilere ev ödevi verilmemesi, bunun yerine okulda gerekli çalışmaların yaptırılmasıdır (Sevinç, 1999).

İlköğretimin hedeflerini; öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal bilişimini geliştirmek, sosyal-kültürel becerilerine katkı sağlamak ve yaratıcılığını ortaya çıkarmak olarak ifade edebiliriz. Bunların yanı sıra, ilköğretimin esas amacı için öğrencilerin temel eğitim kademesinden orta eğitim kademesinin sonuna kadar süren zorunlu eğitim hizmetini çokkültürlü bir ortamda özgürce alabilmesi olarak açıklayabiliriz (Engin, 2009). İlköğretim kurumlarında çağın pedegoglarının düşünceleri uygulanmakta ve her öğrencinin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olan öğrenciler özel eğitim veren okullara yönlendirilmekte ve burada özel eğitim alan öğrencinin normal okullara dönebilmesi için çalışmalar yapılmaktadır (Kılınç, 2024). Temel eğitimin son yılını tamamlayan her öğrenci okul başarısını gösteren bir rapor ile mezun olur. Ayrıca bu öğrenciler ortaöğretim kademesine geçebilmek için (Cito-toests) adında bir sınava tabi tutulur. Öğrencilerin bu sınavdan aldıkları sonuçlar ve öğretmenlerinin de yönlendirmesiyle öğrenciler kendilerine uygun olan orta öğretim kurumunu tercih ederler (Sevinç, 1999).

2.3.2.2. Orta Öğretim

Hollanda'da kamu ve özel olmak üzere yaklaşık 700 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Ülkenin eğitim nüfusu göz önüne alındığında bu okul sayısının oldukça fazla olduğu söylenebilir (Kılınç, 2024). Ortaöğretim okullarında eğitim 16 yaşına gelene kadar tüm öğrenciler için ücretsizdir. Ancak öğrenciler eğitim araç gereçlerinin bir bölümünü kendileri karşılamak durumundadır. 18 yaşını geçmiş olan ve orta öğretime devam etmek zorunda olan her öğrenci eğitim ücretini kendisi ödemelidir.

Ortaöğretimin esas hedefi, Hollanda gelenekleri, hümanizm ve dini değerleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemektir. 1993 yılında yürürlüğe geçen eğitim müfredatı ile öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere bağımsız çalışma yöntemleri kazandırılması, öğrenciler arasında işbirlikli çalışmaların desteklenmesi ve öğrenilen konuların günlük yaşam ile bağlantı kurularak işlenmesi amaçlanmıştır (İnce, 2014). Ortaöğretim kademelerindeki tüm okul türleri geniş bir müfredat ile öğretimlerine başlar ve ardından seçilen alana göre müfredatta daralmalar olur. Hollanda’da bir ders saati 50 dakika sürmektedir. Ortaöğretimin ilk üç yılında en az 32 saat ders işlenmekte, 4 ve üstü yıllarda ise ders saati okul türüne bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bakanlık tarafından seçilen bazı derslerin işlenecek ders saat sayıları belirlidir ve bu kurallar doğrultusunda dersler işlenir. Ancak, diğer derslerin saatlerini okul yürütme kurulu belirleyebilmektedir (Aydın, 2006).

Orta öğretim okulları temel eğitim okullarından farklı olarak birleşik okullardır ve bu okullarda farklı programlar bir arada uygulanabilir. Öğrencilerin zekâ, yetenek ve öğrenme düzeylerine göre farklılık gösteren bu okullar tek tip öğrenci yetiştirmeye karşı olmuştur (İnce, 2014). Ortaöğretimde öğrencinin seçeceği alan, öğrencinin temel eğitimdeki başarısı ve öğretmenlerinin yönlendirmeleri doğrultusunda belli olur. Seçilecek olan okul grupları kendi içerisinde altı farklı bölümden oluşmaktadır. Bunları; Genel Orta Öğretim(MAVO), Genel Lise Öğretimi (HAVO), Üniversite Hazırlık Öğretimi (VWO), Meslek Hazırlık Eğitimi (VBO), Bireysel Meslek Öğretimi (IBO) ve Orta dereceli Meslek Eğitimi (MBO) şeklinde sıralayabiliriz. Bahsedilen bu okulların hepsinde bir ya da birkaç yıl hazırlık dönemi bulunmaktadır. Hazırlık dönemlerinde öğrenciler tarih, coğrafya, matematik, ekonomi, yurttaşlık, beden eğitimi, güzel sanatlar ve yabancı diller gibi derslerden mesul olurlar. Hazırlık dönemi sonlanınca ise öğrenciler uzmanlaşmak istedikleri branşa göre alanlarını seçerler (Sevinç, 1999).

Hollanda eğitim sisteminde var olan ortaöğretim modellerini altbaşlıklar halinde inceleyelim (Sevinç, 1999).

a) Genel Orta Öğretim(MAVO)

MAVO, herhangi bir meslek için öğrenci yetiştirmez ve genel eğitim verir. Bu nedenle de MAVO eğitimini tamamlayan öğrenciler başarı durumlarına göre farklı eğitimlere devam edebilirler. Genel Orta Öğretim dört yıl sürmekte ve dördüncü yılın sonunda

öğrenciler bitirme sınavına tabi tutulurlar. Bitirme sınavında mesul olunacak dersler ise dördüncü yılın başında seçilmektedir. Seçilecek olan bu derslerde Felemenkçe ve yabancı diller mecburi olarak verilmekte, bunlar haricinde öğrencilere dört ders seçme hakkı tanınmakta ve öğrenciler toplam altı dersten test edilmektedir. Seçilen bu derslerin öğrencileri yapmayı planladıkları derslere yöneltecek dersler olması önem arz etmektedir. Bu bölümü bitiren öğrenciler Genel Lise Öğretimi'ni (HAVO) tercih ederek eğitimlerine devam edebilir ya da Orta Dereceli Meslek Eğitimi'ni (MBO) seçerek meslek sahibi olabilirler.

b) Genel Lise Öğretimi (HAVO)

Genel Lise Eğitimi yüksek dereceli orta eğitim olarak bilinir ve eğitim süresi beş yıldır. Genel Orta Öğretim kademesinde olduğu gibi burada da öğrenciler altı farklı dersten bitirme sınavına tabi tutulur ve sınavda Felemenkçe ve yabancı diller derslerini seçmek zorunludur. Bitirme sınavından başarılı olan öğrenciler Üniversite Hazırlık Öğretimi'ne (VWO) geçiş yapabilir ve meslek sahibi olabilirler.

c) Üniversite Hazırlık Öğretimi (VWO)

Temel eğitimin son senesinde öğrencilerin seviyesini ölçmek için yapılan CITO testinden yüksek puan ve öğretmenlerinden de geçerli kanaat alan öğrenciler doğrudan üniversite hazırlık eğitimi veren bu ortaöğretim kurumuna başvurabilirler. Burada eğitim altı yıl sürmekte ve öğrenciler yoğun bir akademik çalışma programından geçmektedir. Bu kademedede başarılı olan öğrenciler iyi bir yüksekokul tercihi yapabilir ve meslek sahibi olabilirler.

d) Meslek Hazırlık Eğitimi (VBO)

Dört yıl süren Meslek Hazırlık Eğitimi içerisinde yaklaşık 16 farklı bölümü barındırmaktadır. Ancak bir okulda her bölüm bulunmamakta ve öğrenciler uzmanlaşmak istedikleri alanlara göre okullarını seçmektedir. Bu okullarda da tıpkı diğer okullarda olduğu gibi bitirme sınavları bulunmakta ve bu sınavlardan başarılı bir şekilde geçen öğrenciler mesleki eğitimlerine devam edebilmektedir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler bir usta gibi çalışmamakla birlikte eğitimlerine devam ederlerse Meslek Kursları (çıraklık eğitimi) belgesiyle çalışabilmektedirler.

e) Bireysel Meslek Öğretimi (IBO)

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bazı psikolojik testlere tabi tutulduktan sonra ihtiyaçları belirlenir ve Bireysel Meslek Öğretimi okullarında eğitim alırlar. Bu okullarda bir sınıfta bulunan öğrenci mevcudu oldukça az tutulmakta ve derslere giren öğrenciler özel eğitime yönelik gerekli donanımına sahip olmaktadır. Dört yıl süren okulların ilk iki yılında genel dersler son iki yılında ise mesleğe dair dersler verilmektedir. Bu okullardan başarılı bir şekilde mezun olan öğrenciler Orta dereceli Meslek Eğitimi (MBO) veya Meslek Kursları (çıraklık eğitimi)'na devam edebilirler.

f) Orta Dereceli Meslek Eğitimi (MBO)

Genel Lise Öğretimi (HAVO) veya Meslek Hazırlık Eğitimi (VBO)'nden mezun olan öğrencilerin gittiği Orta Dereceli Meslek Eğitimi (MBO) içerisinde ekonomi, idari işler, teknik öğretim, denizcilik, laboratuvar teknisyenliği, esnafılık, ziraat ve sosyal hizmet ile sağlık bakımı gibi alanları barındırır. Öğrenciler bu okullarda 3 ile 4 yıl arasında eğitim aldıktan sonra direk mesleğe başlayabilmekte ya da isterlerse yüksek eğitimde uzmanlıklarına devam edebilmektedirler.

2.3.2.3. Yüksek Öğretim

Yükseköğretim programlarının içeriğinin hazırlanması üniversitelere veya ilgili yüksekokullara bırakılmıştır. Devletin kurumların programları üzerinden bir yaptırımı olmamakla birlikte, sadece üniversitelerdeki öğrenci sayısını bağlı olarak okullara bütçe desteğinde bulunur. Aynı zamanda, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin denetimini de bu okullarda kurulan yönetim kurulları yapmaktadır. Öğrencilerin yüksekokullara kayıt yaptırabilmesi için genel veya mesleki ortaöğretim diplomasına sahip olması gerekir. Öğrenciler üniversitelere ödedikleri kayıt paralarının yanı sıra eğitim materyalleri veya etkinlikler için de devletten destek almamakta ve masraflarını kendileri karşılamaktadır (İnce, 2014). 36 tane Meslek Yüksek Okulu bulunan Hollanda'da öğrenciler dört yıllık yükseköğretimlerini tamamladıktan sonra master eğitime başlayabilirler. Yükseköğretimlerinin ilk yıllarından 45 kredi almayı başaran öğrenciler eğitimlerine devam edebilmektedirler. İstenen krediyi ilk yıl tamamlayamayan öğrencilerin ise kayıtları silinmekte ve birkaç yıl aynı bölüme kayıt yapma hakları ellerinden alınmaktadır (Gümüştö, 2022). 1986 yılında yürürlüğe giren Mesleki Yükseköğretim Yasası, 1993 yılında çıkarılan Yükseköğretim ve Bilimsel

Araştırma Yasası ile yeniden düzenlenmiş ve bu yasaya göre yükseköğretim sistemi üç bölüme ayrılmıştır (İnce, 2014). Bu bölümleri alt başlıklar halinde inceleyelim (Sevinç, 1999).

a) Yüksek Meslek Eğitimi (HBO)

Genel Lise Öğretimi (HAVO) veya Orta Dereceli Meslek Eğitimi (MBO) diplomasına sahip olan öğrencilerin kabul edildiği bu yükseköğretim programı, ziraat, teknik eğitim, sağlık bakımı, ekonomi, güzel sanatlar ve pedagoji gibi bölümleri ve bu bölümlere bağlı olan farklı alt dalları içermektedir. Bu okullarda öğrencilere okul içinde teknik dersler verilirken, okul dışında iş deneyimi kazanabilecekleri staj ortamları sağlanır. 4 yıl süren bu öğrenimden mezun olan öğrenciler mühendis veya atölye şefi gibi unvanlar kazanırlar.

b) Üniversite Bilimsel Eğitimi (WO)

Üniversite Hazırlık Öğretimi (VWO) diploması olan ya da bu okullarda bir yıl başarıyla ders gören öğrencilerin kayıt yaptırabildiği üniversitelerdir. Bu üniversitelerde iki aşamalı bir eğitim bulunmaktadır. Birinci aşamada öğrenciler dört yıl eğitime tabi tutulur ve eğitimin sonunda bir lisans sınavına girmeleri istenir. Lisans sınavından başarı elde eden öğrencilere seçtikleri mesleklere dair unvanlar verilir. İkinci aşama ise birinci aşamayı bitiren öğrencilerin tercih edebildiği ve alanlarıyla ilgili bilimsel çalışmaları yaptıkları bir bölümdür.

c) Açık Üniversite (OU)

Ön öğrenim şartı aranmayan bu üniversiteler çoğunlukta ortaöğretimini tamamladıktan sonra iş hayatına atılan bireyler tarafından tercih edilmektedir. Uzaktan eğitim şeklinde verilen dersleri tamamlayan öğrenciler, tam bir meslek sahibi olmak isterlerse bakanlığın belirlemiş olduğu sayıda kursa katılıp bir alandan mezuniyet belgesi elde edebilirler.

2.3.3. Hollanda Eğitim Sisteminde Öğretmen Yeterlilikleri

Hollanda’da öğretmen olabilmek için izlenilmesi gereken eğitim süreci, öğretmenin hangi kademedeki eğitim vermek istediğine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Hollanda’da öğretmenler, temel eğitim öğretmenleri, ortaöğretim birinci devre

öğretmenleri ve ortaöğretim ikinci devre öğretmenleri olmak üzere üç farklı şekilde yetiştirilmektedir (Başal, 2017). Bu farklı okul türleri için öğretmen yetiştirme programları yükseköğretim kurumlarında verilmekte ve verilen eğitimler öğretilecek kademenin türüne göre bazen Bilimsel Üniversitelerde (WO) bazen de Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri'nde (HBO) verilmektedir (Jansen, 2001). Temel eğitimde birinci ve ikinci grubu içine alan anaokulu öğretmenleri çoğunlukla iki yıllık eğitim veren özel yetiştirme merkezlerinden mezun olmuş ve mesleklerine başlamışlardır. Bu öğretmenler, isterlerse aynı eğitim merkezlerinde iki yıl daha eğitim alarak ilköğretim kademelerinde görev alabilecekleri belgelere sahip olabilirler (Lord Robins Başkanlığındaki Yüksek Öğretim Komitesi [LRBYÖK], 1969). İlköğretim öğretmenleri ise mesleki yükseköğretime bağlı olan ve %50 mesleki ve %50 alan derslerinin verildiği kurumlarda dört yıl eğitim görmektedirler (Başal, 2017). Dört yıl içinde toplam 240 kredilik ders almak zorunda olan öğretmen adayları, ders kredilerinin %25'ini öğretmenlik uygulamalarıyla tamamlamaktadırlar. Öğretmen adayları, 'Hogeschole' adlı Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri'nde İlköğretim Öğretmen Eğitimi (PABO) bölümlerinde eğitim almaktadırlar. PABO'larda yenilikçi ve aynı zamanda geleneksel yöntemlerle eğitim verilmekte ve öğretmen adayları temel eğitim kademesindeki tüm gruplara tüm dersleri öğretebilecek yeterliliğe sahip olmaktadır. Aynı zamanda ilkokul öğretmenleri yetişkin eğitimi ve özel eğitim gibi alanlarda da öğretmenlik yapma yetkisine sahiptir (İnce, 2014). Hollanda'da ilköğretim öğretmenlerinin yükseköğretime başlamadan önce aldıkları orta öğretim de önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının % 80'i ileri seviye ilkokullardan gelmektedir. Ortaöğretimlerini ileri dereceden bir okulda tamamlayan öğrenciler, beş yıllık öğretmenlik eğitimlerinin ilk iki yılından muaf tutulabilirler. Bunun nedeni ise öğretmen okullarının son üç yılında genel eğitimden çok mesleki eğitimin ağırlıkta olmasıdır. Öğretmen adayları eğitimlerinin üçüncü ve dördüncü yılında çoğunlukla uygulamalı eğitimleri almakta ve beşinci yıl eğitimlerine devam etme durumu öğrencilerin tercihinin bırakılmaktadır (LRBYÖK, 1969).

Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için ise öğretmen adayları iki farklı yol izleyebilirler. Bunlar birinci düzey ve ikinci düzey öğretmenlik eğitimi şeklinde ayrılmaktadır. Birinci düzey seviyesinde eğitim alan öğretmenler ortaöğretimin tüm kademelerinde öğretmenlik yapabilirken ikinci düzey öğretmenler üniversite öncesi öğretim (VWO) kurumları ve ileri seviye genel lise öğretim (HAVO) kurumlarında

öğretmenlik yapabilirler (Jansen, 2001). Hollanda’da ikinci düzey eğitim programları öğretmen adayları tarafından daha fazla ilgi görmektedir. Bu düzeyde en fazla tercih edilen bölümler ise İngilizce, Almanca, Tarih, Coğrafya ve Beden Eğitimi öğretmenliği gibi bölümler olmuştur. Öğretmen adaylarının bu tercihleri seçecekleri alanda gelecekte iş bulma imkânlarına ve öğretmenlerin bu alanda çalışırken yıpranma durumlarına bağlı olarak şekillenmektedir. İkinci düzey öğretmenler Genel Lise Öğretimi (HAVO) ve Üniversite Hazırlık Öğretimi (VWO) kurumlarının ilk üç yılında ve Meslek Hazırlık Eğitimi (VBO), Bireysel Meslek Öğretimi (IBO) ve Orta dereceli Meslek Eğitimi (MBO) gibi bütün meslek öğretimi kurumlarının tüm kademelerinde (12–15/16 yaş arası temel ortaöğretim eğitimi) ders verebilmektedirler. İkinci düzey öğretmenleri genellikle tek bir alanda uzmanlaşmaktadır. Ülkede bulunan yedi mesleki yükseköğretim kurumlarında yaklaşık 15.000 ortaöğretim ikinci düzey öğretmen adayı eğitim almaktadır. Birinci düzey öğretmenler ise (16–18 yaş arasındaki yüksek ortaöğretim) Genel Lise Öğretimi (HAVO) kurumlarının son iki yılında, Üniversite Hazırlık Öğretimi (VWO) kurumlarının son üç yılında ve bütün ortaöğretim kurumlarının her kademesinde öğretmenlik yapabilmektedirler. Birinci düzey öğretmenler dört yıllık lisans eğitimlerinin üzerine bir yıllık yüksek lisans eğitimi almak zorundadırlar. Birinci düzey öğretmenler, ikinci düzey öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında verdikleri tüm dersleri verebilme yetkisine sahiptirler. Öğretmenlik programlarını tamamlayıp mezun olan öğrenciler sonrasında her hangi bir sınava tabi tutulmamakta, direk çalışma hayatına başlayabilmektedirler. Öğretmenlerin mezun olduktan sonra çalışacakları okulu belirleyebilmeleri için okul yöneticileriyle birebir konuşmaları veya okula özgeçmişlerini bırakmaları yeterli olacaktır (İnce, 2014).

Avrupa ülkelerinin birçoğunda çalışma süresi istihdam sözleşmelerindeki ders saatlerine bağlı olarak belirlenmektedir. Hollanda’daki öğretmenler bazı Avrupa ülkelerine göre daha uzun süre çalışmakta ve daha az miktarda maaş almaktadır. Hollanda’da öğretmenler ilköğretimde yıllık 930 saat ders verirken, Avrupa standartlarına göre ortalama 795 saat ders vermeleri gerekmekte ve yine Hollanda’da ortaöğretimde 876 saat ders veren öğretmenler Avrupa’da ortalama 632 saat ders vermektedirler (Ergün ve Avcı, 2013). Bunların yanı sıra öğretmen maaşlarında kıdeme göre büyük yükselişlerin olduğunu söyleyebiliriz. Hollanda’da öğretmenlerin ortalama maaşları mesleğe başladıklarında aldıkları maaşın iki katı kadardır. Kıdem artışında önemli olan hususları; öğretmenlik meslek-etik kurallarına uygun davranmak, sınıf

yönetimini iyi sağlamak ve alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmek olarak sıralayabiliriz. Bunları yerine getiremeyen öğretmenler kıdem artışı alamamakta ve maaşlarına da iyileştirmeler yapılmamaktadır. Ancak yine de yaşanan bu maaş artışları, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Hollanda’da öğretmenlerin uygulamakta zorunlu olduğu bir kılık kıyafet yönetmeliği yoktur. Öğretmenlerin giyim konusunda sahip oldukları bu özgürlük, ders anlatırken kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerinde de geçerlidir. Öğretmenler kullanacakları yöntem ve teknikleri kendileri belirler ve derslerine yönelik uygulamaları istedikleri gibi şekillendirebilirler. Hollanda’da öğretmenler dini ve ulusal bayramlarda izinli olmalarının yanı sıra, vefat, evlilik, doğum izni, hastalık gibi mazeretli oldukları günlerde de izinli olma hakkına sahiptirler. Hollanda’da öğretmenlerin emeklilik yaşı diğer mesleklerdeki bireylerde olduğu gibi 65 yaştır ve Hollanda devleti bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi öğretmenlerine lojman ve öğretmenevi gibi parasız veya indirimli hizmetler sunmamaktadır (Coşkun, 2021).

Öğretmenlerin eğitimi konusunda önemli olan durumlardan biri de öğretmenlerin eğitime katılmadan önce yeterli donanımına ulaşmış olmasıdır. Küreselleşen dünya ile öğretmenlik eğitiminde sürekli değişimler yaşanmakta ve öğretmenlik eğitimi dinamik bir hale gelmektedir. Hollanda’da öğretmenlik eğitiminde verilen dersler arasında eğitim bilimleri, öğretim metotları ve uygulamaları, dil eğitimi, iletişim dersleri, uygulamalı meslek dersleri, özel öğrenci eğitimi, sanat ve genel kültür gibi dersler bulunmaktadır. Bu eğitimler içerisinde en fazla yer edinen ise öğretmenlik uygulamaları eğitimidir. Uygulamalı öğretmenlik eğitimi genel eğitimin %50’sini kapsamaktadır ve zorunlu olarak her yıl alınır. Uygulamalı eğitim esnasında öğrenciler kendileri için belirlenen okullara gidip gözlem yapar ve dosya hazırlarlar. Eğitimlerinin son yılında ise öğretmen adayları stajlarını bir gözlemci olarak değil bir öğretmen olarak tamamlar ve görevlendirdikleri sınıflarda eğitim verirler. Bu şekilde yapılan stajlar için öğretmen adaylarına okul tarafından maaş da verilmektedir. Öğretmen adayları tek bir dalda eğitim yapmak üzere eğitilirler. Hollanda’da ihtiyacı karşılayacak sayıda öğretmen bulunmadığı için öğretmenlik mesleğini destekleyecek yeni yöntemlere başvurulmuş ve 2000 yılında mesleki yükseköğretim ya da üniversite mezunu olan herkesin belirlenen bir yetenek sınavını geçmesi koşuluyla öğretmenlik yapabileceği yasa kabul edilmiştir (Coşkun, 2021). Öğretmenlerin yükseköğrenimleri esnasında aldıkları eğitimlerinin yanı sıra, mesleğe başladıktan sonra alacakları hizmet içi eğitimler de öğretmen

eğitiminde yüksek bir öneme sahiptir. Bakanlık tarafından okullara hizmetiçi eğitim bütçesi ayrılmaktadır. Ayrılan bu bütçe okulların kendi tasarrufuna bırakılmakta, okul yönetimi verilecek olan hizmetiçi eğitime kendileri karar vermektedir. Ancak hizmet içi eğitimler okullarda verilmemekte, HBO, üniversiteler ve Ulusal pedagoji merkezlerinde alınmaktadır. Hollanda’da hizmet içi eğitimin nasıl verileceğine ya da programına dair herhangi bir yasa veya yönetmelik bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul yönetimi sorumlu tutulmuştur. Bu konuda yapılan tek denetleme eğitim müfettişlerinin okulların bütçelerini doğru kullanıp kullanmadığını kontrol etmesidir. Hollanda’da sağlanan hizmet içi eğitimlere mesleki gelişim seminerlerini, dil eğitim programlarını ve yüksek lisans veya doktora programlarını örnek verebiliriz (İnce, 2014). Öğretmenlerin, eğitimlerini teknolojiyi kullanarak yapması, alanlarıyla ilgili yenilikleri yakalayabilmesi, öğrencilerini işbirlikli ve çok yönlü bir derse teşvik etmesi, farklılıklara saygı duyulan bir ortamda ders işlenmesini sağlaması ve okul yönetimine çeşitli konularda destek olabilmesi için öğretmenlik eğitimleri ve hizmet içi eğitimler önem arz etmektedir.

2.3.4. Hollanda’da Çokkültürlü Eğitim

Hollanda’da çokkültürlü eğitim, farklı etnik, dilsel ve dini geçmişlere sahip olan öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlamakta ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak Hollanda toplumuna uyum sağlamalarını hedeflemektedir. Hollanda geçmişten günümüze kadar sahip olduğu tarihsel ve toplumsal yaşantılarla bir göç ülkesi olarak tanımlanmıştır. Öncelikle İspanya ve Fransa’dan insanların dinsel özgürlükleri adına Hollanda’ya göç etmesi, ardından II. Dünya Savaşı sonrasında sömürgelerin bağımsızlıklarını ilan etmesiyle birlikte hem Hollanda vatandaşlarının ülkelerine dönmesi hem de yabancı sömürgelerin Hollanda’ya göç etmesi ve son olarak 1960’lı yıllarda sanayinin gelişmesiyle birlikte ülkede var olan işçi ihtiyacını karşılamak için diğer ülkelerden çok fazla sayıda işçi göçü alınması, Hollanda’nın göç ülkesi olarak adlandırılmasının sebepleridir. Bu anlamda Hollanda’ya yapılan göçleri değerlendirdiğimizde üç farklı yapıyla karşılaşmaktayız; birincisi kolonyal göçmenlik, ikincisi siyasi iltica ve üçüncüsü de çalışma amaçlı yapılan göçmenliktir. Yapılan bu yoğun göçlerin ardından toplum içerisinde bazı farklılıklar meydana geldiği ve bu farklılıklardan dolayı çeşitli zorluklarla karşılaştığı için Hollanda hükümeti göçmenlerle yerel halkın uyumuna dair bazı yasal düzenlemelerde bulunmuştur. Yapılan bu düzenlemelerle birlikte tüm halkın eşit haklara sahip olması ve göçmenlerin

özgürlüklerini koruması hedeflense de, Hollanda hükümeti göçmenleri ‘etnik azınlık’ statüsünde görmekten çok ileriye gidememiştir. Çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olduğunu bilen Hollanda devleti, etnik azınlık olarak gördüğü göçmenlere sosyal ve siyasi yaşamda olduğu gibi eğitim alanında da haklar tanımış ve çeşitli şekillerde destek olmuştur. Eğitim alanında azınlık grupların kendi dillerinde öğrenim görmeleri ve konuşabilmeleri sağlanmış, müfredatta çokkültürlülük ve kapsayıcılık anlayışı benimsenmiştir (Yanık, 2012). Kapsayıcı eğitim de çokkültürlü eğitim gibi öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak farklı eğitim yöntemleri sunmayı ve öğrencilere eşit ve kaliteli eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Hollanda eğitim sistemi çokkültürlü ve kapsayıcı eğitime önem vermekte ve böylece öğrencilerin genel eğitim sistemine entegre olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, farklılıklardan dolayı derslerinden geri kalan veya anlama güçlüğü yaşayan öğrencilere bireyselleştirilmiş destek dersleri verilmektedir. Eğitim dili ve çok dillilik açısından esnek bir yapıya sahip olan Hollanda’da resmi eğitim dili Felemenkçe olmasına rağmen bazı uluslararası okullarda İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerde eğitim verilmektedir. Ayrıca, Friesland eyaletinde Frizce resmi bir dil olarak kabul edilip burada bulunan okullarda bu dilde eğitim verilebilmekte ve Lower Sakson gibi bölgelerde aktif kullanılan diğer lehçeler de kullanıldıkları bölgelerde Felemenkçe’nin yanında ikinci eğitim dili olarak kullanılabilmektedir. Genel olarak çok dilli bireyler yetiştirmeye yönelik bir yapıya sahip olan Hollanda eğitim sistemi, göçmen nüfusun fazla olması nedeniyle farklı ana diller konuşan öğrenciler için NT2 - Dutch as a Second Language adında dil kursları açmakta ve bu öğrencileri Hollandaca öğrenmeleri ve eğitim sistemine entegre olabilmeleri için desteklemektedir (Eurydice, 2023). Hollanda’da okullarda ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadele edebilmek için çeşitli programlar uygulanmakta, eğitim müfredatında çokkültürlülüğe ve farklı etnik grupların değerlerine yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Çokkültürlülüğü savunan Hollanda hükümeti vatandaşlarına, eğitim sistemi içerisinde farklı cinsiyetlere, dinlere, dillere, kültürlere ve geleneklere saygı duyulmasını destekleyen, öğrencilerin aynı sınıf içerisinde hoşgörü ile ders işleyebildiği ve farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edildiği bir eğitim tarzını sunmaktadır (Sevinç, 1999).

2.3.5. İlgili Çalışmalar

Alanla ilgili çalışmalar incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitiminde kullanımına dair birçok araştırma yapıldığı ve bu araştırmaların

sonucunda, eğitim müfredatlarının, öğretmen adaylarının ve öğrenme ortamlarının farklı kültürlere sahip öğrencilere eşit ve kaliteli eğitim vermede yeterli olmadığı görülmektedir (Gay, 2002). Hollanda’da eğitime yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında ise, bu araştırmaların göçmenlerin tarihsel ve toplumsal varoluşu, yaşadıkları problemler ve çözüm süreçleri üzerinde durulduğu görülmüştür. (Canatan, 2004, s. 14). Çokkültürlü eğitimin Hollanda’da kullanımına dair yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, bu araştırmalarının sayısının oldukça az olduğu saptanmıştır. Hollanda’da çokkültürlü eğitim üzerine yapılan çalışmalar; çokkültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması, öğretmenlere çokkültürlü sınıflarda etkili öğretim yapabilmeleri için gerekli becerilerin kazandırılması, müfredatın kültürel farklılıkları kapsayacak şekilde tasarlanması ve farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin deneyimleri ve akademik başarıları üzerinde durulduğu görülmektedir. Hollanda’da çokkültürlü eğitim üzerine yapılan çalışmalar genel olarak yeterli görünse de, Hollanda’nın dinamik ve sürekli değişim içerisinde olan bir toplum yapısına sahip olduğu düşünüldüğünde daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu, bu alanla ilgili bilgilerin güncellenmesi ve genişletilmesi gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) deseni farkında olunan ancak detaylı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılan araştırmalarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.66). Onlara göre olaylar, durumlar, deneyimler, kavramlar, yönelimler ve algılar yaşadığımız dünyada karşımıza farklı şekillerde çıkabilir ve insanlar günlük yaşantılarında bu olguları farklı şekillerde algırlar. Fakat bu tanışıklık olguları yeterince kavradığımız anlamına gelmemektedir. Bu nedenle de, bize tamamen yabancı gelmeyen ama aynı zamanda da tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan, belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen çalışmalar için fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmaktadır (Tekindal, 2021). Bu çalışmada ise günümüzde sıklıkla karşılaştığımız, birçok insanın tanışık olduğu ancak yeterince anlayamadığı çokkültürlü eğitim konusu olgubilim deseni kullanılarak ele alınmış, çokkültürlü eğitim konusunda öğretmenlerin yeterlilikleri, algıları, tecrübeleri, dersleri esnasında uyguladıkları çalışmalarla ilgili görüşleri alınarak Hollanda'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algıları incelenmiştir.

3.2.Katılımcılar

Olgubilim çalışmalarında veri kaynakları, yapılan araştırmanın odaklandığı olguyu tecrübe eden ve bu olguyu yansıtabilecek veya dışa vurabilecek kişiler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.67). Bu nedenle, bu çalışma grubunun belirlenmesinde çokkültürlü bir yapıya sahip olan Hollanda'da çok fazla sayıda göçmen öğrencinin bulunduğu bir ilde bulunan iki farklı İslami ilkokulda görev yapan öğretmenlerin seçilmesi esas alınmıştır. Çünkü bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin kültür, etnik

köken, değer, dil ve sosyo-ekonomik düzey olarak diğer bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha farklı çeşitlilikte özelliklere sahip olduğu ve bu farklılıkların araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmada önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan ve amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek sözü edilen ölçüt veya ölçütlerin araştırmacı tarafından oluşturulabileceğini veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılarak çalışmanın yapılabileceğini ifade etmişlerdir (2021, s.120). Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde Hollanda’da çok fazla sayıda göçmen öğrencinin bulunduğu bir ilde ilkokul kademesinde ve İslami okulda görev yapan öğretmenler olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu ölçütleri karşılayan bir ilde bulunan iki İslami ilkokulda görev yapan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Bu çerçevede her okuldan 6 (altı) olmak üzere toplam 12 (on iki) öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Çalışmaya katılan 12 öğretmenin büyük bir çoğunluğu Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezundur (f=8). Diğer katılımcılar farklı branşlardan olup İlköğretim Rehberlik Öğretmenliği (f=1), İngilizce Öğretmenliği (f=1), Flemenkçe Öğretmenliği (f=1) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (f=1) alanlarında eğitim almışlardır. Katılımcıların mezun oldukları program türü incelendiğinde, çoğunluğun lisans programlarından mezun olduğu (f=8), az sayıda katılımcının ise önlisans (f=3) ve lisansüstü (f=1) düzeyde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımı çeşitlilik göstermektedir. En fazla katılımcının yer aldığı grup 21-25 yaş aralığıdır (f=5). Bunun yanı sıra 31-40 yaş (f=3) ve 41 yaş ve üzeri (f=3) gruplarında da dengeli bir dağılım söz konusudur. Bu çeşitlilik, farklı yaş gruplarının çokkültürlü eğitime ilişkin deneyim ve bakış açılarını yansıtmaları açısından önemlidir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi incelendiğinde, 1-5 yıl arasında öğretmenlik yapanların sayıca fazla olduğu (f=5), 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin ise bunu yakından takip ettiği görülmektedir (f=4). Bu durum, çalışmanın hem yeni nesil öğretmenlerin hem de tecrübeli öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki algılarını karşılaştırma imkânı sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu, mezuniyet sonrası çokkültürlü eğitime yönelik kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir (f=7). Ayrıca bir katılımcı farklı bir “diğer” çalışma yaptığını ifade etmiştir. Yüksek lisans veya doktora düzeyinde bu alana yönelik akademik bir eğitime sahip olan katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 1: *Katılımcıların Bireysel Özellikleri*

Sorular	Kategoriler	f	Katılımcılar
Mezun olduğunuz bölüm nedir?	Sınıf Öğretmenliği	8	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K11, K12
	İlköğretim Rehberlik Öğretmeni	1	K2
	İngilizce Öğretmeni	1	K7
	Flemenkçe Öğretmeni	1	K9
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1	K10
Mezun olduğunuz program türünüz nedir?	Önlisans	3	K7, K8, K10
	Lisans	8	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K11, K12
	Lisansüstü	1	K9
Yaş aralığınız nedir?	21-25	5	K4, K5, K7, K10, K12
	26-30	1	K1
	31-40	3	K2, K3, K6
	41 ve üstü	3	K8, K9, K11
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	1-5	5	K1, K4, K7, K10, K12
	5-10	2	K5, K6,
	10-15	2	K2, K11,
	15 ve üstü	3	K3, K8, K9,
Mezuniyet sonrasında çokkültürlü eğitime dair aldığınız/almakta olduğunuz ek çalışmalar nelerdir?	Yükseklisans	-	-
	Doktora	-	-
	Kurs	7	K3, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Diğerleri	1	K6
Cinsiyetiniz nedir?	Kadın	8	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11
	Erkek	4	K4, K9, K10, K12

3.3. Veri Toplama Aracı

Fenemonoloji (olgubilim) araştırmalarında başlıca veri toplama tekniklerinden biri görüşmedir. Yıldırım ve Şimşek olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları meydana çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerektiğini savunmuştur (2021, s.68). Bu araştırmada görüşme yöntemlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış (semi-structured) görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış form on

üç adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan bu form öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir akademisyen 5'i ilkokul öğretmeni olmak üzere toplam 6 uzmandan görüş alınmış, onlardan gelen dönütlere göre görüşme formunda gerekli tashihler yapılmıştır. Türkçe hazırlanan görüşme formu bir çevirmen desteğiyle Felemenkçe diline çevrilmiştir. Çevirinin geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak adına Felemenk dilince çevirmenlik yapan iki farklı çevirmene daha danışılmış, çevirilerde herhangi bir hata olmadığından emin olunduktan sonra katılımcılara iletilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formları, Hollanda'da bir ilde bulunan iki İslami ilkokulda görev yapan toplam on iki öğretmene Word dosyası formatında çeşitli internet ağları üzerinden iletilmiştir. Katılımcı olan bu öğretmenler gönderilen formlardaki soruları yanıtladıktan sonra araştırmacıya iletmıştır. 2024 Şubat ayında başlanan bu görüşmeler 2024 Eylül ayında sona ermiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler; tek bir dosyada birleştirilerek ham bir veri dosyası oluşturulmuş, elde edilen veriler Felemenkçe dilinden Türkçe diline çevrilmiş, çeviriler iki farklı alanında profesyonel çevirmen tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Fenemonoloji (olgubilim) çalışmalarında veri analizi çeşitli tecrübeleri ve algıları ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle yapılacak olan içerik analizinde elde edilen verilerin olguyu tanımlayacak bir şekilde kategorileştirilmesi ve kavramlaştırılması önem arz etmektedir. Elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatım ve sık sık alıntılara yer verilerek ifade edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.68). Türkçe veriler ise öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda kategorilendirilmiş ve düzenlenen kategoriler neticesinde bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında alan yazında yer alan kavramlar ve tartışmalar dikkate alınmıştır.

3.6.Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu çalışmada verilerin analiz sürecinde geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına özel önem verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla çeşitli adımlar uygulanmıştır. Öncelikle görüşme formlarının çevirisi, alanında uzman iki farklı profesyonel çevirmen tarafından gerçekleştirilmiş; yapılan çeviriler karşılaştırılarak anlam tutarlılığı denetlenmiştir. Böylece dilsel hatalardan kaynaklanabilecek anlam kaymalarının önüne geçilmiştir. Veri analizi süreci boyunca, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim görevlisinden düzenli olarak danışmanlık alınmış; elde edilen uzman dönütleri doğrultusunda tema ve kategori yapısında gerekli revizyonlara gidilmiştir. Kodlama sürecinin sistematik biçimde ilerlemesi amacıyla ön analiz gerçekleştirilmiş, kodlar arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Uyuşmazlık gösteren kodlamalar üzerine araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmış ve nihai kategori yapısı bu uzlaşi çerçevesinde oluşturulmuştur. Tüm bu uygulamalar sayesinde, elde edilen verilerin bilimsel temellere dayalı biçimde analiz edilmesi ve yorumların güvenilir bir şekilde ortaya konması hedeflenmiştir. Buna ek olarak, araştırma raporunun yazımında güvenirliliği artırmak amacıyla, izlenen tüm aşamalar, veri toplama ve analiz çalışmaları detaylı bir şekilde raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Hollanda'nın Rotterdam kentinde yer alan iki farklı ilkokulda görev yapan toplam on iki öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ayrıntılı biçimde sunulmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim yaklaşımıyla yapılandırılmış olup, katılımcıların çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin kişisel deneyimlerini, algılarını ve yaklaşımlarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okulların, farklı millet ve kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu eğitim kurumları olması, çokkültürlü eğitim bağlamında zengin ve çeşitli veri elde edilmesini sağlamıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; kodlama sürecinde benzer ifadeler, anlam birlikteliği gözetilerek bir araya getirilmiş ve bu doğrultuda belirli temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tanımlarından sınıf içi ve dışı uygulamalara, çokkültürlü eğitimin avantaj ve dezavantajlarına dair algılardan, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine, ayrıca Hollanda'da ve dünyada çokkültürlü eğitimin geleceğine yönelik değerlendirmelere kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bulgular, her bir temanın altında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek detaylandırılmıştır.

4.1.Çokkültürlü Eğitimin Tanımına Yönelik Bulgular

Tablo 2: *Çokkültürlü eğitime yönelik tanımlar*

Kategoriler	f	Katılımcılar
Farklı Kültürleri Kapsama	7	K2, K3, K6, K7, K9, K11, K12
Kültürel Çeşitliliği Tanıma	5	K1, K4, K5, K8, K10

Katılımcıların “Çokkültürlü eğitimi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, görüşler iki ana tema etrafında toplanmıştır: “Farklı kültürleri kapsayıcı eğitim yaklaşımı” ve “Kültürel çeşitlilik”. Katılımcıların çoğunluğu (K2, K3, K6, K7, K9, K11, K12), çokkültürlü eğitimi yalnızca farklı kültürlerin varlığını tanıyan bir anlayış olarak değil, bu kültürleri eğitim sürecine doğrudan dâhil eden, öğrencilerin kendilerini değerli ve temsil edilmiş hissedecekleri bir ortam sunan kapsayıcı bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Örneğin K2, çokkültürlü eğitimi *“farklı kültürlerle yönelik anlayışı, saygıyı ve takdiri teşvik etmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımı”* olarak tanımlamış ve çokkültürlü eğitimin amacının öğrencilerin farklı kültürel bakış açıları hakkında bilgi sahibi olabileceği ve farklı kültürel bakış açılarından öğrenebileceği kapsayıcı bir öğrenme ortamını sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak K3, bu anlayışı hem öğrenci hem de öğretmen çeşitliliğiyle ilişkilendirerek *“pek çok farklı kültürün okulda bir arada olduğu ve farklılıklarla birlikte öğreten bir eğitim”* ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 6 ise, kültürel çeşitliliğin toplumsal uyumla ilişkili olduğunu vurgulayarak, öğrencilerin *“etnik ve kültürel geçmiş özelliklerine ilişkin benzerlikler ve farklılıklarla baş etmeyi öğrenmeleri”* gerektiğini belirtmiş ve çokkültürlülüğü farklı kültürel geçmişe sahip nüfus gruplarının barış içinde bir arada yaşaması olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde K7 *“Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürlerini dikkate alan bir öğretimdir. Amaç herkesi dâhil etmek ve birbirlerinden öğrenmek.”* şeklindeki yorumu ile, K9 *“Çok kültürlü eğitim, farklı kültürel kökenden gelen öğrencilere eğitim vermek anlamına gelir.”* diyerek, K11 bu soruya verdiği *“Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerini tanımayı ve onlara değer vermeyi amaçlayan bir eğitim yöntemidir. Amaç, her öğrencinin duyulduğunu ve temsil edildiğini hissettiği kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaktır.”* şeklinde cevabı ile ve K12 de *“Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen öğrencilere eğitim vermek anlamına gelir.”* diyerek, kapsayıcılık, temsiliyet ve karşılıklı öğrenmeyi merkeze alan yaklaşımlarıyla çokkültürlü eğitimi farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu ve bu farklılıklarla birlikte alınan eğitim olarak ifade etmiştir.

Diğer yandan, bazı katılımcılar (K1, K4, K5, K8, K10) çokkültürlü eğitimi daha çok kültürel çeşitliliğe farkındalık kazandırma ve bu çeşitliliği öğretim içeriklerine yansıtma yönüyle ele almıştır. Örneğin; K1, bu soruyu yanıtlarken çokkültürlü eğitimi *“çocukların toplumdaki kültürel çeşitlilik konusunda bilinçlenmesini sağlayan eğitim”*

olarak ifade etmiş ve ekler bölümünde de çokkültürlü eğitimin tanımına yönelik şu ifadelerde bulunmuştur: *“Tüm öğrencilere yönelik eğitim fırsatlarını artırmak ve fırsat eşitsizliğini azaltmak için kültüre duyarlı öğretimdir. Vatandaşlık ve sosyal bilgiler derslerinin çokkültürlülükle ilişkilendirilmesi gereklidir.”* K1’in ekler kısmında yazdığı bu cümleler, çokkültürlü eğitime dair iki önemli noktayı öne çıkarmaktadır: kültüre duyarlı öğretim ve vatandaşlık eğitiminin çokkültürlülükle ilişkilendirilmesi. Bu görüş, çokkültürlü eğitimin yalnızca bireylerin kültürel çeşitliliğe saygı duyması değil, aynı zamanda fırsat eşitsizliklerinin azaltılması için aktif bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyabilir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilere eşit imkânlar sunmak adına daha kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar benimsemesi gerekebilir. Vatandaşlık ve sosyal bilgiler derslerinin çokkültürlülükle ilişkilendirilmesinin ise, öğrencilerin yalnızca kültürel farkındalık kazanmalarını değil, aynı zamanda sorumlu, hoşgörülü ve katılımcı bireyler olarak yetiştirilmelerini hedefleyen bir anlayışı yansıttığını söyleyebiliriz. K4 ise çokkültürlü eğitimi *“tüm öğrencilerin kendilerini değerli hissedecekleri kapsayıcı bir ortam yaratmayı amaçlayan ve öğrenme sürecinde çeşitliliği kucaklayan bir eğitim yaklaşımı”* olarak tanımlamış ve çokkültürlü eğitimin toplumdaki anlayış, saygı ve iletişim becerilerini olumlu yönte etkilediğini ifade etmiştir. K5 ise çokkültürlü eğitimin var olabilmesi için *“üzerinde düşünülecek ilgi ve alan olduğunda”* mümkün olabileceğini, bunun da *“kültürel çeşitliliği yansıtan etkinliklerin öğretim materyallerine uygulanmasıyla”* sağlanabileceğini belirtmiştir. K 8 *“insanlar arasındaki çeşitliliğe önem veren eğitim”* vurgusunu yaparken; K10 ise bu eğitimin *“çeşitliliğe değer veren ve bunu müfredata entegre eden”* bir yapı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, çokkültürlü eğitimin katılımcılar tarafından hem bir farkındalık alanı hem de kapsayıcı bir uygulama zemini olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi hem farklılıkların tanınması hem de bu farklılıkların eğitime katılımcı ve eşitlikçi yollarla entegre edilmesi gerektiği şeklinde değerlendirdiklerini söyleyebiliriz.

4.2. Çokkültürlü Sınıflardaki Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo 3: *Farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta nasıl bir eğitim verileceğine dair katılımcı görüşleri*

Kategoriler	f	Katılımcılar
Kültürel Farklılıklara Uygun Ders Etkinlikleri	7	K2, K3, K4, K7, K10, K11, K12
Kültürlerarası Saygı ve Farkındalık Kazandırma	4	K1, K6, K8, K9
Ders içerisinde çokkültürlülüğe uygun materyaller kullanmak	3	K2, K5, K6

Katılımcılar, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği konusunda üç ana temada görüş bildirmiştir. İlk olarak, dört katılımcı (K1, K6, K8, K9), öğrencilerin farklı kültürleri tanınması ve saygı duyması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda K1, öğretmenlerin fırsat eşitsizliğini azaltmak ve çocukları toplumdaki kültürel çeşitlilik konusunda bilinçlendirmek için kültürel açıdan duyarlı bir şekilde eğitim verilmesi gerektiğini ve böylece çocukların birbirlerini kabul edip birlikte barış içinde yaşayabileceklerini ifade etmiştir: “Öğretmenler, fırsat eşitsizliğini azaltmak ve çocukları toplumdaki kültürel çeşitlilik konusunda bilinçlendirmek için kültürel açıdan duyarlı bir şekilde eğitim vermeli, böylece çocukların birbirlerini kabul etmeleri ve birlikte barış içinde yaşamaları teşvik edilmelidir.” K6 ise eğitimde stereotiplerden uzak durulmasının önemine dikkat çekmiş ve *“farklılıkların zenginlik olarak görülmesini sağlayacak bir yaklaşım”* benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Son olarak bu kategoride K8 bu soruya verdiği *“Vatandaşlık, din ve felsefe. Bu konular farklı kültür ve inançlardan öğrenme alanı sağlar.”* cevabı ile ve K9 *“Çeşitliliğin olduğu bir sınıfta tüm geçmişlere saygı duymak önemlidir.”* şeklindeki yorumu ile farklı sosyo-kültürel özelliklere ve geçmişlere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta tüm farklılıklara saygı duyarak ve derse tüm öğrencileri dâhil ederek ders işlenmesinin öneminden bahsetmiştir.

İkinci olarak, yedi katılımcı (K2, K3, K4, K7, K10, K11, K12), farklı kültürlerden gelen tüm öğrencileri kapsayan etkinlikler ve uygulamaların ders içinde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin K2 *“Öğretme yöntemleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini, geçmişlerini ve seviyelerini dikkate almalıdır. Bu, öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğrenme materyalleri, öğretim stratejileri ve değerlendirme formatları kullandıkları anlamına gelebilir.”* diyerek çokkültürlü eğitim esnasında öğrencilerin farklı geçmişten geliyor olmaları veya farklı öğrenme yöntemleriyle dersi anlıyor olmaları gibi durumların göz önünde bulundurulduğu öğrenme yöntemlerinin tercih edilmesini ve bu nedenle çeşitli

öğretim stratejileri ve değerlendirme formları kullanılması gerektiğini savunduğu söylenebilir. K3 ise, *“Çeşitli kültürlerle daha fazla ilgi gösterilmesi mümkün olabilir. Bu zaten bir etkinlik şeklinde yapılabilir. Örneğin çeşitli kültürlerle ait yiyecekler sergilenebilir. Okul, tüm öğrencilerin kendi ülkelerinden bir yemek getireceği bir akşam yemeği düzenleyebilir. Böylece çocuklar birbirlerinin kültürünü tanırlar. Aslında herkesin kültürüne, geleneklerine dikkat etmek ve bunu keşfetmeye alan açmak için daha pek çok farklı örnek verilebilir.”* şeklindeki cevabı ile sınıfta kültürel tanıtımı sağlayacak etkinlikler arasında öğrencilerin kendi ülkelerine özgü yemekleri paylaşacağı etkinlikler düzenlenebileceğini ve böylece öğrencilerin birbirlerinin kültürlerini öğrenip, tanıyabileceklerini belirtmiştir. Bunlara ek olarak K4 ise, *“Farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, öğrencilerin çeşitliliğini yansıtan ve tüm öğrencileri temsil eden kapsayıcı bir ortamda eğitim verilmelidir. Bu, toplumda gerekli olan anlayış, saygı ve iletişim becerilerini geliştirir.”* yorumuyla çokkültürlü yapıya sahip olan sınıflarda eğitimcilerin tüm öğrencileri temsil eden ve çeşitliliği yansıtan etkinlik ve uygulamaları tercih etmesi gerektiğini ifade etmiş ve derslerin bu şekilde işlenmesi durumunda toplumdaki saygı, anlayış ve iletişim becerilerinin olumlu yönde gelişebileceğini söylemiştir. Bununla birlikte, K7 *“Çeşitlilik içeren bir sınıfta eğitim, öğrencilerin farklı geçmişlerine uygun olmalıdır. Bu, herkese saygı ve eşit fırsatlar sağlar.”* şeklindeki cevabı, K10 *“Kapsayıcı ve katılımcı, tanınmayı ve dahil olmayı amaçlamaktadır.”* diyerek ve K12 de *“Herkes için erişilebilir ve anlaşılır bir eğitim, böylece herkesin hoş karşılandığını hissetmesi ve geçmişi ne olursa olsun öğrenebilmesi.”* şeklinde yorum yaparak tüm öğrencilerin eşit olanaklara sahip olduğu, derse katılım ve erişimin kolay olduğu ve farklılıkların hoşgörüsüyle karşılandığı bir eğitim yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu kategorideki bir diğer katılımcı K11 ise, *“Hem kültürel açıdan uygun hem de pedagojik açıdan sorumlu bir eğitim sağlanmalıdır. Bu, tüm öğrencilerin öğrendikleriyle özdeşleşebilmeleri ve onu değerli olarak görebilmeleri için farklı bakış açılarını ve deneyimleri müfredata entegre etmek anlamına gelir.”* diyerek kültürel açıdan uygun ve pedagojik olarak sorumlu bir eğitim verilmesinin önemine dikkat çekmiş ve farklı deneyimlerin müfredata entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Son olarak üç katılımcı (K2, K5, K6), çokkültürlülüğe uygun ders materyallerinin kullanılmasını önermiştir. Öncelikle çokkültürlü sınıflarda tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için farklı öğretim materyellerinin kullanılmasının önemine

değinen K2 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğrenme materyalleri anlamına gelebilir.” Buna ek olarak benzer yorumlarda bulunan K5 “Her çocuğun kendini tanımlayabileceği ve katılabileceği bir eğitim sağlanmalıdır. Bunun küçük örnekleri, bir resimde tasvir edilen “Hollandalı olmayan” çocuklardır. Kitapta farklı kültürlerden isimler kullanılmalı ve farklı kültürlerin bir arada uygulanması sağlanmalıdır.” şeklindeki yanıtı ile ve K6 ise “Bir grubun özelliklerine ilişkin stereotipler ve genellemeler olmaksızın verilen eğitimidir. Örneğin, Cito testlerinde veya çalışma kitaplarında farklı etnik kökenlere ait resimler kullanılmalıdır.” diyerek kitaplarda farklı kültürlerden gelen çocukların temsiline ve çok kültürlü isimlerin kullanımına dikkat çekmiş; bu tür görsel ve metinsel öğelerin öğrencilerin kendilerini tanımları ve bulundukları ortama dâhil hissetmeleri açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin farklılıkların eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiği konusunda hemfikir olduklarını; ancak bu sürecin ya doğrudan öğrenci etkinlikleriyle ya da müfredat ve materyaller aracılığıyla desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, çokkültürlü eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi de desteklemesi gerektiği yönünde ortak bir anlayışın olduğunu ifade edilebiliriz.

4.3.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Ders Alma Durumu ve Bunun Eğitim Öğretim Sürecine Yansımasına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Öğretmenlerin lisans öğrenimleri esnasında çokkültürlü eğitime yönelik aldıkları eğitim veya derslerin çokkültürlü sınıflardaki eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilediğine yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	f	Katılımcılar
Eğitim Dönemlerinde İlgili Eğitim Alınmaması	6	K1, K3, K5, K8, K9, K12
Alınan Eğitimle Kültürel Farkındalık Gelişimi	3	K4, K10, K11
Eğitim İçeriklerinin Farklı Kültürlere Uygun Hale Getirilmesi	3	K7, K10, K11

Katılımcıların yarısı (K1, K3, K5, K8, K9, K12), lisans öğrenimleri süresince çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir ders veya eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Bu durum bazı katılımcılar açısından öğretim sürecinde zorluklara neden olmaktadır.

Örneğin, K9 “Eğitimim sırasında çokkültürlü eğitim ile ilgili bir ders almadım. Bu durumu zorlaştırıyor çünkü çoğu zaman sınıftaki kültürel farklılıklarla doğru şekilde nasıl başa çıkacağımı bilmiyorum.” şeklindeki yanıtı ile bu eksikliğin sınıftaki kültürel farklılıklarla nasıl başa çıkacağı konusunda kendisini yetersiz hissetmesine yol açtığını belirtmiştir.

Öte yandan, üç katılımcı (K4, K10, K11), lisans eğitimleri sırasında çokkültürlü eğitime ilişkin ders veya modüller aldıklarını ve bu derslerin özellikle farklı kültürlere yönelik farkındalık kazandırma konusunda etkili olduğunu vurgulamıştır. K4, aldığı eğitimin “öğrencilerin farklı geçmişleri konusundaki farkındalığını artırdığını” belirtirken; K10 “Evet, bu önyargıları fark etmeme yardımcı oldu.” şeklindeki cevabı ile almış olduğu eğitimlerin ders planlarını uyarlama konusunda kendisine yardımcı olduğunu ve K11 de “Evet çok kültürlü eğitim dersi aldım. Bu eğitim kültürel çeşitlilik konusundaki anlayışımı derinleştirdi.” diyerek bu eğitimin kendi derslerini daha kapsayıcı bir şekilde tasarlamasını sağladığını ifade etmiştir

Benzer biçimde, K7 bu soruya “Evet çok kültürlü eğitim dersi aldım. Bu bana derslerimi sınıftaki farklı kültürlere uyarlamayı öğretti.” şeklinde cevap verirken; K10 “Evet, bu ders planlarını uyarlamama yardımcı oldu.” diyerek ve K11 ise “Evet çok kültürlü eğitim dersi aldım. Bu nasıl daha kapsayıcı hale getireceğimi öğreterek tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamamı sağladı.” şeklindeki yorumuyla bu tür derslerin öğretmenlerin ders içeriklerini farklı kültürel geçmişleri yansıtacak şekilde uyarlamalarına olanak sağladığı belirtilmiştir. Bu katılımcılar, aldıkları eğitimin yalnızca teorik bilgi kazandırmadığını; aynı zamanda pratik uygulamalarda çokkültürlü hassasiyeti geliştirmelerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bulgulara dayanarak, öğretmen adaylarının lisans döneminde çokkültürlü eğitime ilişkin yeterli donanıma sahip olmalarının, sınıf içi uygulamalarda kapsayıcı ve duyarlı bir yaklaşım sergilemeleri açısından kritik öneme sahip olduğunu ifade edebiliriz. Eğitim almayan katılımcıların bu alanda kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğretmen yetiştirme programlarında bu konunun daha sistemli bir şekilde ele alınması gerektiğini gösterebilir.

4.4. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Öğretmenlerin sınıf içerisinde çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar

Kategoriler	f	Katılımcılar
Farklı Kültürler Üzerine Sınıf İçi Tartışmalar	4	K1, K5, K7, K11
Kültürel Gün ve Etkinliklerin Sınıfta Kutlanması	3	K2, K8, K11
Çokkültürlülüğe Uygun Ders Materyalleri Kullanımı	2	K10, K11
Tüm öğrencilere eşit davranmak	2	K3, K9
Kültürel Farklılıklara Sahip Öğrencilere Destek Sağlama	1	K3
Kültürel Uyumun Teşvik Edilmesi	1	K6
Kültürel Farklılıklara Rağmen İşbirliği Sağlama	1	K12

Katılımcıların çoğu, çokkültürlü eğitimi sınıf içinde çeşitli yollarla uyguladıklarını ifade etmiştir. Farklı kültürler üzerine tartışmalar ve konuşmalar yapmak, öne çıkan uygulamalardan biridir (K1, K5, K7, K11). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini ifade etmelerine olanak sağlarken aynı zamanda karşılıklı anlayış ve saygı ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. K1, “*Farklı kültürleri öğretiyorum ve çocuklar kendi kültürleri hakkında konuşma fırsatı buluyorlar. Bunun için tartışmak, felsefe yapmak gibi farklı çalışma yöntemleri kullanıyorum.*” diyerek öğrencilerin kendi kültürlerini paylaşılabildikleri tartışmalar düzenlediğini belirtmiş, K5 ise K1’e benzer bir şekilde sınıf içerisinde farklı kültürlerle yönelik konuşmalar yaptırdığını ifade eden “*Sınıfımda, sınıfta sahip olduğumuz farklı kültürler hakkında birçok konuşma yapıyoruz. Diğer kültürlerle karşılaştırıyor ve çocuklara görüşlerini ifade edebilecekleri yeterli alan veriyorum. Her çocuğun görüldüğünü hissetmesinin ve bunu kabul etmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Kendi kültürlerini görmek bu eğitimi yapmanın bir yoludur.*” şeklindeki yorumuyla her çocuğun bulundukları ortamda görüldüğünü hissetmesini sağladığını vurgulamıştır. K7 “*Derslerimde farklı kültürlerden kitap ve örnekler kullanarak öğrencilerle kültürel farklılıkları tartışıyorum.*” diyerek ve K11 ise “*Öğrencilerin kendi kültürel bakış açılarını paylaşılabilecekleri grup çalışmalarını teşvik ediyorum.*” şeklindeki yorumu ile sınıf içerisinde öğrencilerin kültürel farklılıklar üzerine konuşmalarını sağladıklarını, bu

konuda tartışmalar yaparak öğrencilerin çokkültürlü bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler, kültürel kutlamalar ve partiler düzenleyerek çokkültürlü yapıyı görünür kılmaya çalışmaktadır (K2, K8, K11). Örneğin, K2 sınıfındaki farklı ülkelerden gelen öğrencilerin bayramlarında geleneksel kıyafetler giydiğini ve o kültürlerin anlatıldığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Sınıfımızda Somali'den, Türkiye'den, Fas'tan, Mısır'dan gelen öğrencilerimiz de var. O ülkelerin kutlamaları geldiğinde sınıfta o kutlamaların amacını detaylı bir şekilde anlatıyoruz. Öğrenciler o günlerde geleneksel kıyafet (bayram kıyafetleri) giyerler.”* K8 ise öğrencilerin kendi inançları veya kültürleri hakkında bilgi verdikleri *“çeşitlilik partisi”* uygulamasını örnek göstermiş ve bu soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Öğrencilerin seçtikleri kültür/inanç hakkında bir şeyler anlattıkları çeşitlilik partisi. Bunu keyifli bir yemek ve kutlama takip eder. Ayrıca çeşitlilik ve kapsayıcılığın konuşulması ve tartışılması. Bu tür konuları sınıfta tartışarak dışlanmanın önlenmesi.”* Buna ek olarak K11 ise, *“Sınıfta kültürel geleneklere ve tarihe odaklanan projeler oluşturmak gibi çeşitli uygulamaları hayata geçiriyorum”* diyerek çeşitli grup çalışmaları ile öğrencileri kendi kültürel bakış açılarını paylaşmalarına teşvik ettiğini söylemiştir. Diğer bir uygulama biçimi olarak, bazı katılımcılar (K10, K11), ders içeriklerinde çokkültürlü materyallerin kullanılmasına önem verdiklerini belirtmiştir. Bu, ders kitapları, hikâyeler ya da grup çalışmaları gibi kaynakların farklı kültürel temaları içerecek şekilde seçilmesini kapsamaktadır. K10 ve K11 bu soruya *“Çeşitli öğretim materyallerinin ve grup etkinliklerinin kullanımı”* şeklinde aynı cevabı verirken; K11, bu materyallerin yanı sıra kültürel geleneklere odaklanan projeler de gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise çokkültürlülük uygulamalarını tüm öğrencilere eşit davranmak ilkesi üzerinden ele almaktadır (K3, K9). K3, *“Daha küçük çocuk gruplarıyla öğretim asistanı olarak çalışıyorum. Hepsi Hollanda kökenli olmayan ebeveynler. Herkese eşit davranıyorum. Çocuklara matematik veya okuduğunu anlama konusunda ekstra yardım sunduğum yarım saat boyunca buna fazladan zaman ayırmıyorum.”* şeklindeki cevabı ile tüm öğrencilere aynı yaklaşımı göstermeye çalıştığını belirtmiş; K9 ise *“Derslerimi herkes için mümkün olduğu kadar eşit tutmaya çalışıyorum ancak bunun bazen diğer kültürlerden gelen öğrenciler için yeterli olmadığını fark ediyorum. Bunu nasıl geliştireceğimi her zaman bilmiyorum.”* cevabı ile bu tutumun bazen yeterli

olmayabileceğini fark ettiğini ancak bunu nasıl geliştireceğini bilemediğini dile getirmiştir. Bu durum, çokkültürlü eğitimin yalnızca eşitlik değil, aynı zamanda kapsayıcılık ilkesiyle de yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Ayrıca, K6 bu soruya verdiği *“Eğitim fikir birliğine, saygıya ve kültürel çoğulluğun teşvikine dayanmalıdır. Mesela Blink'te buna dikkat ediliyor. Blink, araştırmacı öğrenmenin en önemli olduğu grup 3'ten (6/7 yaş) grup 8'e (11/12 yaş) kadar bir yöntemdir. Öğretim materyali coğrafya, tarih, doğa ve teknoloji ve vatandaşlığa yöneliktir. Evet, vatandaşlık. 2021'den beri yeni bir yasa yürürlükte. Bu yasaya göre okulların aktif vatandaşlığı ve sosyal uyumu teşvik etmesi gerekiyor. İlköğretimde tüm öğrenciler Hollanda anayasal devletinin ve demokrasisinin özgürlük, rahatlık ve dayanışma gibi temel değerlerini öğrenmelidir. Her gün sabah saat 10'da gençlik haberlerini de izliyoruz. Bu birçok konuyu kapsıyor ve her hafta 2,5 saat burada geçiriliyor.”* şeklindeki cevabı ile öğrencileri sosyal-toplumsal uyuma teşvik eden uygulamalara; örneğin Blink yöntemi aracılığıyla vatandaşlık eğitimi, yönelmektedir. Bununla birlikte K1 bu ifadesiyle, Hollanda'da eğitimin sadece akademik bilgiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda kültürel çeşitliliğe saygı, vatandaşlık ve toplumsal değerlere de önem verildiğini göstermektedir. Gençlik haberlerinin izlenmesi ise öğrencilerin gündemi takip etmelerini ve toplumsal konulara duyarlılık geliştirmelerini desteklemektedir. K12 ise *“Öğrencilerin karma gruplar halinde birlikte çalışmalarını sağlamaya ve herhangi bir önyargıya sahip olmamalarını sağlamaya çalışıyorum.”* şeklindeki cevabı ile öğrencilerin farklılıklarına rağmen kolektif grup çalışmaları yürütmesini sağlamaya odaklanarak, sınıf içinde sosyal birlikteliği pekiştirmeye çalıştığını belirtmiştir.

Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrenciler arası farklılıkları görünür kılan ve bu farklılıkları bir değer olarak ele alan çeşitli stratejiler kullandıklarını söyleyebiliriz. Ancak, bazı öğretmenlerin daha çok eşit davranma temelli yaklaşımlar benimsemesi; yani başka bir ifadeyle farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrenciler için özel bir uygulama yapmaması, çokkültürlü eğitimin pedagojik gereklerinin her zaman tam olarak hayata geçirilemediği yönünde de değerlendirilebilir.

4.5. Sınıf Dışında Gerçekleştirilen Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 6: Öğretmenlerin sınıf veya okul dışında çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar

Kategoriler	f	Katılımcılar
Okul Dışı Çok Kültürlü Uygulama Yapılmaması	4	K1, K3, K9, K12
Kültürel Katılımlı Etkinlik ve Günler Düzenlenmesi	4	K4, K7, K10, K11
Farklı Dinî/Kültürel Mekânlara Ziyaret	3	K2, K6, K8

Katılımcıların büyük bir kısmı, çokkültürlü eğitimin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda sınıf ve okul dışında da desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak buna rağmen bazı öğretmenler sınıf ya da okul dışında herhangi bir uygulama gerçekleştirmediklerini ifade etmiştir (K1, K3, K9, K12). Bu durum, öğretmenlerin bu alanda desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özellikle K9 “Sınıf dışında çokkültürlü eğitimle aktif olarak ilgilenmiyorum. Bu, yardıma ihtiyacım olan bir alan.” şeklindeki cevabı ile çokkültürlü eğitimi sınıf dışında aktif olarak uygulamadığını belirtmiş ve bunun geliştirmesi gereken bir alan olduğunu vurgulamıştır.

Diğer taraftan, bazı öğretmenler öğrencilerin farklı din ve kültürlerle doğrudan etkileşim kurabilecekleri etkinlikler düzenlemektedir. Özellikle farklı ibadet yerlerine yapılan geziler, öne çıkan bir uygulama olarak dikkat çekmektedir (K2, K6, K8). Bu soruya K2 “Her yıl bir kiliseyi, sinagogu ve camiyi ziyaret ediyoruz. Öğrenciler burada birbirlerine saygı duymayı öğreniyorlar.” şeklinde cevap verirken; K6 “Sık sık farklı kültür ve dinlere geziler düzenliyoruz. Örneğin ilköğretimde kiliseye, sinagoga, camiye gezi düzenleniyor.” diyerek ve K8 ise “Çeşitli ibadet yerlerine ziyaretler.” şeklinde yanıt vermiştir. Bu katılımcılar, bu geziler sayesinde öğrencilerin cami, kilise ve sinagog gibi farklı inançlara ait mekânları ziyaret ederek, farklılıkların anlaşılması ve saygı kavramlarının içselleştirilmesini öğrendiklerini savunmuştur. Ayrıca K2 bu tür gezilerin öğrencilerde karşılıklı saygıyı geliştirdiğini de belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise okul dışında ebeveynlerin ve farklı topluluk üyelerinin katılımıyla gerçekleşen kültürel etkinlikler düzenlemektedir (K4, K7, K10, K11). Bu tür etkinlikler hem okul-toplum iş birliğini güçlendirmekte hem de öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini görünür

kılmalarına imkân tanımaktadır. Örneğin K4, kültürel etkinlikler düzenleyerek öğrencilerini farklı kültürleri keşfetme konusunda teşvik ettiğini ifade ettiği şu yanıtı verirken; *“Sınıf dışında ve okulda, öğrencilerin birbirlerinin kültür ve geçmişlerini keşfetme ve takdir etme fırsatına sahip olduğu kültürel etkinlikler düzenleyerek eğitimde çok kültürlülüğü teşvik ediyorum.”*, K7 *“Sınıf dışında, öğrencilerin başka kültürleri tanınması için misafir dersleri ve geziler düzenliyorum.”* şeklindeki cevabı ile düzenlediği geziler ve misafir dersleri ile öğrencilerinin başka kültürleri tanınmasını sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca K11 bu soruya *“Sınıfın dışında ebeveynlerin ve topluluk üyelerinin geleneklerini paylaşmaya davet edildiği kültürel günler ve etkinlikler düzenliyorum. Bu, okulumuz içindeki topluluk duygusunu ve farklı kültürlere katılımı teşvik eder.”* şeklinde yanıt vererek bu etkinliklerin okul içindeki topluluk hissini artırdığını ve farklı kültürlere katılımı teşvik ettiğini belirtirken; K10 ebeveyn katılımının, kültürel etkinliklerin başarısı açısından önemli bir unsur olduğunu vurgulayan şöyle bir cevap vermiştir: *“Kültürel etkinlikler düzenlemek ve ebeveynlerin katılımını teşvik etmek.”*

Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin bir kısmının sınıf dışı çokkültürlü eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılım sağlarken, bazılarının bu konuda henüz yeterli uygulama gerçekleştirmediğini söyleyebiliriz. Özellikle ibadet yerlerine yapılan ziyaretlerin ve topluluk temelli etkinliklerin, çokkültürlü eğitimin sınıf dışına taşınmasında etkili araçlar olarak öne çıktığını gösterebilir. Ancak bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve tüm öğretmenler tarafından benimsenmesi için daha fazla rehberlik ve destek sağlanması gerektiğini ifade edebiliriz.

4.6. Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 7: Eğitimde çokkültürlülük kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	f	Katılımcılar
Farklı Kültürlere Saygı ve Anlayış Geliştirme	6	K1, K2, K4, K5, K7, K8,
Farklı Kültürlerle Empati Kurma ve Birlikte Yaşama Becerisi	5	K1, K4, K10, K11, K12
Uygulama Etkileri Hakkında Belirsizlik	2	K3, K9
Kültürel Temelli Zorbalığın Azalması	1	K6

Katılımcıların büyük bir bölümü, eğitimde çokkültürlülük kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir. Öğretmenler, özellikle öğrencilerin farklı kültürleri tanıma, saygı gösterme ve anlama becerilerinin geliştiğini vurgulamaktadır (K1, K2, K4, K5, K7, K8). K1 bu soruya verdiği *“Toplumdaki kültürel farklılıkların farkına varırlar.”* şeklindeki cevabı ile, K2 *“Öğrenciler çokkültürlülük kavramını öğrenmiş olurlar.”* ve K4 *“Eğitimde çokkültürlülük konusunda uyguladığım uygulamaların, öğrencilerin çeşitliliğe karşı daha derin bir anlayış ve saygı geliştirmelerine olanak sağladığına, bunun da onların kültürlerarası yeterliliğine ve empatisine katkıda bulunduğuna inanıyorum.”* diyerek çokkültürlülük kavramıyla birlikte işlenen derslerin farklı kültürlere saygı duymayı ve o kültürlerden gelen insanlara karşı anlayışlı olmayı öğrenme konusunda öğrencilere yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte K5 *“Elbette öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşünüyorum.”* şeklindeki yanıtı, K7 *“Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler diğer kültürlere saygı duymayı öğrenir ve birbirleriyle daha iyi etkileşim kurma becerilerini geliştirirler.”* diyerek ve K8 ise *“Kültürel çeşitliliği tartışarak ve kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik ederek, farklı öğrenciler arasında saygıyı, anlayışı ve işbirliğini teşvik etmeye çalışıyorum.”* şeklinde cevap vererek çokkültürlülük kavramını göz önünde bulundurarak yapılan derslerin öğrencilerin daha kapsayıcı ve duyarlı bireyler olarak gelişmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte, çokkültürlü uygulamaların öğrencilere empati kazandırdığı ve farklı bireylerle birlikte yaşama kültürünü geliştirdiği ifade edilmiştir (K1, K4, K10, K11, K12). K1 *“Birbirlerini kabul etmeyi ve birlikte yaşamayı öğrenirler. Ayrıca ayrımcılık karşıtı bir tutum benimsemeyi de öğreniyorlar.”* şeklindeki yanıtı ile farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin farklılıkları kabul etme ve hoşgörme konusunda daha yetkin olduklarını ifade etmiştir. Bu tür kazanımların, sınıf içi ilişkileri güçlendirdiğini ve sosyal uyumu artırdığını belirten K4 *“Eğitimde çokkültürlülük konusunda uyguladığım uygulamaların, öğrencilerin çeşitliliğe karşı daha derin bir anlayış ve saygı geliştirmelerine olanak sağladığına, bunun da onların kültürlerarası yeterliliğine ve empatisine katkıda bulunduğuna inanıyorum.”* şeklinde verdiği cevabı ile ve K11 *“Bu uygulamalar çeşitliliğin daha fazla takdir edilmesine katkıda bulunur ve öğrencilerin empati geliştirmelerine yardımcı olur. Kendilerini daha ilgili hissediyorlar ve sınıf arkadaşlarının bakış açılarını daha iyi anlıyorlar, bu da olumlu bir öğrenme ortamına katkıda bulunuyor.”*

şeklindeki yanıtı ile bu uygulamaların öğrenciler arasında daha fazla empati gelişmesine ve öğrencilerin kendilerini daha iyi hissederek olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. K10 *“Anlayışı ve sosyal becerileri güçlendirir, empatiyi teşvik eder.”* şeklindeki cevabı ile ve K12 ise *“Öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve farklılıklarına rağmen birlikte çalışmalarına yardımcı olur.”* diyerek çokkültürlülük kapsamında geliştirilen uygulamaların sosyal becerileri güçlendirerek öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bazı katılımcılar çokkültürlü uygulamaların sonucunda ayrımcılık ve zorbalık gibi olumsuz davranışların azaldığını dile getirmiştir. Özellikle K6, *“Öğrenciler birbirlerini daha iyi anlıyor, duyulduğunu, görüldüğünü hissediyor ve birbirleriyle konuşabiliyorlar. Sonuç olarak zorbalık ve ayrımcılık eskisinden daha az.”* şeklindeki cevabı ile bu uygulamaların öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve dolayısıyla zorbalık gibi davranışların azalmasına katkı sağladığını belirtmiştir.

Buna karşın bazı öğretmenler, uygulamalarının etkilerinden emin olmadıklarını ifade etmiştir (K3, K9). Bu durum, öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirme ya da gözlemlleme konusunda yeterince yapılandırılmış araçlara veya desteğe sahip olmadığını göstermektedir. Özellikle K9 *“Yaklaşımımın yardımcı olup olmadığından emin değilim. Bazen öğrencilerin anlaşıldıklarını hissetmekte zorlandıklarını fark ediyorum ama bunu nasıl değiştireceğimi her zaman bilemiyorum.”* diyerek öğrencilerin anlaşıldıklarını her zaman hissetmediklerini fark ettiğini ancak bunu nasıl değiştireceğini bilemediğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çokkültürlü eğitime yönelik uygulamaların öğrencilerin kültürel farkındalık, empati, saygı ve sosyal etkileşim becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Ancak bazı öğretmenlerin bu etkileri yeterince gözlemleyememesi, bu alanda daha sistematik değerlendirme yöntemlerine ve mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyulduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.7.Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 8: *Eğitimde çokkültürlülük kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda katılımcıların karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümler*

Kategoriler			
Sorunlar	Öneriler	f	Katılımcılar
Dil Engeline Bağlı İletişim Problemleri ve Çözüm Önerileri	Dil desteği	5	K4, K7, K8, K10, K11
Kültürel Yanlış Anlamalar Nedeniyle İletişim Zorlukları	Kültürel farkındalık üzerine konuşma	2	K5, K12
Çok Kültürlülük Bilincinin Eksikliği	-	2	K1, K2,
Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Beklenti Çatışmaları	-	1	K9
Uygulama Sürecinde Herhangi Bir Sorunla Karşılaşılmaması	-	1	K3

Katılımcıların görüşleri, çokkültürlü eğitim uygulamalarında çeşitli iletişim, bilgi eksikliği ve beklenti farklılıkları gibi sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. En yaygın problem olarak, öğrenciler arasında yaşanan dil engellerine bağlı yanlış anlamalar ve öğrenciler arasında zorbalık ve empati yoksunluğu gibi davranışların oluşması olarak öne çıkmaktadır (K4, K7, K8, K10, K11). Örneğin K4 bu soruya “Eğitimde çokkültürlülük uygulamalarımda karşılaştığım bazı sorunlar dil engelleri ve öğrenciler arasındaki yanlış anlamalardır. Bunu çözmek için konuyu kolayca anlatabilecek sınıf arkadaşları kullanmayı ve öğrenciler arasındaki kültürel alışverişi teşvik eden ve anlayışı artıran eğitim etkinlikleri düzenlemeyi öneriyorum.” şeklinde cevap vererek çokkültürlü eğitim uygulamaları esnasında bazı dil engelleri yaşadığını ve buna bağlı olarak öğrencilerin kendisini yanlış anlayabildiğini ifade etmiş ve bu tür sorunların üstesinden gelmek için öğrencilerin konuyu kolayca anlatabilecek sınıf arkadaşlarından destek almayı ve öğrenciler arasındaki kültürel alışverişi teşvik eden ve anlayışı artıran eğitim etkinlikleri düzenlemeyi önermiştir. Benzer bir şekilde K7 “Bazen kültürel farklılıklardan dolayı dil sorunları ya da yanlış anlamalar olabiliyor. Bunu güvenli ve açık bir atmosfer yaratarak çözmeye çalışıyorum.” şeklindeki yanıtı ve K8 “Karşılaştığım zorluklardan bazıları kültürel yanlış anlaşılmalarda ve eğitim standartlarına ilişkin farklı beklentilerdir. Bu sorunları çözmek için öğrencileri aktif olarak dinlemek, öğretmenler ve öğrenciler arasında eğitim ve farkındalığı teşvik etmek önemlidir.” diyerek öğrenciler arasında çeşitli dil engelleri oluşması ve bunların bazı

yanlış anlamalara sebebiyet vermesinin çokkültürlü eğitim uygulamalarında yaşanan en önemli problemler olduğunu vurgulamışlardır. Bu kategorideki diğer katılımcılar gibi K10 ve K11 de çokkültürlü eğitim uygulamaları esnasında dil problemleri yaşadıklarını belirtmiş ve önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin K10 *“Dil engelleri; çözüm: ekstra dil desteği ve akran eğitimi.”* şeklindeki yanıtı ile iletişimin ön koşullarından biri olan dil problemlerini çözmek için öğrencilere fazladan dil eğitimi verilerek veya öğrencilerin akranlarından yardım alarak eksikliklerin giderilebileceğini ifade ederken; K11 bu soruya *“Bazen tek sorun dil engelidir. Bu sorunu çözmek için birden fazla dil bilen öğrencilere ek dil dersleri veya çeviri araçları gibi daha fazla destek verilmesini istiyorum. Öğretmenlere kültürlerarası iletişim konusunda eğitim verilmesi de yardımcı olabilir.”* şeklinde cevap vermiş ve dil engellerini aşabilmenin en önemli yolunun birden fazla dil bilen öğrencilere ek dil dersleri veya çeviri araçları gibi daha fazla destek verilmesi ve öğretmenlere kültürlerarası iletişim konusunda eğitim verilmesi gibi açık iletişimi teşvik eden bir ortam oluşturmak olduğunu ifade etmiştir.

K1 *“Diğer kültürler hakkında çok fazla bilgisizlik var. Bu, birbirlerine daha az kabul edilmesini sağlar. Bu aynı zamanda çocukların birbirlerini daha az anladıkları ve birbirleriyle daha az etkileşime girdikleri anlamına da gelir.”* şeklindeki yanıtı ile ve K2 ise bu soruya *“Öğrencilerin bazı kültürel oluşumlar hakkında bilgisi yoksa öğrencilere gülebilir veya empati yapmayabilirler. Bu durum sınıfta zorbalığa veya öğrencilerin dışlanmasına neden olabilir.”* şeklinde cevap vererek, öğrencilerin farklı kültürler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle empati eksikliği yaşadıklarını ve bunun da zorbalık ya da dışlanma gibi olumsuz davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Bu durum, kültürel farkındalığın ve anlayışın sistematik olarak öğrencilere kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bir başka önemli sorun, kültürel farklılıklardan kaynaklanan beklenti uyumsuzluklarıdır. Örneğin K9, *“Öğrenciler arasında kültürel farklılıklardan dolayı, beklenti farklılıkları gibi sorunlarla karşılaşıyorum. Herkesi memnun etmek zor ve her zaman bir çözümüm olmuyor.”* diyerek bazı öğrencilerin, kendi kültürel değerlerinden kaynaklanan farklı beklentiler taşıdığı ve bunun sınıf içi dengeyi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu tür durumlarda, öğretmenlerin esneklik gösterme ve farklı bakış açılarını dengeleme becerisine ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Dil ve kültür farklılıklarının yanı sıra bazı öğretmenler, özellikle tek kültürlü veya homojen okul ortamlarında, çokkültürlü bir yaklaşım geliştirmenin zor olduğunu dile getirmiştir. K5 bu soruda “Çoğunlukla öğrencilere tek taraflı bir resim sunulur ve sunulanla aynı kültürün 9/10 katıdır. Eğer başka bir kültür sunuluyorsa, bu genellikle olumsuz bir bakış açısından kaynaklanmaktadır.” diyerek ders kitaplarında kültür temsillerinin genellikle tek yönlü ve baskın kültüre dayalı olduğunu, farklı kültürlerin ise çoğunlukla olumsuz biçimlerde yansıtıldığını ifade etmiştir. Bu da eğitim materyallerinin daha kapsayıcı ve dengeli biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. K12 ise “Bazen öğrenciler birbirlerinin kültürlerini iyi anlayamazlar. Bunu konuşarak, sorulara açık olarak çözmeye çalışıyorum.” şeklindeki cevabı ile öğrencilerin dil konusunda problem yaşamamaları adına derste daha açık iletişim yöntemleri kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler kendi deneyimlerinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. K3’ün bu soruya verdiği “Bir Hollandalı olarak İslami bir okulda çalışıyorum. Öğrenciler büyük ölçüde kendi kültürlerini, inançlarını ve geleneklerini paylaşıyorlar. Bu okulda farklı bir kültüre sahip olan benim. Bu bir sorun olarak yaşanmıyor. Herkes hoş karşılanır.” şeklindeki yanıtı, eğitim ortamının kültürel açıdan uyumlu olması ya da öğretmenin kültürlerarası etkileşimleri başarıyla yönetebilmesi ile açıklanabilir.

Bu bulgulara dayanarak, çokkültürlü eğitim uygulamalarında en sık karşılaşılan sorunlar arasında dil engellerinin, kültürel bilgi eksikliklerinin ve beklenti farklılıklarının yer aldığını söyleyebilir; bu sorunların çözümünde ise açık iletişim, dil desteği ve kültürel farkındalığı artırıcı etkinliklerin ön plana olduğunu ifade edebiliriz.

4.8. Çokkültürlü Eğitimin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9: Çokkültürlü eğitimin avantaj ve dezavantajlarına yönelik katılımcı görüşleri

Kategori	Boyut	f	Katılımcı
Avantajları	Farklı Kültürlere Saygı ve Hoşgörü Kazanımı	6	K3, K4, K6, K7, K9, K12
	Açık Görüşlülük ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Gelişimi	4	K2, K8, K10, K11
	Öğrencilerin Çok Kültürlü Topluma Hazırlanması	2	K1, K6
	Sosyal ve Kültürel Becerilerin Gelişmesi	2	K4, K11
	Ayrımcılık ve Önyargının Azalması	2	K2

Dezavantajları	Dil Yetersizliğinin Öğrenmeyi Zorlaştırması	2	K2,K4
	Öğretmen İş Yükünün Artması	2	K2, K9
	Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Çatışmalar	1	K4
	Öğretmenlerin Donanım Eksikliği	1	K6
	Kültürel Farklılıkların Yanlış Anlamalara Yol Açması	1	K12

Katılımcılar çokkültürlü eğitimin öğrencilere kazandırdığı değerleri büyük oranda olumlu bir çerçevede değerlendirmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, bu yaklaşımın öğrencilere çok kültürlü bir toplumda yaşamaya hazırlık, farklı kültürlere karşı saygı geliştirme, önyargı ve ayrımcılığı azaltma, sosyal ve kültürel beceriler kazandırma gibi birçok avantaj sunduğu konusunda hemfikirlerdir. Özellikle farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin bir arada bulunmasının, onların açık görüşlü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, empati ve anlayışı teşvik ettiği belirtilmiştir. Örneğin, K1 bu soruya verdiği *“Aslında sadece avantajlarını görüyorum. Pek çok kültürel çeşitliliğe sahip, çok kültürlü, çoğulcu bir toplumda yaşıyoruz. Çocuklar buna hazırlıklı olmalıdır.”* şeklindeki cevap ile çokkültürlü eğitimi sadece olumlu yönleriyle değerlendirmiş ve K6 da *“Özellikle birçok avantajı var. Öğrenciler çok kültürlü bir toplumla başa çıkmayı erken yaşlardan itibaren öğrenirler. Bu birçok avantajı beraberinde getiriyor.”* diyerek Hollanda’nın kültürel çeşitliliğe ve çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu ve öğrencilerin çokkültürlü eğitim ile çok kültürlü olan bu topluma hazırlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu ifadeler, çokkültürlü eğitimin öğrencileri içinde bulundukları toplumsal yapıya daha iyi uyum sağlamaya hazırladığını göstermektedir.

K3, K4, K6, K7, K9 ve K12’nin verdiği cevaplardan yola çıkarak çokkültürlü eğitimin öğrencilerin farklı kültürlere karşı saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri konusunda avantaj sağladığını söyleyebiliriz. K3 *“Çok kültürlü eğitimde öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilmeleri büyük bir avantajdır. Öğrenciler kültürler arasındaki farklılıklarla baş etmeyi öğrenirler. Başkalarını oldukları gibi kabul edip, saygı duymayı öğrenirler. Ve hepsinden önemlisi dünyada başka kültürlerin de olduğunu öğrenirler.”* şeklindeki cevabı ile çokkültürlü eğitimin özellikle farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmesi üzerinde durmuştur. K4’ün *“Farklı kültürler arasındaki anlayışı teşvik etme yararını sağlar”* ifadesi ve K7’nin çokkültürlü eğitimin temel avantajının anlayış ve saygıyı teşvik etmek olduğunu söylediği cevabı; *“Çok kültürlü eğitimin*

avantajı anlayış ve saygıyı teşvik etmesidir. Tüm kültürlerle eşit ilgi göstermek zor olabilir.” , bu görüşü desteklemiştir. Benzer şekilde, K6 da çokkültürlü eğitimin öğrenciler için birçok avantaj barındırdığını belirtmiş ve çokkültürlü eğitim ile öğrencilerin çokkültürlü bir topluma daha iyi hazırlandığını şu ifadelerle açıklamıştır: *“Öğrenciler çok kültürlü bir toplumla başa çıkmayı erken yaşlardan itibaren öğrenirler. Bu birçok avantajı beraberinde getiriyor.”* K9 *“Çok kültürlü eğitimin avantajı öğrencilere birbirlerine saygı duymayı öğretmesidir.”* şeklindeki cevabı ve K12 ise *“Avantajları öğrencilere ilgili olmayı öğretmesidir.”* diyerek çokkültürlü eğitim sonucunda öğrencilerin farklı kültürlerle karşı saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu alıntılar, çokkültürlü eğitimin öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha duyarlı, empatik ve hoşgörülü bireyler olarak gelişmelerine katkı sunduğunu göstermektedir.

Ayrıca K2, K8, K10 ve K11 gibi bazı katılımcılar ise çokkültürlü eğitimin açık görüşlü ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırma konusunda avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin K2'nin bu soruya vermiş olduğu cevaplar içerisindeki şu cümle; *“Farklı kültürlerle tanışmak öğrencilere zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar ve birbirlerinin deneyimlerinden ve bakış açılarından öğrenebilirler, yaratıcı düşünebilirler.”* bu kategoriyi desteklemektedir. K8 ise çokkültürlü eğitimin öğrencilere açık görüşlü olma özelliği kazandırdığını ifade ettiği şu cevabı vermiştir; *“Faydaları: Topluma ve dünyaya daha geniş bir bakış açısı. Başkalarına ilgi.”* Benzer şekilde, K10 *“Avantajı: daha geniş perspektif”* ifadesiyle bu avantajı nitelendirirken; K11 *“Faydaları arasında sosyal becerilerin geliştirilmesi ve öğrenciler için daha geniş bir dünya görüşü yer alır.”* diyerek çokkültürlü eğitimin öğrencilerin düşünsel gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler, çokkültürlü eğitimin öğrencilerin daha açık fikirli ve yaratıcı bireyler olma konusunda ve kişisel gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Çokkültürlü eğitimin avantajları içerisinde bulunan bir diğer kategori ise çokkültürlü eğitim sonucunda öğrenciler tarafından sosyal kültürel becerilerin geliştirilmesidir. K4 ve K11 verdiği cevaplar bu kategoriyi destekler niteliktedir. K4, *“Bu da öğrencilerin kültürlerarası becerileri geliştirmelerine yardımcı olur.”* şeklindeki cevabı ile ve K11 ise *“Faydaları arasında sosyal becerilerin geliştirilmesi...”* diyerek öğrencilerin hem bireyler arası iletişimde hem de kültürel duyarlılıkta gelişim gösterdiğini ortaya koymakta ve çokkültürlü eğitimin sosyal ve kültürel becerilerin gelişimini desteklediğini ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitimin toplumsal anlamda olumlu etkilerinden biri olarak, önyargı ve ayrımcılığın azalması da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda K2, *“Çok kültürlü eğitim ayrımcılığı ve önyargıyı azaltır.”* ifadesiyle çokkültürlü eğitimin toplumsal barışa ve kapsayıcılığa katkıda bulunabileceğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar çokkültürlü eğitimin çeşitli zorluklar da barındırdığını ifade etmiştir. En sık dile getirilen dezavantajlar arasında dil engelleri yer almaktadır. K2 ve K4’ün bu soruya verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin farklı dil geçmişlerine sahip olması, ders takibini ve sınıf içi iletişimi zorlaştırmaktadır. K2’nin; *“Çok kültürlü bir ortamda dil engelleri etkili iletişim ve eğitim açısından zorluk teşkil edebilir. Tüm öğrencilerin aynı dil geçmişine sahip olmaması öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.”* Ve K4’ün *“Kapsayıcı bir öğrenme ortamını sürdürmek için ek çaba gerektiren dil engelleri gibi zorluklar ortaya çıkabilir.”* şeklindeki cevabı çokkültürlü sınıflarda dil bariyerlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından ciddi bir engel teşkil ettiğini ortaya koymakta ve bu kategori için iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin iş yükünün artması da dezavantaj olarak belirtilmiştir. K2, *“Öğretmenlerin daha fazla çalışması ve sınıftaki çeşitliliği dikkate alması gerektiğinden, bu durum iş baskısına ve aşırı yüklenmeye yol açabilir.”* derken, K9 ise *“herkesin duyulduğunu hissetmesini sağlamak zor olabilir”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşler, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda artan sorumluluklar nedeniyle daha fazla dikkat ve çaba göstermesi gerektiğini ve bu durumun mesleki tükenmişliğe yol açabileceğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar öğrenciler arasında kültürel çatışmalar yaşanması ve bunun sonucunda yanlış anlaşılmalara neden olabileceğini belirtmiştir. Örneğin K4, *“Kapsayıcı bir öğrenme ortamını sürdürmek için ek çaba gerektiren kültürel çatışmalar gibi zorluklar ortaya çıkabilir.”* ifadesiyle bu tür sorunlara dikkat çekerken, K12 ise *“kültürel farklılıklar nedeniyle yanlış anlaşılmalara”* yaşanabileceğini ifade etmiştir. Bu ifadeler, çokkültürlü sınıflarda öğrenciler arasında zaman zaman anlaşmazlıkların yaşanabileceğini göstermektedir.

Son olarak, ileri yaştaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yetersiz kalabileceği de bir diğer dezavantaj olarak dile getirilmiştir. K6 bu konuda, *“Yaşlı çalışanların her zaman çok kültürlü toplum hakkında bilgi sahibi olmaması... bunu zor*

buluyorlar” diyerek bu konuya dikkat çekmiş ve öğretmen yeterliliklerinin yaşa bağlı olarak değişebileceğini ve hizmet içi eğitimlerin önemini ortaya koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bölümünün çokkültürlü eğitimi oldukça faydalı bulduğu ve bu uygulamanın, öğrencilerin 21. yüzyıl toplumlarında başarılı bireyler olmalarına katkı sağladığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte, bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmen desteğinin artırılması, dil bariyerlerinin aşılması ve eğitim materyallerinde temsiliyetin güçlendirilmesi gerektiği de söylenebilir.

4.9. Katılımcıların Çokkültürlü Sınıflarda Eğitim Verme Konusundaki Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 10: *Çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda kendi durumlarını değerlendiren katılımcıların görüşleri*

Kategoriler	f	Katılımcılar
Kendini Geliştirme Yönünde Sürekli Çaba Gösterme	6	K4, K7, K8, K10, K11, K12
Kendisini Yetersiz Görme	2	K1, K9
Öğrencilere Eşit Yaklaşım Benimseme	1	K3
Farklı Kültürlerle Edinilen Tecrübe ile Yeterlilik Hissi	1	K6

Katılımcıların büyük bir kısmı, çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusundaki durumlarını sürekli olarak gözden geçirdiklerini ve bu süreci bir gelişim alanı olarak gördüklerini ifade etmiştir. Altı katılımcı (K4, K7, K8, K10, K11, K12), düzenli olarak öğrenci ve meslektaşlarından geri bildirim alarak, öğretim yöntemlerini gözden geçirip uyarladıklarını ve kendilerini bu alanda geliştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Örneğin, K4 “*Çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik konusunda düzenli olarak yaklaşımım üzerine kendi durumumu düşünerek ve öğrencimden gelen geri bildirimleri dinleyerek değerlendiriyorum. Bu, neyin iyi çalıştığını ve tüm öğrencilerin gelişebileceği kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için nerede iyileştirmeler yapabileceğimi anlamama yardımcı oluyor.*” şeklinde cevap verirken, K8 “*Öğrencilerimden ve meslektaşlarımdan geri bildirim toplayarak, öğretim yöntemlerimi uyarlayarak ve farklı kültürlere ilişkin bilgimi genişleterek kendi durumumu değerlendiriyorum. Bu, çok kültürlü sınıflarda daha etkili bir şekilde ders vermeme yardımcı oluyor.*” şeklinde cevap vererek çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda düzenli olarak kendi durumlarını ölçüp,

aldığı bildirimlere göre kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım, çokkültürlü sınıflarda etkili öğretimin süreklilik arz eden bir öğrenme ve gelişim süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde K7, *“Nasıl öğrettiğimi düzenli olarak gözden geçiririm ve geliştirmek için geri bildirim isterim,”* diyerek sürekli gelişime verdiği önemi vurgulamıştır. Çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusundaki yeterliliğini geliştirmeye yönelik sürekli öz değerlendirme ve geri bildirim alma sürecine önem verdiğini belirten K10, bu süreci şu sözlerle özetlemektedir: *“Öğrenmeye istekliyim; temel bilgiye sahibim ama daha da gelişmek istiyorum.”* Bu ifade, katılımcının mevcut durumunu fark ettiğini ve çokkültürlü ortamlarda daha etkili olabilmek için kendini geliştirmeye açık olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, K11 de düzenli öz değerlendirme yaptığına dikkat çekmiş ve *“Genel olarak iyi performans gösterdiğimi düşünüyorum, ancak her zaman iyileştirme için yer görüyorum. Sürekli olarak yöntemlerim üzerinde düşünmek ve sınıftaki çeşitliliğe iyi hizmet ettiğimden emin olmak benim için önemlidir.”* sözleriyle hem kendi öğretim sürecine eleştirel bir gözle baktığını hem de sınıftaki farklılıkları dikkate alma duyarlılığı taşıdığını ifade etmiştir. Son olarak bu kategori için K12 ise, gelişim sürecinde yalnızca bireysel değerlendirmelere değil, çevresinden aldığı geri bildirimlere de önem verdiğini *“Hâlen öğrencilerimi ve meslektaşlarımı dinleyerek öğreniyorum ve kendimi geliştirmeye çalışıyorum”* diyerek vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca içerik bilgisiyle değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve iş birliği yoluyla da çokkültürlü ortamlara adapte olma çabasında olduklarını göstermektedir. Bu ifadeler, çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin sürekli öğrenen bir birey olma yönünde istekli olduklarını ve öğretim süreçlerini bu bilinçle şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan bazıları, tüm öğrencilere eşit davranmaya özellikle dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. K3 bu konuda, *“Herkes eşit davranıyorum ve kökene bakmıyorum. Umarım bu konuda iyi bir örnek teşkil ederim,”* diyerek kapsayıcı bir öğretmen profili sergilemeye çalıştığını dile getirmiştir.

K6 ise bu soruya *“Toplumun daha anlayışlı olduğunu görüyorum. Ramazan ayında komşularım neden geç yemek yediğimizi, babam ve kardeşlerimin cuma günleri neden camiye gittiklerini biliyorlar. Birçok farklı etnik kökene sahip bir ilkokulda büyüdüm. Daha sonra Yahudilik hakkında bir makale yazmayı seçtim. Bu bana çok fazla bilgi ve anlayış kazandırdı.”* şeklinde cevap vererek kendi eğitim geçmişinde farklı din ve

kültürlerle erken yaşta tanışma fırsatı bulduğu için, çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda hazırlıklı ve donanımlı hissettiğini aktarmıştır.

Öte yandan, bazı katılımcılar (K1, K9), çokkültürlü öğretim konusunda kendilerini yeterli görmediklerini açıkça ifade etmişlerdir. K1, bu soruya “*Çokkültürlü öğretim konusunda hâlâ çok az şey yaptığımı düşünüyorum. Ne yazık ki müfredatta bir öğretmenin öğretim materyaline kendi yorumunu katmasına çok az yer vardır.*” şeklinde cevap vererek özellikle müfredatın öğretmenin materyalleri kişiselleştirmesine olanak tanımamasından yakınmıştır. K9 ise “*Çok kültürlü sınıflarda ders anlatmakta zorluk çekiyorum çünkü farklı geçmişleri bu kadar dikkate almaya alışkın değilim,*” diyerek mevcut yaklaşımlarına yönelik kararsızlık ve eksiklik duygusunu dile getirmiş ve farklı geçmişleri dikkate alma konusunda zorlandığını ve bu durumun kendisinde yetersizlik hissi yarattığını belirtmiştir.

Bu bulgulara dayanarak, katılımcıların çoğunun çokkültürlü eğitim bağlamında öğrenmeye açık, öz değerlendirme yapan ve profesyonel gelişime önem veren bir tutum sergilediği ifade edilebilir. Ancak bazı öğretmenlerin hâlâ daha fazla destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyması, bu alanda yapılandırılmış mesleki gelişim fırsatlarının önemini koruduğunu da gösterebilir.

4.10. Katılımcıların Çokkültürlü Sınıflarda Öğretmen Olma Yeterliliklerini Geliştirmek Amacıyla Yaptığı Çalışmalara İlişkin Bulgular

Tablo 11: Katılımcıların çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda mevcut durumlarını nasıl geliştirebileceklerine yönelik açıklamaları

Kategoriler	f	Katılımcılar
Çok Kültürlülükle İlgili Eğitimlerle Mesleki Gelişim Sağlama	6	K4, K7, K8, K9, K10, K11
Çokkültürlülükle İlgili Okuma Yapma	2	K6, K12
Sınıf İçi Kültürel Duyarlılığı Destekleyen Kurallar Oluşturma	1	K2
Kültürlerarası Güncel Sosyal Temaların Derslerde İşlenmesi	1	K1

Katılımcıların büyük çoğunluğu, çokkültürlü sınıflarda daha etkili olabilmek için mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını belirtmiş ve çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusundaki yeterliliklerini artırmak amacıyla aktif olarak kendilerini geliştirme

çabası içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye açık olduklarını ve çokkültürlü eğitimi profesyonel bir sorumluluk olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Altı katılımcı (K4, K7, K8, K9, K10, K11), çeşitlilik, kapsayıcılık, kültürlerarası iletişim ve liderlik gibi alanlarda çeşitli eğitim, seminer ve atölye çalışmalarına katıldıklarını belirtmiştir. Örneğin K4 bu soruya verdiği; *“Çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik yaparken mevcut durumumu iyileştirmek için, eğitimlere katılarak ve aktif olarak öğretim yöntemlerimi daha kapsayıcı hale getirmenin yollarını arayarak kültürlerarası yeterliliğimi artırmaya çalışıyorum. Bunu, kültürel geçmişleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin kendilerini temsil edilmiş hissetmelerini ve eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlamak için yapıyorum.”* şeklindeki cevapla mesleki gelişimi bu bağlamda önemli bir araç olarak tanımlamakta ve çokkültürlü eğitime yönelik yüksek farkındalığa sahip olduğunu ve öğretim pratiğini bu doğrultuda geliştirmeye çalıştığını göstermektedir. K4, kapsayıcı öğretim yöntemleri kullanarak tüm öğrencilerin temsil edildiğini hissetmelerini ve eşit öğrenme fırsatlarına erişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. K7 ise *“Dersler alarak ve meslektaşlarımla deneyim alışverişinde bulunarak gelişmeye devam ediyorum.”* ifadesiyle deneyimlerden öğrenmenin önemine değinmiş ve meslektaşlar arası bilgi paylaşımının mesleki gelişim yöntemlerine örnek olabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte K8’in bu soruya verdiği yanıttan yola çıkarak onun eğitimlerini yalnızca bilgi edinme amaçlı değil, aynı zamanda sınıf içi kapsayıcı ortam oluşturmak ve uygun eğitim materyalleri kullanmak için bir araç olarak gördüğünü ifade edebiliriz: *“Mevcut durumumu iyileştirmek için kültürlerarası iletişim ve kapsayıcı liderlik etrafında mesleki gelişime yatırım yapıyorum ve çeşitli öğretim materyalleri kullanıyorum.”* K9 ise farklı kültürlerden gelen öğrencilere ders veren ve bu konuda geniş tecrübesi olan meslektaşlarından destek almanın önemine dikkat çekerek, *“Durumumu iyileştirmek için diğer kültürler hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışıyorum ve onlarla daha fazla deneyimi olan meslektaşlarımdan yardımına açığım.”* yanıtını vermiştir. Son olarak K11 *“Çeşitlilik ve katılım konusunda düzenli olarak daha fazla eğitim ve atölye çalışmasına katılıyorum. Bu, derslerimde uygulayabileceğim yeni stratejiler ve fikirler kazanmama yardımcı oluyor.”* şeklindeki cevabı ile öğretim stratejilerini bu tür etkinliklerle nasıl güncellediğini ve çokkültürlü eğitim verme konusunda kendilerini nasıl geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu tür mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretim stratejilerini zenginleştirmelerine ve sınıf içinde daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Diğer yandan, bazı katılımcılar çokkültürlü eğitimi sınıf içinde kurallar aracılığıyla desteklemektedir. Örneğin K2, sınıfında çokkültürlülüğü destekleyen pozitif davranış kuralları geliştirerek, öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturmayı ve zorbalıkla mücadele etmeyi amaçladığını dile getirmiştir. K2'nin ifade ettiği sınıfın altın kurallarına verdiği örnekler ise şöyledir: *“Zorbalık asla iyi değildir, bu yüzden iyi davrandığınızdan emin olun. Ben, sen, o.....herkes aittir! Birlikte oynamak, paylaşmak.”* Bu katılımcının kapsayıcı kurallar kullanarak öğrencilerin aidiyet hislerini güçlendirmeye çalıştığını söyleyebiliriz.

Buna ek olarak K1, bu soruya verdiği *“Şu anda çocuklara günümüz toplumunda güncel ve geçerli olan kültürel ve sosyal temaları öğretmeye ve bunları derslerime entegre etmeye çalışıyorum, böylece çocuklar güncel kalsınlar ve çok kültürlü toplumumuzdaki değişimlerin farkında olsunlar.”* şeklindeki cevap ile derslerine güncel kültürel ve sosyal temaları entegre ederek, öğrencilerin yaşadıkları toplumun gerçeklerine dair farkındalık kazanmalarını hedeflediğini belirtmiştir. Katılımcının bu cevabı ile onun öğretim içeriği üzerinden kültürel farkındalık oluşturma çabası içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu ifade, K1'in çokkültürlü eğitimi desteklemek amacıyla güncel, kültürel ve sosyal temaları ders içeriklerine entegre ettiğini göstermektedir. K1, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi kazanmalarını değil, aynı zamanda toplumsal farkındalık ve kültürel bilinç kazanmalarını hedeflemektedir. K1 bu yaklaşımı ile çokkültürlü eğitimin dinamik yapısını dikkate alan öğrenci merkezli ve çağdaş bir öğretim anlayışına işaret etmektedir. Bazı öğretmenler ise (K6, K12), çokkültürlü yapıya dair bilgi düzeylerini artırmak için farklı kültürlerle ilgili kitaplar okuduklarını ve öğrencilerin geçmişleri hakkında konuşmaya açık olduklarını ifade etmişlerdir. Bu tutum, öğretmenlerin yalnızca akademik değil, duygusal ve sosyal farkındalıklarını da geliştirme yönünde bir istek taşıdıklarını göstermektedir. Örneğin, K6 bu konuda çocuk kitaplarını sınıf içi etkinliklerde kullandığını belirtmiştir: *“Çokkültürlülüğü içeren daha fazla kitap okuyorum. Çocuk kitapları haftasının son temalı kitabı Evimde'ydi. Bu durumda 'Evimde' kitabı anaokulundan 8. gruba kadar yüksek sesle okunur ve etkinlikler düzenlenir.”* ve bu cevabı ile çokkültürlü içeriğe sahip kaynakların eğitim sürecine dâhil edilmesini örneklemiştir. K12 ise hem kişisel okuma hem de öğrencilerle diyalog yoluyla çokkültürlülüğe katkı sağlamaya çalışmaktadır: *“Farklı kültürler hakkında okuyorum ve öğrencilerle onların geçmişleri hakkında konuşmaya açık olmaya çalışıyorum.”* Bu durum, çokkültürlü eğitim alanında bazı öğretmenlerin

hâlâ pasif bir konumda kaldıklarını ve bu bağlamda daha fazla teşvik ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. K12 bu sözleriyle çokkültürlü eğitime yönelik bireysel bir çaba ve açık bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bu katılımcı farklı kültürler hakkında okuyarak kişisel farkındalığını artırmaya ve öğrencilerle geçmişleri hakkında konuşmaya çalışarak diyalog temelli bir öğrenme ortamı oluşturmaya odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği tanıma ve öğrencilerin kimliklerini kabul etme yönünde olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tür bireysel girişimlerin daha yapılandırılmış ve sistematik desteklerle güçlendirilmesi gerektiği de söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini geliştirme sürecinde hâlâ rehberliğe ve mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ancak yinede alınan bu cevaplar öğretmenlerin çokkültürlü yeterliliklerini geliştirme konusunda gönüllü ve çok yönlü bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Öte yandan bazı katılımcılar (K3, K5), bu soruya sadece “yok” şeklinde cevap vererek bu konuda herhangi bir özel çaba sarf etmediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunun çokkültürlü sınıflarda etkili öğretim yapabilmek için kişisel farkındalık geliştirmeye, bilgi düzeyini artırmaya ve kapsayıcı pratikler uygulamaya önem verdiğini söyleyebiliriz. Ancak tüm öğretmenlerin bu yönde eşit derecede aktif olmadığı da söylenebilir. Bu bağlamda, tüm öğretmenlerin gelişimini destekleyecek yapısal ve kurumsal desteklerin sunulmasının büyük önem taşıdığı ifade edilebilir.

4.11. İslami Okullar İle Diğer Okulları Çokkültürlü Eğitim Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 12: *Katılımcıların görev yaptıkları İslami okul ile diğer okullardaki eğitim faaliyetlerini çokkültürlülük temelinde karşılaştırmaları*

Kategoriler	f	Katılımcılar
Her İki Okul Türünde Kültürel Kapsayıcılığa Önem Verilmesi	5	K1, K4, K7, K8, K10
İslami Okullarda Kültürel Entegrasyonun Sınırlı Olması	3	K6, K9, K11
İslami ve Diğer Okullarda Kültürel Günlerin Ele Alınış Biçimi	1	K2
İslami Okullarda Önyargının Daha Az Gözlemlenmesi	1	K5
İslami Okullarda Farklı Kültürlere Daha Fazla Saygı Duyulması	1	K12

Katılımcıların görev yaptıkları İslami okul ile diğer okul türlerini çokkültürlülük temelinde karşılaştırmaları, farklı perspektiflerin ortaya konduğunu göstermektedir. Bazı katılımcılar İslami okullarda dini ve kültürel mirasın daha görünür olduğunu vurgularken, bazıları bu okullarda diğer kültürlerle entegrasyonun sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Beş katılımcı (K1, K4, K7, K8, K10), hem İslami okullarda hem de diğer okul türlerinde kapsayıcılık ve kültürel çeşitliliğe saygı gösterildiğini, ancak uygulamaların farklı bakış açılarıyla şekillendiğini belirtmiştir. Örneğin K4 bu soruya *“Çalıştığım İslami okuldaki eğitim faaliyetlerini çok kültürlülüğü esas alan diğer okullarla karşılaştırdığımda, her iki okul türünün de farklı kültürel bakış açılarıyla kapsayıcılık ve çeşitliliğe saygı konusunda çaba gösterdiğini vurgulamak isterim. Her okul için benzersiz katkılarını tanımak ve geçmişi ne olursa olsun tüm öğrencilere zenginleştirici bir öğrenme deneyimi sağlamaya çalışmak önemlidir.”* şeklindeki cevabı ile İslami ve diğer okul türlerinin her birinin çokkültürlülük açısından kapsayıcılık ve çeşitliliğe saygı göstermeye yönelik çaba içinde olduğunu belirtmiştir. Bu durum, farklı okul türlerinin kültürel farklılıklara kendi bağlamlarında duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir: Bununla birlikte K8 her iki okul türünde de çokkültürlülüğe yönelik kapsayıcılık ve çeşitliliğe önem verildiğini belirtmiştir: *“İslami okuldaki eğitim faaliyetlerini çok kültürlülüğe dayalı diğer okullarla karşılaştırdığımda, her eğitim türünün çeşitliliği ve katılımı teşvik etmek için benzersiz zorluklar ve fırsatlar sunduğunu fark ediyorum.”*. K8 bu yanıtı ile her okul türünün çokkültürlülük bağlamında kendine özgü avantajlar ve zorluklar barındırdığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitim ortamlarının çeşitlilik ve katılımı teşvik etmede farklı dinamiklere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca K1, görev yaptığı islami okulda vatandaşlık ve Hollanda kültürüne dair pek çok etkinlik yürütüldüğünü belirterek çokkültürlülük alanında aktif bir çaba olduğunu vurgulamıştır: *“Çalıştığım islami okulda vatandaşlık ve Hollanda kültürünü öğrenmeye yönelik pek çok şey yapılıyor.”* Bu ifade, diğer okullarda olduğu gibi islami okullarda da vatandaşlık ve Hollanda kültürü üzerine eğitimler verildiğini göstermekte ve çokkültürlülüğün yalnızca çoğunluk kültürüyle sınırlı kalmaması gerektiğine dair eleştirel bir bakış sunmaktadır. K7, okul türü fark etmeksizin tüm eğitim kurumlarının kültürel çeşitliliğe saygı göstermesi gerektiğini vurgulamıştır: *“İster İslami bir okul olsun, ister başka bir okul olsun, her okulun tüm kültürlere saygı göstermesi gerektiğine inanıyorum.”* Bu ifade ile K7 tüm okulların kültürel çeşitliliğe saygı göstermesi gerektiğini vurgulayarak çokkültürlülüğün okul türünden bağımsız evrensel bir ilke olduğunu ifade etmiştir. Son olarak K10 *“Katılım, İslami olanlar da dahil olmak üzere tüm okullar için hayati öneme*

sahiptir.” şeklindeki cevabı ile eğitime devam etmenin İslami okullar da dahil olmak üzere tüm okullar için temel bir değer olduğunu vurgulayarak çokkültürlü eğitimin kapsayıcılık ilkesine dikkat çekmiştir. Bu görüşler, eğitim ortamlarında ortak değerler kadar kurumsal farklılıkların da çokkültürlülüğe yaklaşım biçimini etkilediğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar (K6, K9, K11), İslami okullarda eğitimin İslam temelli yapısından dolayı farklı kültürlerle entegrasyonun sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Örneğin K9 bu soruya *“İslami okulların belirli bir kültüre daha fazla önem verdiğini, diğer okulların ise birden fazla kültürü entegre etmeye çalıştığını fark ettim. Bu, çeşitli zorluklara yol açmaktadır.”* şeklindeki verdiği cevap ile İslami okullardaki eğitim ve uygulamaların genel olarak İslam’a dayalı olduğu için diğer kültürlerle entegrasyonunun düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun hem öğrencilerin farklı kültürel temsillerle yeterince karşılaşamamasına hem de zaman zaman medyada yanlış algıların oluşmasına sebep olduğunu ifade eden K6, *“Farklı kültürlerle entegrasyonun sınırlı olduğunu düşünüyorum. Temel olarak İslam’a dayanıyor”* sözleriyle kültürel çeşitliliğe verilen önemdeki farklara dikkat çekmiştir. K11 ise bu farkı olumlu bir çerçevede değerlendirerek *“İslami okullarda eğitimin pek çok değerli unsurunun bulunduğu düşünüyorum. Bu, bazen kültürel arka plana daha az odaklanılan daha genel eğitimi tamamlayabilir”* şeklinde ifadesi ile İslami okullardaki eğitimin önemli değerler barındırdığını ancak, kültürel arka plana daha az önem verildiğini ifade etmiştir. Bu durum, çokkültürlü eğitimde farklı okul türlerinin birbirini dengeleyici katkılar sunabileceğini göstermektedir.

Buna karşın, bazı katılımcılar İslami okullarda kültürel çeşitliliğe daha fazla alan tanıdığını ileri sürmüştür. Örneğin K2, bu soruya verdiği *“Hollanda’da, çok kültürlü topluma yönelik anlayışın ve saygının desteklenmesi, mevzuatla belirlendiği üzere eğitim müfredatının önemli bir parçasıdır. Sosyal bilgiler dersinde bu konuya özel önem verilmektedir. İslami ilkokullarda bayram ve kurban, öğrencilerin kültürel ve dini mirasının bir parçası olarak yaygın bir şekilde kutlanmaktadır. Ancak bu, diğer dini ve kültürel kutlamaların ön planda olduğu kamu, Hristiyan ve Katolik okullarında yaygın değildir.”* şeklindeki cevap ile İslami okullarda bayram ve dini günlerin kültürel bir miras olarak kutlandığını, oysa diğer okullarda bu tür etkinliklerin sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde K12, *“İslami okullarda öğrenci çeşitliliğinin diğer*

okullara göre daha fazla olduğunu ve bu okullarda okuyan öğrencilerin arkadaşlarına ve farklı kültürlerle saygı duymayı diğer okullara göre daha iyi öğrendiğini düşünüyorum.” şeklindeki cevabı ile İslami okullarda farklı kültürlerden daha fazla öğrencinin olduğunu ve bu sayede farklı kültürlerle saygının daha iyi öğretildiğini ifade etmiştir. K5 ise, İslami okullarda stereotiplere karşı daha bilinçli bir yaklaşımın benimsendiğini ve bu yönüyle daha az önyargılı bir eğitim ortamı sunulduğunu “Çok daha fazla çeşitlilik olması gerektiğini düşünüyorum. Her Faslı bisiklet çalmaz, her Antiller uyuşturucu bağımlısı değildir. Eğitim aynı zamanda yaratılan bu stereotipleri engelleyebilir. İslami eğitimde bu önyargılar çok daha az sıklıkla gerçekleşir, bizim okulumuzda da bunların yıkılmasına yönelik yönlendirmeler yapılmaktadır.” şeklindeki cevabı ile dile getirmiştir. K3 ise, geçmiş deneyimlerinin güncel karşılaştırmalar için yetersiz olduğunu belirtmiş ve görüş bildirmemeyi tercih etmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin farklı okul türleriyle doğrudan karşılaştırma yapma fırsatının sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Bu bulgulara dayanarak, katılımcıların İslami okullarda kültürel mirasın korunmasına yönelik güçlü uygulamaların bulunduğunu kabul ettiğini söyleyebilir, farklı kültürlerle etkileşim düzeyinin okul politikalarına ve yaklaşımlarına bağlı olarak değiştiğini de ifade edebiliriz. Bu karşılaştırmalar, çokkültürlü eğitimin her okul türü için farklı zorluklar ve fırsatlar barındırdığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.12. Hollanda’da Çokkültürlü Eğitimin Geleceğine Dair Bulgular

Tablo 13: Hollanda’da eğitimde çokkültürlülük anlayışının geleceğine ilişkin katılımcı görüşleri

Kategoriler	f	Katılımcılar
Çok Kültürlü Eğitimin Topluma Olumlu Katkıları Sunacağına Yönelik İnanç	6	K2, K3, K4, K7, K8, K10
Hollanda’daki Uygulamaların Yeterli Olmadığına Yönelik Görüşler	3	K5, K6, K11
Toplumda Kavramın Yanlış Aktarılmasına Dair Endişeler	2	K5, K9
Çok Kültürlülüğün Eğitim Müfredatına Dâhil Edilmesi Gerekliği	1	K1
Çok Kültürlü Eğitimin Artan Önemi	1	K12

Katılımcıların büyük bir kısmı, Hollanda’da eğitimde çokkültürlülüğün geleceğine dair iyimser bir bakış açısına sahiptir. Özellikle K2, K3, K4, K7, K8 ve K10 gibi katılımcılar,

çokkültürlü eğitimin toplumu dönüştürücü gücüne vurgu yapmaktadır. K4 bu soruya verdiği *“Hollanda eğitiminde çok kültürlülüğün geleceği konusunda iyimserim çünkü ülke çeşitliliğe değer veriyor ve eğitimde kapsayıcılık için çabalıyor. Kültürlerarası anlayışı teşvik etme ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma yönündeki sürekli çabalar sayesinde, Hollanda eğitiminin tüm öğrenciler için olumlu ve kapsayıcı bir ortam yaratmaya devam edeceğine inanıyorum.”* şeklindeki cevabı ile Hollanda’nın çeşitliliğe değer verdiğini ve eğitimde kapsayıcılığı sağlama yönünde ciddi çabalar gösterdiğini ifade etmiştir. Bu katılımcı, kültürlerarası anlayış ve eşit fırsatlara verilen önemin, eğitimde kapsayıcı bir ortamın sürdürülmesine katkı sağladığını düşünmekte ve bu nedenle çokkültürlü eğitimin geleceği konusunda iyimser olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte K2, çokkültürlü eğitimin farklı kültürel bakış açılarına değer vererek hoşgörü ve anlayışı artıracığını ve bu yolla daha kapsayıcı bir toplumun inşasına katkı sağlayacağını belirtmiştir: *“Çok kültürlülüğün, çeşitliliği benimseyerek ve farklı kültürel bakış açılarına değer vererek topluma değerli bir katkı sağladığına inanıyorum. Hoşgörüyü, anlayışı ve farklı kültürlerle saygıyı teşvik etmenin daha kapsayıcı ve zenginleştirici bir topluma yol açabileceğine inanıyorum.”* K2’ye göre, çokkültürlülük toplumu zenginleştiren ve bir arada yaşam kültürünü güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilmekte ve küreselleşme ve dijitalleşmenin kültürel etkileşimleri artırarak eğitimde çeşitliliği destekleyeceğini söylerken, bu sürecin milliyetçilik veya kültürel muhafazakârlık gibi tepkileri de tetikleyebileceğini belirtmektedir. K2’ye benzer şekilde K3 de çokkültürlülüğün yalnızca bir eğitim politikası değil, toplumsal bir gerçeklik olduğuna vurgu yapmıştır. Hollanda’nın artık bütünüyle çok kültürlü bir toplum olduğunu ve bu nedenle herkesin farklılıkları kabullenmesi gerektiğini savunan K3, bu soruya verdiği *“Özellikle büyük şehirlerde çok kültürlü okullardan yıllardır söz ediliyor. Artık Hollanda’nın tamamı çok kültürlüdür. Burada birçok farklı geçmişe sahip insanlarla birlikte yaşıyor, öğreniyor ve çalışıyoruz; toplumumuzun bir parçası. Birbirimizin farklılıklarını kabul etmemiz ve herkese saygılı davranmamız önemlidir.”* şeklindeki cevabı ile birlikte yaşama kültürünün önemine değinmiştir. Ayrıca K7 gibi bazı katılımcılar *“Çok kültürlü eğitimin Hollanda’da giderek daha önemli hale geldiğini ve daha iyi bir topluma katkıda bulunduğunu düşünüyorum.”* gibi cevaplarla ülkede çeşitliliğe değer verilmesinin ve kapsayıcı eğitim politikalarının yaygınlaşmasının, hoşgörülü ve eşitlikçi bir eğitim ortamının oluşmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Bu iyimser bakış açısı, sadece mevcut uygulamalara değil, aynı zamanda geleceğe yönelik bir inanç ve umut olarak da ele alınabilir. Bunlara ek olarak K8 bu soruya

verdiği *“Hollanda’da eğitimde çok kültürlülüğün geleceğini olumlu görüyorum çünkü bu daha kapsayıcı bir topluma katkıda bulunuyor ve öğrencileri topluma hazırlıyor. Bu, farklı kültürler arasında hoşgörü ve anlayışın geliştirilmesi için gereklidir.”* yanıtı ile çokkültürlü eğitimin Hollanda’da kapsayıcı bir topluma katkı sunduğunu ve öğrencilerin topluma hazırlanmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu katılımcıya göre farklı kültürler arasında hoşgörü ve anlayışın geliştirilmesi açısından çokkültürlülük vazgeçilmez bir unsurdur. Son olarak bu kategoride K10 Hollanda’da eğitimde çokkültürlülüğün geleceği konusunda iyimser olduğunu belirtmiş ve çeşitliliğin artmasının daha kapsayıcı yöntemlerin geliştirilmesini gerektirdiğini ifade etmiştir: *“İyimser; Çeşitliliğin artması kapsayıcı yöntemler gerektirir.”*

Diğer yandan bazı katılımcılar, çok kültürlülüğün eğitim sistemine entegrasyonunda hâlâ zorluklar yaşandığını ve bu durumun gelecekte de devam edebileceğini belirtmiştir. Örneğin K1’in bu soruya verdiği *“Günümüzün çok kültürlü toplumuna cevap verebilmek için eğitimin gelecekte köklü değişikliklere uğraması gerekeceğini düşünüyorum. Eğitimde çokkültürlülüğün daha fazla olması gerekiyor ve müfredata da bu konu mutlaka dâhil edilmeli. Aksi takdirde Hollanda’da insanların birbirini kabul edemediği ve giderek daha fazla insanın ayrımcı tavırlar benimsediği bir gelecekte korkuyorum.”* şeklindeki cevap ile çokkültürlülüğün müfredata daha fazla entegre edilmemesi durumunda toplumda ayrımcılığın artabileceği ifade edilmiştir. Buna ek olarak bazı katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak (K5, K6, K11), Hollanda’daki okulların çokkültürlülük konusunda olması gerektiği yerde olmadığını ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Örneğin, K5, okulların çok kültürlü topluma daha fazla önem vermesi gerektiğini ve uzun vadede sınıf içi uygulamalarda bu konuya daha fazla odaklanılmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir: *“Okulların bu çok kültürlü topluma daha fazla önem vermesi gerekiyor ve uzun vadede sınıfta buna daha fazla dikkat çekmek zorunda kalacaklarını düşünüyorum.”* K6 ise verdiği *“Hollanda bu konuda gelişiyor ama henüz olması gereken yerde değil. Örneğin, Randstad’daki okullarda buna çok dikkat ediliyor, ancak Limburg eyaletinin iç kısımlarındaki köylerde bulunan okullara daha az dikkat ediliyor. Çünkü çokkültürlülük oralarda nadirdir. Resimli kitap yayıncılarının aynı zamanda çok kültürlülüğe odaklanan daha fazla resimli kitap yayınladığını görmekten mutluyum. Bu nedenle, Somia Bakali’nin ‘Evimde’ adlı kitabı Hollanda’da büyük ilgi gördü.”* şeklindeki cevabı ile bu kapsayıcı yaklaşımların özellikle şehir merkezlerinde görünür

olduğunu, ancak kırsal bölgelerde hâlâ yeterince yansıtılamadığını, kırsal bölgelerde bu kapsayıcılığın ders içerisinde kullanılan materyallerle yapılabileceğini ifade etmiştir.

Eğitimde çokkültürlülüğün müfredata dâhil edilmesi gerektiği de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. K1, *“Günümüzün çok kültürlü toplumuna cevap verebilmek için eğitimin gelecekte köklü değişikliklere uğraması gerekeceğini düşünüyorum. Eğitimde çokkültürlülüğün daha fazla olması gerekiyor ve müfredata da bu konu mutlaka dâhil edilmeli. Aksi takdirde Hollanda’da insanların birbirini kabul edemediği ve giderek daha fazla insanın ayrımcı tavırlar benimsediği bir gelecekte korkuyorum.”* diyerek günümüzün çok kültürlü toplumuna uyum sağlamak adına eğitimin köklü değişikliklere ihtiyaç duyduğunu belirtmiş, çokkültürlülük konusunun müfredata mutlaka dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde toplumda ayrımcılık ve kabullenmeme eğilimlerinin artacağından endişe ettiğini ifade etmiştir.

Aynı zamanda, katılımcılar arasında çokkültürlülük kavramının topluma yanlış aktarılması konusunda endişeler de mevcuttur. K5, *“Sadece bu konuda endişeliyim çünkü bu çokkültürlülüğü olumlu bir şekilde mi yoksa olumsuz bir şekilde mi sunacaklarını bilmiyorum.”* şeklindeki cevabı ile bu endişeyi açıkça belirtmiş ve çokkültürlü eğitimin sınıfta nasıl sunulacağını, olumlu ya da olumsuz biçimde gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin belirsizliğine dikkat çekmiştir. K9 ise çokkültürlü eğitimin önemine dikkat çekmekle birlikte, bu anlayışın tüm bireylere doğru şekilde ulaştırılmasında çeşitli zorluklar olduğunu belirterek, konunun karmaşıklığına ve mevcut eksikliklere işaret etmiştir: *“Hollanda’da eğitimde çok kültürlülüğün geleceğinin karmaşık olduğunu düşünüyorum. Bunun önemli olduğunu düşünüyorum ancak herkese doğru şekilde ulaşmanın birçok zorluğu var.”*

Son olarak, toplumun giderek daha çeşitli hale gelmesiyle çokkültürlülüğün eğitimde öneminin artacağına dair görüşler de bulunmaktadır. K12’nin bu soruya verdiği *“Toplumumuz giderek daha çeşitli hale geldikçe bunun daha da önemli hale geleceğini düşünüyorum.”* şeklindeki cevabından yola çıkarak çokkültürlü eğitimin her geçen gün daha da önemli hale geldiğini söyleyebiliriz.

Bu bulgulara dayanarak, katılımcıların genel kanaatinin Hollanda’da eğitimde çokkültürlülüğün geleceğinin umut verici olduğunu ifade edebiliriz. Ancak bu olumlu gidişatın sürdürülebilirliğinin, politika yapıcıların, öğretmenlerin ve toplumun tüm

kesimlerinin ortak çabasıyla, sistematik ve adil uygulamaların tüm bölgelerde hayata geçirilmesine bağlı olduğu da söylenebilir.

4.13. Dünyada Çokkültürlü Eğitimin Geleceğine Dair Bulgular

Tablo 14: *Dünyada eğitimde çokkültürlülük anlayışının geleceğine ilişkin katılımcı görüşleri*

Kategoriler	f	Katılımcılar
Kültürlerarası Eğitimin Barışçıl ve Kapsayıcı Bir Araç Olması	4	K1, K7, K8, K9
Kültürel Yaklaşımların Küreselden Çok Yerelden Etkilenmesi	1	K2
Medyanın Kavramın Yaygınlaşmasındaki Rolü	1	K6
Küreselleşmeyle Birlikte Çok Kültürlülüğün Artan Önemi	1	K12

Katılımcıların büyük çoğunluğu, küresel ölçekte eğitimde çokkültürlülüğün geleceğini önemli ve gerekli bir gelişim alanı olarak değerlendirmektedir. Özellikle K1, K7, K8 ve K9, dünyadaki çatışmalar, ırkçılık ve ayrımcılığa rağmen, çokkültürlü eğitimin bu sorunların çözümünde etkili bir araç olabileceğini belirtmektedir. Örneğin, K1 bu soruya “Ayrıca uluslararası düzeyde diğer kültürler hakkında giderek daha az kabul ve daha az bilgi olduğunu görüyorum. Çok fazla ırkçılık ve ayrımcılık var ve birçok nüfus grubu bir arada barış içinde yaşayamıyor. Savaşlar ve çatışmalar artıyor. Eğitimde çok kültürlülüğün sorunları tamamen çözmeyeceğini ama azaltabileceğini düşünüyorum.” şeklindeki cevabı ile çokkültürlü eğitimden yana umutlu olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak K7’nin “Küresel düzeyde, çok kültürlü eğitim sorunların çözülmesine ve karşılıklı farklılıkların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.” şeklindeki cevabı ve K8’in “Küresel olarak, kültürel gerilimler ve kaynaklardaki eşitsizlikler gibi zorluklar devam etse de, çok kültürlü eğitimin değerinin giderek daha fazla kabul edildiğini görüyorum. Çeşitliliğe dikkat etmek dünya çapında barışçıl ve kapsayıcı toplumlar oluşturmak için önemlidir.” yanıtı çokkültürlü eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayıp, aynı zamanda barışçıl ve kapsayıcı bir toplum inşa etmenin temel taşlarından biri olduğunu vurgulamaktadır. K9 ise verdiği “Küresel olarak çok kültürlü eğitimin önemli olduğunu düşünüyorum, ancak bunu iyi bir şekilde yapmak için her zaman doğru araçlara sahip olup olmadığımızı merak ediyorum.” şeklindeki yanıtı ile

çokkültürlü eğitimin değerini kabul etmekle birlikte uygulama araçlarının yeterliliği konusunda tereddüt yaşadığını ifade etmektedir. Bu da, çokkültürlü eğitimin potansiyelinin kabul gördüğünü, ancak pratiğe dökülmesinde bazı zorlukların var olduğunu göstermektedir.

K2 ise bu soruya “*Çokkültürlülüğün küresel algısı karmaşık ve çeşitlidir ve faktörlerden etkilenir. Çokkültürlülüğe ilişkin tek tip bir 'küresel' bakış açısının olmadığını, bunun yerine yerel ve bölgesel koşullardan güçlü bir şekilde etkilenen görüş ve anlayış çeşitliliğinin olduğunu kabul etmek önemlidir.*” yanıtını vererek çokkültürlülüğe ilişkin anlayışın küresel ölçekte homojen bir yapı arz etmediğini, bunun yerel ve bölgesel koşullardan doğrudan etkilendiğini dile getirmiştir. Bu görüş, eğitim politikalarının kültürel bağlamlara duyarlı olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Medyanın bu konudaki etkisine dikkat çeken K6, bu soruya verdiği “*Bunda medyanın büyük rolü var. Artık medyada buna daha fazla olumlu ilgi gösterilmeye başlandığı için bu durum daha iyiye doğru değişti.*” şeklindeki cevabı ile çokkültürlülüğün olumlu biçimde sunulmasının toplumdaki algıyı değiştirme gücüne sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş, eğitimdeki çokkültürlülük anlayışının sadece okullarla sınırlı olmadığını; medya, siyaset ve kamuoyu gibi daha geniş sistemlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

K12, iletişim olanaklarının artmasıyla bireylerin birbirleriyle daha fazla etkileşime girdiğini, bunun da çokkültürlü eğitimin küresel ölçekte önemini koruyacağını ifade etmiştir: “*İnsanların birbirleriyle giderek daha fazla iletişim kurması nedeniyle çokkültürlü eğitim dünya çapında önemini korumaya devam edecektir.*” Bu yorum, küreselleşmenin çokkültürlü eğitimi besleyen önemli bir dinamik olduğunu göstermektedir. Diğer yandan bazı katılımcılar (K3, K4, K5, K10, K11) konuyla ilgili ya “*Fikrim yok*” gibi sınırlı fikir beyanında bulunmuş ya da net bir görüş belirtmemiştir. Bu durum, konunun uluslararası boyutuna dair farkındalığın bazı katılımcılar arasında daha az gelişmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgulara dayanarak, katılımcıların genel eğiliminin, dünya genelinde kültürel gerilimlerin artmasına rağmen çokkültürlü eğitimin barışçıl bir gelecek için temel bir unsur olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ancak bu idealin gerçekleştirilmesinin,

yalnızca teorik kabulle değil; uygun politikalar, medya dili, eğitim materyalleri ve öğretmen eğitimi gibi sistemli desteklerle mümkün olabileceğini söyleyebiliriz.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Hollanda’da İslami ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük anlayışına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen nitel veriler, katılımcıların hem bireysel hem de mesleki deneyimlerinden yola çıkarak çokkültürlülüğe dair zengin ve çok boyutlu değerlendirmelerde bulunmamızı sağlamıştır. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular, çokkültürlülük olgusunun yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumsal, toplumsal ve küresel düzeyde de farklı boyutlarıyla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, çalışmanın sonuçları yalnızca İslami ilkokullarla sınırlı kalmayıp, genel anlamda çokkültürlü eğitimin mevcut durumunu ve olası gelişim alanlarını ortaya koymuştur.

5.1.Sonuç

Çokkültürlü Eğitimin Tanımına İlişkin Sonuçlar: Katılımcılar, çok kültürlü eğitimi genel olarak farklı kültürleri içine alan bir eğitim şekli ve kültürel çeşitliliğe dayalı bir farkındalık alanı olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan elde edilen geri bildirimler incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin, sadece farklı kültürlerin varlığını kabul etmekle yetinmeyip, bu kültürel zenginliğin eğitim sürecine etkin ve eşit bir şekilde dâhil edilmesi gerektiği görüşünde birleşildiği görülmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, çokkültürlü eğitimi, öğrencilerin kendilerini değerli hissettiği, temsil edildiği ve öğrenme ortamına ait hissettiği, her şeyi kapsayan bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirmiştir. Ancak, bazı katılımcılar çokkültürlü eğitimi, kültürel çeşitlilik konusunda bir farkındalık yaratma alanı olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi hem bir farkındalık süreci olarak gördüğü hem de kapsayıcı öğretim uygulamalarının bir parçası olarak benimsediği söylenebilir. Bu durumda, çok kültürlü eğitim anlayışının katılımcılar tarafından hem sosyal uyum hem de eğitimde eşitlik açısından ele alındığı söylenebilir.

Farklı Sosyo-Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerden Oluşan Bir Sınıfta Nasıl Eğitim Verileceğine Dair Sonuçlar: Bu başlıkta katılımcılar çok kültürlü sınıflardaki eğitim sürecinin, farklılıkları dikkate alan, kucaklayan ve öğretim içeriğiyle birleştiren bir yaklaşımla yönetilmesi gerektiği konusunda hem fikirdedirler. Bu çerçevede, bazı katılımcılar öğrencilerin çeşitli kültürleri tanınması ve bunlara saygı göstermesi için bilinçlendirilmesinin gerekli olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar ise tüm öğrencileri kapsayan etkinliklerin ve uygulamaların derslere entegre edilmesini önermiştir. Özellikle kültürel çeşitliliğin temsil edilmesi, eşit katılımın desteklenmesi ve öğrencilerin geçmişine duyarlı bir öğrenme ortamı yaratılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, materyal kullanımının bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğu ve ders kitapları ile görsellerde kültürel çeşitliliği yansıtan içeriklere yer verilmesinin, öğrencilerin kendilerini tanınması ve eğitim ortamına ait hissetmesi açısından son derece önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi sadece bilgi aktarımı olarak görmediklerini, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen kapsayıcı bir süreç olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Ders Alma Durumu ve Bunun Eğitim-Öğretim Sürecine Yansımalarına İlişkin Sonuçlar: Katılımcıların yarısı, lisans eğitimleri boyunca çokkültürlü eğitime dair hiçbir ders veya eğitim almadığını belirtmiş ve bu durumun sınıf içi uygulamalarda zorluklar yarattığını vurgulamıştır. Kültürel çeşitlilikle başa çıkma konusunda yeterli hazırlığa sahip olmadıklarını ifade eden bu öğretmenler, çokkültürlü sınıflarda etkili bir eğitim süreci yürütme açısından kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, üniversite eğitimi sırasında çok kültürlü eğitimle ilgili dersler alan öğretmenler, bu derslerin hem farklı kültürlerle karşı duyarlılıklarını artırmada hem de ders içeriklerini bütün öğrencileri içine alacak şekilde düzenlemelerinde büyük bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, aldıkları eğitimin sadece teorik bilgiler vermediğini, aynı zamanda sınıf içi uygulamalarında daha kapsayıcı ve kültürel hassasiyeti yüksek bir öğretim biçimi geliştirmelerine de destek olduğunu söylemişlerdir. Sonuçlar, çok kültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarında daha sistemli ve geniş kapsamlı bir biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Gerçekleştirilen Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin çoğu, sınıflarında çok kültürlü eğitimi hayata geçirmek

için çeşitli yollar denediklerini ifade etmişlerdir. Bu yollardan en çok tercih edileni, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini sözlü olarak ifade edebilmeleri için farklı kültürler üzerine sohbetler ve fikir alışverişleri yapmak olmuştur. Bunun yanı sıra, kültürel öneme sahip günleri kutlayarak ve çeşitli etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin farklı kültürleri tanımasına ve bu kültürleri ön plana çıkarmasına olanak tanımışlardır. Bazı öğretmenler ise ders içeriklerini çok kültürlü öğelerle zenginleştirdiklerini ve bu bakış açısını ders planlarına da kattıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar çokkültürlü eğitimin bir zorunluluğu olarak bütün öğrencilere eşit davranmayı önermiş; ancak bu yönteminin bazen yetersiz olduğunu da ifade etmişlerdir. Toplumsal uyumu güçlendiren, vatandaşlık bilincini aşıl原因an programlar ve iş birliğini teşvik eden ortamlar yaratma çabaları, sınıf içi çok kültürlü eğitimin önemli bir parçası olarak öne çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıflarında kültürel farklılıkları görünür kılmaya çalıştıklarını göstermekte; ancak, bu çabaların bazen eğitim açısından yeterli olmayabileceği ve daha planlı, destekleyici yöntemlere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Diğer yandan sınıf dışında yapılan uygulamalara yönelik bulgularda, bazı öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yaklaşımını sadece derslikte bırakmayıp, okul içinde ve dışındaki çeşitli etkinliklerle de desteklemeye çalıştıklarını gösteriyor. Özellikle farklı inançlara mensup insanların ibadethanelerine yapılan ziyaretler sayesinde, öğrencilerin kültürel ve dini zenginliği bizzat deneyimlemeleri sağlanmakta ve bu durum, hoşgörü ve birbirine saygı duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır. Ek olarak katılımcılar, ailelerin ve diğer toplum üyelerinin dâhil olduğu kültürel etkinlikler ve özel günler aracılığıyla okul ile toplum arasındaki bağı kuvvetlendirmeye çalıştıklarını ifade etmiş ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini daha açık bir şekilde sergilemelerine imkân tanımışlardır. Ancak kimi öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda okul dışında herhangi bir faaliyette bulunmaması, bu konuda öğretmenlere yönelik yeterli destek, bilgilendirme veya yol göstermenin olmadığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitimin derslik dışında da hayata geçirilebilmesi için öğretmenlere daha fazla rehberlik, kaynak ve mesleki gelişim fırsatları sağlanması gerektiği ifade edilebilir.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin

Sonuçlar: Araştırma sonuçları, çok kültürlü eğitim uygulamalarının öğrenciler üzerinde genel olarak faydalı etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin aktardığına

göre, öğrenciler farklı kültürlere karşı daha saygılı olmayı, birbirlerini anlamayı ve empati kurmayı öğreniyorlar. Bu tür uygulamalar sayesinde öğrenciler, kültürel farklılıklara daha açık fikirli ve duyarlı bireyler olarak yetişmekte; iletişim becerileri güçlenip, akran zorbalığı, ayrımcılık gibi olumsuz davranışlarda düşüş gözlemlenmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin bu uygulamaların etkileri hakkında net bir fikrinin olmaması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, çok kültürlü eğitimin başarısını artırmak için öğretmenlere düzenli takip araçları ve eğitim destekleri sunulmasının ne kadar önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine

İlişkin Sonuçlar: Araştırma sonuçları, eğitimde çokkültürlülük uygulamalarında sıkça karşılaşılan problemler arasında dil engelleri, kültürel bilgi yetersizliği ve beklenti farklılıklarının bulunduğu göstermektedir. Öğrenciler arasında iletişim zorlukları ve yanlış anlama durumları, eğitim sürecinde olumsuz sonuçlar doğurmakta; bu durum özellikle empati eksikliğine ve zorbalık gibi olumsuz davranışların artmasına sebep olmaktadır. Ayrıca, kültürel farklılıkların öğrenci beklentileri arasında uyumsuzluklar yarattığı ve bunun sınıf içindeki etkileşimi zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Bulgular, bu sorunların çözümünde dil desteğinin artırılmasının, öğrenciler ve ebeveynler için iletişim becerilerini geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesinin ve kültürel farkındalığı artırmayı hedefleyen eğitimlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar hakkında açık tartışmalar yapmayı ve sınıf ortamında kültürel etkileşimi desteklemeyi önemli çözüm yolları arasında belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kültürel iletişim alanındaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim materyallerinin kapsayıcı ve dengeli bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bazılarının uygulamalarda herhangi bir problemle karşılaşmadıklarına dair görüşleri, çok kültürlü eğitim ortamının nasıl yapılandırıldığı ve öğretmenlerin bu ortama ne derece uyum sağladığı konusunun önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan zorlukların aşılabilmesi için sürekli destek ve etkili çözüm yollarının hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Çokkültürlü Eğitimin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Sonuçlar: Yapılan çalışmanın bulguları, görüşülen kişilerin çok kültürlü eğitimin öğrencilere sağladığı

önemli katkılar hakkındaki düşüncelerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, bu eğitim modelinin öğrencileri farklı kültürlerin bir arada bulunduğu bir hayata hazırladığını, çeşitli kültürlerle karşı saygı ve anlayışı güçlendirdiğini, başkalarının hislerini anlama yeteneğini geliştirdiğini ve ön yargılarla ayrımcılığın azalmasına katkı sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca, çokkültürlü eğitim ortamının öğrencilerin açık fikirli, yaratıcı düşünme yetenekleri ile sosyal ve kültürel yetenekler kazanmalarına olanak sağladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitimin öğrencilerin topluma uyum sağlamaları ve kişisel gelişimleri açısından destekleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Ancak, katılımcılar çok kültürlü eğitim sürecinde karşılaşılan bazı zorluklara da dikkat çekmişlerdir. En belirgin sorun, sınıflardaki dil farklılıklarının derslerin işlenmesini ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi güçleştirmesidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin iş yükünün artması, kültürel anlaşmazlıkların ve yanlış anlamaların yaşanması gibi problemler de sıkça ifade edilmiştir. Özellikle deneyimli öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, ayrı bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu durum, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim eğitimlerinin ve destek mekanizmalarının önemini daha da artırmaktadır. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim uygulamaları, öğrencilerin çok kültürlü toplumlarda daha yetkin bireyler olarak yetişmesini desteklerken, bu sürecin etkin ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için dil desteklerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve sınıf içerisindeki kültürel farklılıkların yönetimi için stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, çok kültürlü eğitimin avantajları maksimize edilebilirken, dezavantajlarının yaratabileceği olumsuz sonuçlar minimuma indirilebilir.

Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime İlişkin Öz Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar:

Araştırma sonuçları, katılımcıların çoğunluğunun çokkültürlü sınıflarda öğretim yapma konusunda sürekli bir öz değerlendirme ve gelişim süreci içinde bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğrenci ve meslektaşlarından aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak öğretim tekniklerini gözden geçirmekte ve bu alanda gelişimlerini sağlamaya özen göstermektedirler. Bu durum, çok kültürlü ortamlarda başarılı bir ders anlatımının aslında sürekli bir öğrenme ve gelişim süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ilaveten, bazı öğretmenler bütün öğrencilere adil davranma ve herkesi kapsama konusunda dikkatli olduklarını belirtirken, diğerleri ise farklı din ve kültürlerle küçük yaşlarda aşina olmanın kendilerine yeterlilik kazandırdığını belirtmiştir. Ancak araştırmada, bazı öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli

görmedikleri ve zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durum, özellikle eğitim müfredatının öğretmenlere çok kültürlü konuları kendi öğrencilerine göre uyarlama fırsatı vermemesi ve öğretmenlerin çeşitli kültürel geçmişleri dikkate almada yetersizlik hissetmeleri ile ilişkilidir. Genel olarak, katılımcıların büyük bir kısmı çok kültürlü eğitimde öğrenmeye istekli, kendi kendini değerlendiren ve mesleki gelişime önem veren bir tutum sergilemektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin daha fazla mesleki desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, çok kültürlü sınıflarda verimli bir eğitim sağlamak için özel olarak tasarlanmış mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyacı bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Yeterliklerini Geliştirmek İçin Yaptığı Çalışmalara İlişkin Sonuçlar: Katılımcıların çokkültürlü sınıflarda öğretmen olma yeterliliklerini artırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalar değerlendirildiğinde, genel olarak mesleki gelişime açık oldukları ve bu alanda kendilerini geliştirmeye istekli oldukları anlaşılmaktadır. Birçok katılımcı, çokkültürlülükle ilgili eğitimlere katılarak öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek ve kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmek amacıyla adımlar atmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi mesleki bir görev olarak kabul ettiklerini ve sürekli öğrenme sürecini devam ettirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcılar arasında sınıf ortamını çok kültürlülüğü destekleyen kurallarla düzenleyen öğretmenlerin yanı sıra, ders içeriklerine güncel kültürel ve sosyal konuları ekleyerek öğrencilerin yaşadıkları toplumun çeşitliliği hakkında farkındalık kazanmalarını sağlayan öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca, çok kültürlü yapıya dair kişisel bilgi düzeyini artırmak için kitap okumak ve öğrencilerle geçmişleri hakkında sohbet etmek gibi bireysel çabalar da bu bölümde büyük önem arz etmektedir. Ancak, tüm öğretmenlerin bu konuda aynı düzeyde çaba göstermediği de bir gerçektir. Bazı öğretmenlerin bu konuda yetersiz girişimlerde bulundukları ve sistemli bir rehberlik ile mesleki gelişim olanaklarına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu durum, çok dilli sınıflarda etkili bir öğretim için öğretmenlerin kişisel gayretlerinin yanı sıra, okul yönetimi gibi kurumların da destek ve yardımlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterliliğini artırmak için hem bireysel farkındalık ve öğrenme çabaları desteklenmeli, hem de eğitim kurumları tarafından düzenlenecek kapsamlı mesleki gelişim programları hayata geçirilmelidir. Bu sayede öğretmenler, çok kültürlü sınıflarda daha kapsayıcı, duyarlı ve etkili bir eğitim verebilirler.

Katılımcıların Çokkültürlülük Açısından İslami Okullar ile Diğer Okulları Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar: Katılımcıların İslami okulları ve diğer okul türlerini çokkültürlü eğitim çerçevesinde karşılaştırmaları, çeşitli bakış açılarını ve uygulama yöntemlerini göstermektedir. Bir grup katılımcı, İslami okullarda dini ve kültürel mirasın daha görünür bir biçimde yaşatıldığını ve bu nedenle diğer okullardan farklı olduğunu dile getirirken, diğer katılımcılar bu okullarda farklı kültürlerle bütünleşmenin kısıtlı olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, birçok öğretmen her iki okul türünde de kapsayıcılığa ve kültürel çeşitliliğe değer verildiğini ve bu konuda gayret sarf edildiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar, İslami okulların kendilerine has bir misyonları olduğunu, kültürel mirasın korunması ve dini değerlerin yaşatılmasına yönelik eğitim verdiklerini ve bu durumun farklı kültürlerin bir araya gelmesini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Buna rağmen, bazı öğretmenler İslami okulların hoşgörülü olmaya özen göstererek daha az önyargılı bir eğitim ortamı sağladığını ve farklı kültürlere saygının daha fazla vurgulandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte pek çok katılımcı ise her iki okul türünde de birleştiriciliğe, hoşgörüye ve kültürel zenginliğe önem verildiğini ve bu konuda çaba gösterildiğini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılar, her okul türünün çok kültürlü yaklaşımlar için farklı avantajlar ve zorluklar sunduğunu kabul etmekte; eğitimde kapsayıcılığın, çeşitliliğin ve saygının evrensel değerler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitimin okul türlerinden bağımsız olarak her eğitim kurumunun en önemli görevi olduğu dile getirilmiştir. Sonuç olarak, İslami ve diğer okul türlerinin çok kültürlü eğitimde farklı fakat birbirini tamamlayan rolleri bulunduğu, kültürel mirasın ve dini değerlerin korunması ile farklı kültürlerle etkileşim kurmanın dengelenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitim uygulamalarını geliştirmek amacıyla her okul türünde kurumsal politikalar ve pedagojik yaklaşımlar, çokkültürlülük ve kapsayıcılık ilkelerine uygun şekilde güçlendirilmelidir.

Hollanda'da ve Dünya'da Çokkültürlü Eğitimin Geleceğine İlişkin Sonuçlar: Hollanda'da eğitimde çokkültürlülükle ilgili katılımcıların görüşleri genel olarak olumlu bir bakış açısına sahiptir. Katılımcıların büyük bir bölümü, çokkültürlü eğitimin toplumsal hoşgörüyü, kültürler arasındaki anlayışı ve herkese eşit imkânlar sunarak toplumun ilerlemesine önemli katkılar sağlayacağına inanmaktadır. Aynı zamanda, çokkültürlülüğün eğitime daha fazla dâhil edilmesi, özellikle de müfredata yerleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Diğer yandan, katılımcı görüşlerinden,

okulların çok kültürlülük konusunda henüz istenilen seviyede olmadığı ve özellikle de kırsal bölgelerde bu konuda daha çok çalışılması gerektiği gözlemlenmektedir. Bazı katılımcılar ise çokkültürlülüğün eğitimde yanlış anlaşılması ve bu konuya ilişkin belirsizliklerin bulunduğu konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir. Toplumun giderek daha çeşitli hale gelmesiyle, çokkültürlü eğitimin önemi ve gereksinimi her gün artmaktadır. Bu çerçevede, sürdürülebilir ve kapsayıcı çok kültürlü eğitim politikalarının oluşturulması, hayata geçirilmesi ve tüm bölgelerde yaygınlaştırılması, Hollanda eğitim sisteminin geleceği için hayati bir öneme sahiptir. Sonuç olarak, Hollanda'da çok kültürlü eğitimin geleceği parlak görünse de, bu sürecin başarılı olması, politika yapıcılarının, eğitimcilerin ve toplumun tüm bireylerinin birlikte ve kararlı bir şekilde çalışmasına bağlıdır.

Diğer yandan katılımcıların paylaştığı görüşlere göre, dünyanın dört bir yanında çok kültürlü eğitimin geleceği hem mühim hem de ele alınması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası anlaşmazlıklar ve savaşlar yaşanmasına rağmen, çok kültürlü eğitimin barışçıl, kucaklayıcı ve sosyal sorunların üstesinden gelmede işe yarar bir yol olabileceğine dair büyük bir umut bulunmaktadır. Ek olarak, çok kültürlülük fikrinin tüm dünyada aynı şekilde algılanmadığı, bölgesel ve yerel şartlara göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Katılımcılar, medyanın çok kültürlülüğün nasıl görüldüğü ve yaygınlaştığı konusunda kritik bir rolü olduğunu, medyadaki olumlu yaklaşımların toplumun farkındalığını artırabileceğini dile getirmişlerdir. Küreselleşmeyle birlikte artan iletişim imkânları, çok kültürlü eğitimin dünya çapındaki önemini ve sürekliliğini desteklemektedir. Ancak, çok kültürlü eğitimin teorideki öneminin pratikte de tam olarak görülebilmesi için, uygun eğitim stratejileri, öğretmenlerin eğitimi, ders materyali desteği ve medyanın kullandığı dil gibi sistematik ve geniş kapsamlı yardımlara ihtiyaç bulunmaktadır. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim, dünyadaki kültürel çatışmaları azaltmak ve barış içinde, herkesi içine alan toplumlar yaratmak için önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Fakat bu potansiyeli gerçekleştirmek için farklı alanlardan uzmanların işbirliği yapması ve çok yönlü çabalar harcaması gerekmektedir.

5.2.Tartışma

Bu araştırmada, Hollanda'daki ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri, uygulamaları ve karşılaştıkları engeller detaylı bir şekilde incelenmiştir. Toplanan bilgiler, hem eğitim uygulamaları hem de öğretmenlerin yeterlilikleri ve

algıları açısından çokkültürlü eğitimin çeşitliliğini gözler önüne sermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük bir kısmının çok kültürlü eğitimi kapsayıcılık ve temsil ile ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, çokkültürlü eğitim alanında öncü isimlerden biri olan ve kapsayıcı eğitim ortamlarının yalnızca farklılıkların kabul edilmesi değil, bu farklılıkların aktif olarak eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiğini savunan Banks (2008) ve çokkültürlü eğitimin sadece kültürel çeşitliliği tanınması değil, aynı zamanda sosyal adaleti sağlama amacı taşıması gerektiğini vurgulayan Nieto (2010) gibi araştırmacıların savunduğu, "kapsayıcı eğitim ortamlarının sadece farklılıkları kabul etmekle kalmayıp, bunları eğitim sürecine etkin bir şekilde katması gerektiği" düşüncesiyle uyumaktadır. Öğretmenlerin, "her öğrencinin kendini temsil edilmiş hissetmesi" yönündeki vurguları, çok kültürlü eğitimin sosyal adalet yönünü benimsediklerini göstermektedir. Bu durum, Gay'in (2010) eğitimcilerin öğrencilerin kültürel bağlamlarını anlamaları ve buna göre pedagojik yöntemler geliştirmeleri gerektiğini belirttiği çalışmasında yer alan kültürel olarak duyarlı öğretmenlik kavramı ile de benzerlik taşımaktadır. Bu yönüyle, araştırma bulguları mevcut literatürle tutarlılık göstermekte ve çokkültürlü eğitimin sosyal adalet boyutunu güçlendirmektedir.

Katılımcılar, çok kültürlülüğü yalnızca farklı kültürlerin bir arada bulunması olarak değil, aynı zamanda bu kültürlerin karşılıklı saygı göstererek birlikte yaşama kültürü inşa etmesi şeklinde yorumlamaktadır. Birçok katılımcı, çokkültürlülüğün, öğrencilerin empati, hoşgörü ve karşılıklı anlayış gibi insani değerler taşıyan bireyler olarak gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu etkiler, çok kültürlülüğün eğitimde sadece pedagojik bir araç değil, aynı zamanda toplumsal değişim için bir araç olduğunu da göstermektedir. Freire'nin (2005) "eğitimin özgürleştirici doğası" anlayışıyla da paralellik kuran bu bulgular, çokkültürlü eğitimin sadece pedagojik bir strateji değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm için bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bazı öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi "herkese eşit davranmak" şeklinde yorumlaması, adalet ve eşitlik kavramları arasındaki farkın yeterince anlaşılmadığını düşündürmektedir. Sleeter'in (2012) vurguladığı gibi, çokkültürlü eğitim sadece eşit muamele değil, farklı ihtiyaçlara uygun pedagojik yaklaşımlar geliştirme sorumluluğunu da içermektedir. Bu bağlamda, araştırma bulguları Türkiye'de yapılan bazı çalışmalardaki gözlemlerle benzerlik taşımaktadır. Örneğin, Gündüz ve Demirtaş (2014), Türkiye'de ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime

yönelik tutumları ve uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının çokkültürlü eğitime olumlu yaklaşıtlarını, ancak öğretmenlerin bilgi ve donanım eksiklikleri nedeniyle uygulamada sınırlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlü pedagojik yaklaşıtları uygulama yeterliliklerini araştıran Arslan ve Akın (2019), öğretmenlerin çokkültürlü pedagojik yaklaşıtları uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu benzerlikler, çokkültürlü eğitimin yalnızca bireysel farkındalıkla değil, sistemli bir yaklaşımla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları çok kültürlü eğitim uygulamalarının genellikle kişisel çabaları ve kendi inisiyatifleri doğrultusunda şekillendiği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle çalışmanın hem öğretici hem de kendilerini geliştirmeye yönelik zengin bir deneyim sunduğunu belirtmektedir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmenler, öğrencilerin kültürel geçmişlerini dikkate alarak gelenekler, öyküler, yemekler ve dil gibi çeşitli kültürel öğelere yer vererek çeşitli aktiviteler yapmakta, kültürel şenlikler düzenlemekte ve kültürler arası iletişimi teşvik etmektedirler. Ancak, bu uygulamaların süreklilik göstermemesi ve öğretmenlerin bireysel çabalarına dayanması, çok kültürlü eğitimin sürdürülebilirliği açısından bir zayıflık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bazı öğretmenler, sınıf içindeki faaliyetlerde sadece "herkese eşit muamele" anlayışını benimsediklerini dile getirmişlerdir, bu ise kapsayıcılık prensibini yeterince yansıtmamaktadır. Sınıf dışındaki uygulamalarda ise bazı öğretmenlerin kültürel etkinlikler ve dini mekan ziyaretleri gibi etkinlikler organize ettiği, bazılarının ise bu tür etkinliklerden kaçındığı ve bu etkinliklerin nasıl yürütüleceği konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu durum, çokkültürlü eğitimin, yapısal bir yaklaşımdan ziyade, kişilerin farkındalık düzeyine göre değişiklik gösterdiğini ve bu nedenle uygulamalar arasında tutarlılık sağlamanın zor olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Türkiye’de yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Yavuz (2012), sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü uygulamalarda bireysel çabalarının öne çıktığını ve yapısal desteklerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Hollanda’da da benzer şekilde öğretmenlerin uygulamalarının kişisel farkındalık ve çabalarla şekillendiği görülmüş ve

bu durum, çokkültürlü eğitimin sürdürülebilirliği ve yaygınlaştırılması için yapısal desteklerin zorunlu olduğunu göstermiştir.

İslami okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu okullardaki eğitim faaliyetlerinin genel olarak kapsayıcı, saygıya dayalı ve farklı kültürlerin varlığını kabul eden bir anlayışla yürütüldüğü görülmektedir. Katılımcıların çoğu, bu okullarda hoşgörülü ve önyargısız bir yaklaşımın daha yaygın olduğunu, kalıplaşmış düşüncelere karşı daha bilinçli bir mücadele verildiğini belirtmiştir. Ancak, bazı öğretmenler, bu okullarda İslam kültürü merkezli bir yapı sebebiyle diğer kültürlerle etkileşimin zaman zaman kısıtlı kaldığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, okul kültürünün çokkültürlülüğü destekleyen bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde, okul kültürünün çokkültürlü eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini Türkiye’de yaptığı bir araştırmada inceleyen Çayır (2013), pozitif okul iklimi ve kapsayıcı kültürün, çokkültürlü eğitimi desteklemede belirleyici olduğunu vurgulamıştır. İslami okullarda öğretmenlerin kapsayıcı ve saygılı bir eğitim ortamı gözlemlemesi Çayır’ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleridir. Öğretmenlerin bir kısmı, lisans eğitimleri sırasında çokkültürlü eğitime dair herhangi bir ders almadıklarını ve bunun sınıf yönetimi ve öğretim süreçlerinde kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığını söylerken; diğer bir kısmı, çokkültürlü eğitime dair çeşitli dersler aldıklarını ve bu eğitimlerin pedagojik anlayış ve uygulama yeterliliği açısından onlarda olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının lisans eğitimleri esnasında verilmesinin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nieto ve Bode (2018), öğretmen programlarında çokkültürlü eğitimin teorik ve pratik boyutlarının önemi üzerine yaptığı çalışmada etkili öğretmen yetiştirmenin çokkültürlü eğitimde başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmışlardır. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında çokkültürlü eğitime dair aldıkları eğitimin uygulama becerilerine olumlu etkisinin olması ve eksikliklerin giderilmesi için programların içerik ve uygulama olarak geliştirilmesinin gerekliliği Hollanda’daki öğretmenler ile yaptığımız bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bunun yanı sıra, dil sorunları, kültürel bilgi eksiklikleri ve farklı beklentiler, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda karşılaştığı başlıca zorluklar arasında yer

almaktadır. Bu durum, çokkültürlü eğitimin sistemli destek, eğitim politikalarının uyumu ve sürdürülebilir kalkınma için önemini vurgulayan UNESCO (2021) tarafından sadece iyi niyetli yaklaşımlarla değil, aynı zamanda sistemli bir altyapı ve profesyonel destekle gerçekleştirilebileceği şeklinde açıklanmıştır. Bu destek, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması ve okul kültürünün bu değişikliklere uyum sağlayacak şekilde dönüştürülmesi ile mümkün olabilir. Buna ek olarak, katılımcılar, çokkültürlü eğitimin geleceğiyle ilgili hem iyimser hem de endişeli olduklarını belirtmişlerdir. Bazıları, dünyadaki anlaşmazlıkların artması, milliyetçi yaklaşımların yaygınlaşması ve ayrımcı davranışlar yüzünden çok kültürlü eğitimin tehlike altında olduğunu düşünürken, diğerleri ise çok kültürlü eğitimin bu problemlerin üstesinden gelmek için güçlü bir araç olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, UNESCO'nun (2021) kültürel çeşitliliğin sürdürülebilir kalkınma için vazgeçilmez olduğu yönündeki bildirgesi hatırlatılmalıdır. Çokkültürlü eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnız bırakılmaması, eğitim politikalarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılması ve öğretim programlarının kapsayıcılığı artıracak şekilde revize edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin hem iyimser hem de endişeli yaklaşımları UNESCO'nun dile getirdiği riskler ve fırsatlarla paralellik göstermekte ve çokkültürlü eğitimin sadece bireysel çaba ile değil, politika ve program desteğiyle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular, Hollanda'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlar sergilediğini ancak uygulamaların kişisel gayretlerle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye'den yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında, iki ülkenin de öğretmen yetiştirme programları ve eğitim politikaları bakımından yapısal destek eksikliği yaşadığı söylenebilir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda okul yönetimlerinin, öğretim programlarının ve eğitim politikalarının bütüncül bir yaklaşımla bu sürece dâhil edilmesi gerekmektedir.

5.3.Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

1. Öğretmen Eğitim Programlarında ve Hizmet İçi Eğitimlerde Çokkültürlü Pedagoji Ön Plana Çıkarılabilir.

Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmının çokkültürlü eğitim konusunda yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmadıkları, birçok katılımcının bu eğitimi lisans dönemlerinde ya hiç almadıkları ya da yüzeysel bir şekilde derslerde gördükleri belirtilmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde çokkültürlülük konusuna gereken önemin verilmediği ifade edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenleri eğiten kurumlarda kültürel çeşitliliğe duyarlı pedagojik yaklaşımların zorunlu ders olarak sunulması ve hizmet içi eğitimlerde çokkültürlü eğitim yeterliliklerinin artmasına yönelik uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

2. Müfredat, Ders Materyalleri ve Sınıf İçi Uygulamalar Çokkültürlülüğe Uygun Şekilde Düzenlenebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ders kitaplarının ve müfredatın baskın kültüre göre hazırlandığını, farklı kültürleri yeterince tanıtamadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ders içinde kullandıkları materyallere kendi çabalarıyla çeşitli kültürel içerikleri eklediklerini fakat bunun sistematik bir çalışma olmadığı takdirde öğrencilere yeterli faydayı sağlamayacağını dile getirmişlerdir. Bu nedenle, öğretim materyallerinin farklı etnik, dini ve kültürel grupları temsil edecek biçimde yeniden düzenlenmesi ve sınıf içi aktivitelerde kültürel çeşitliliği görünür kılacak yöntemlerin benimsenmesi önerilmektedir.

3. Okul ve Aile İş Birliği Kapsamında Toplum Temelli Yöntemler Geliştirilebilir.

Katılımcı öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip ailelerin eğitim süreçlerine katılımının sınırlı olduğunu, bazı velilerin okula mesafeli durduklarını ya da dil engeli nedeniyle iletişimde zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, okulların bu ailelerle etkili iş birliği yapma konusunda sistematik bir yaklaşım geliştirmede saptanmıştır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin okul-aile-toplum iş birliği çerçevesinde ele alınması; ailelerin süreçte aktif bir şekilde yer almasını sağlayacak modellerin geliştirilmesi önerilmektedir.

4. Eğitim Politikasında Kapsayıcılığı Ön Plana Alan Kapsamlı ve Eşitlikçi Yaklaşımlar İzlenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, bazı öğretmenler çokkültürlü eğitimin okul yönetiminin veya öğretmenlerin şahsi inisiyatifine bırakıldığını ve uygulamaların okuldan okula

değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar tarafından farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eşit olanaklara sahip olma konusunda zorluk yaşadığına dair görüşler paylaşılmıştır. Bu nedenle, ulusal düzeyde kültürel kapsayıcılığı esas alan politika ve stratejilerin geliştirilmesi; fırsat eşitliğini artıracak destekleyici önlemlerin alınması önerilmektedir.

5. Gelecek Araştırmalar İçin Kapsayıcı ve Karşılaştırmalı Çalışmalar Gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmada yalnızca öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin ve ebeveynlerin çokkültürlü ortamlardaki deneyimlerinin de değerli olduğunu belirterek bu seslerin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple, gelecekteki çalışmalarda öğrenciler, ebeveynler ve yöneticilerin de dâhil olduğu daha kapsamlı veri kaynaklarına ulaşılması ve farklı ülkelerdeki çokkültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma göstermiştir ki eğitimde çokkültürlülük, yalnızca çeşitliliği tolere etmekten ibaret değildir. Aksine, çokkültürlü eğitim, bireylerin bir arada barış içinde yaşayabileceği, birbirlerinin farklılıklarını anlayabileceği, empati kurabileceği ve ortak bir toplumsal bilinç geliştirebileceği bir zemin hazırlamalıdır. Bu da ancak çok yönlü, planlı ve bilinçli bir eğitim yaklaşımıyla; çokkültürlü eğitim ile mümkündür.

KAYNAKÇA

- Akyol, C. & Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists, <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> (Erişim tarihi: 10 Aralık 2024)
- Arastaman, G., Mavi, D., Yaykiran, Z., AliElçevik, M., Yıldız, R., MardinYılmaz, P., ... Güvercin, D. (2021). *Karşılaştırmalı Ve Uluslararası Eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, H., & Akın, U. (2019). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141–154.
- Avcı, S., & Ergun, M. (2013). Hollanda ve Türkiye’deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*. <https://doi.org/10.7822/egt107>
- Aydın, S. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitim (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *İnönü Üniversitesi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=3RDHoNz9z-OsbeesXIjROw&no=aH51q052YHPMgvqHFi6RbA>
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, Nobel Akademik Yayıncılık, İstanbul.
- Aydın, H. (2017). *Çokkültürlü eğitim: Kuram, araştırma ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2017). *Kültür Temelli Eğitim*. Harf Eğitim Yayıncılık.
- Bahadır, Ö. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: kocaali örneği. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–29). Jossey- Bass.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson Education.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed., pp. 3–26). John Wiley & Sons.
- Banks, J., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). “Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society” <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf>, (Erişim tarihi: 14 Mart 2012)
- Başal, H. A. (2017). *Farklı ülkelerde karşılaştırmalı eğitim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, s.30-43.
- Bektaş, Ö. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında çokkültürlülük ve öğretmenlerin ders kitaplarındaki çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Canatan, K. (2004). *Hollanda Güncesi*. Türkiye.
- Ceceli Köse, S. (2012). Çokkültürcülük politikalarından entegrasyon politikalarına geçiş: Hollanda’daki Türkiye kökenli göçmenler üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<https://avesis.hacettepe.edu.tr/advisingTheses/details/db3fbd7c-d0e8-4011-89aa-85c3bf4255ba/oai>

- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27–40.
- Coşkun, A. (2021). Seçilmiş OECD ülkelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılıklı olarak incelenmesi ve Türkiye için çıkarımlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=IQCKeRx5XQU9Be9V3IZmuQ&no=dcloHWwbWHjV2S5n60q8qQ>
- Çayır, K. (2013). Eğitimde ayrımcılık: Öğretmen anlatıları. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453–1475.
- Demirsoy, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Doytcheva, M. (2020). *Çokkültürlülük* (T. A. Onmuş, Çev.). Ankara.
- Engin, G. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama yaklaşımını algılama ve öğretim becerilerinin araştırılması: Türkiye-Hollanda karşılaştırma çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=jv7RUFHFFTyhNOVYBJM0dw&no=v8NpwVtBGxRUK3FFPlrNfQ>
- Ergin, A., Fazlıoğlu, Y., & Ergin, D. (2022). Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.24315/tred.790617>
- Ersoy, R. (2004). Sözlü kültür ve sözlü tarih ilişkisi üzerine bazı görüşler. *Millî Folklor Dergisi*, 61, 102–110.

- Ertem, Z. (2023). Hollanda ve Türkiye’de İngilizce öğretmeni olmak. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TEKE) Dergisi*. <https://doi.org/10.7884/teke.1341003>
- Esin Sultan Oğuz. (2011). *Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Faculty of Letters*, 28(2), 123.
- Eurydice. (2022). Turkey: Population, demographic situation, languages and religions. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkey/nufus-demografik-durum-diller-ve-dinler> (Erişim tarihi: 09 Ağustos 2023)
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Freire, P. (2005). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hikmet, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1970)
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0gay.htm#author>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Garcia, E. K. (2009). Multicultural education in your classroom. <http://www.Teachhub.Com/Multicultural-Education-Your-Classroom>
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. Routledge.
- Gorski, P. (1999). A brief history of multicultural education. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Gorski, P. C. (2000). The challenge of defining a multicultural education. <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> (Erişim tarihi: 02 Aralık 2024)

- Grant, C., & Sleeter, C. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge.
- Gündüz, M., & Demirtaş, H. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 115–129.
- Gümüştöpe, M., & Ündemir, B. (2022). Türkiye ve Hollanda'daki sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin incelenmesine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma. *3rd International Anatolian Congress on Scientific Research Proceedings Book*. İKSAD Yayınları.
- Heckmann, F. (1993). *Ethnic minorities, people and nation: Sociology of interethnic relations* [Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie interethnischer Beziehungen]. Enke. (Orijinal eser Almanca, yayımlanma yılı belirtilmemiş)
- Hesapçıoğlu, M., & İnandı, Y. (2008). *Eğitim finansmanı: Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde karşılaştırmalı bir çalışma*. TÖDER Eğitim Yayınları.
- İnce, Z. (2014). Türkiye'de ve Hollanda'da coğrafya eğitimi ve öğretiminin müfredatlar, metotlar ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
http://katalog.marmara.edu.tr/yordam/?dil=0&p=1&q=eTez024775&alan=kunyeDemirbasKN_str&demirbas=eTez024775
- Jansen, F. (2001). Teacher training and research in the Netherlands. In P.-O. Erixon, G. Frånberg, & D. Kalló (Eds.), *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies in the European Union* (ss. 117–120).
- Kafa, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=TyEdQt7xL5YbW-Z6eW3ayg&no=DG9od7VudM09S0JGnPYoBg>
- Kaya, I., & Aydın, H. (2013). Türkiye'de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. UKAM.
- Kılınç, M. (2024). Avrupa ve Türkiye eğitim sistemleri: Okul odaklı mesleki ve teknik eğitim (1923–2023). Nobel Bilimsel Eserler.
- Kocabaş, A. (2005). Hollanda eğitim sistemi ve sınıf öğretmeni yetiştirmede aktif bir model. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 10–22.

- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği (E. Atasoy Kaygı, Çev.). *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 217–230.
- Kula, O. B. (2012). Almanya’da Türk kültürü: Çokkültürlülük ve kültürlerarası eğitim (A. Keskin, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü yurttaşlık [Azınlık haklarının liberal teorisi] (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Lord Robins Başkanlığındaki Yüksek Öğretim Komitesi. (1969). Çeşitli ülkelerde yüksek öğretim: İnceleme raporu. [Milli Eğitim Bakanlığı].
- Mdoytcheva, I. (2013). *Çokkültürlülük*. İletişim Yayınevi.
- Mejuyev, V. (1987). *Kültür ve tarih* (S. H. Yokova, Çev.). Başak Yayınları.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). Longman.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Özdoğan, A. A. (2018). Cross-cultural psychology of play and early childhood education. In C. A. Huertas-Abril & M. E. Gómez-Parra (Eds.), *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (pp. 184–201). IGI Global.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Parker, C., & Walter. (2002). *Education for democracy*. Information Age Publications.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim* (T. G. Yıldız, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Ramsey, P., Williams, L. R., & Vold, E. (2003). *Multicultural education: A source book* (2nd ed.). Routledge.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226–245.
- Santoro, N., & Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: Transformation or tourism? *Teaching Education*, 23(3), 309–322.
- Sevinç, İ. (1999). *Hollanda’daki Türk çocuklarının eğitimi sorunları ve yoğunlaşma okulları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

- Sinagatullin, M. I. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Scarecrow Press.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Smith, D. G. (2002). *Diversity's promise for higher education: Making it work*. Johns Hopkins University Press.
- Smith, J., William, W. F., Foster, & Donahue, H. M. (1999). *The contemporary education scene in Quebec: A handbook for policy makers, administrators and educators*. McGill University, Office of Research on Educational Policy.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, M. (2009). *Türkmenistan'ın Soyo kültürel yapısı*. Altın Kalem Yayınları.
- Söylemez, N. H. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/51148/666840>
- Şengül, F. (2021). Öğretmen adaylarında çokkültürlülük ve dini tutum ilişkisi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.51553/bozifder.994581>
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Tanrıverdi, C. (2024). Türkiye’de eğitimcilerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları: Altı farklı saha araştırmasının değerlendirmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karefad/issue/19200/204142>
- Tarman, İ., & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher’s understanding and practices. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 578-598.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. Yapı ve Kredi Bankası.
- Üner, G. (2010). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Finlandiya ve Hollanda örneği (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=IIEcw63iiiZR2VFGq04-rQ&no=D3QSV67cI57zVaI-XXvQOg>
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük* (1. baskı). Değişim Yayınları.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.
- Yanık, C. (2012). Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye’de çokkültürlülük: Eleştirel bir bakış (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yavuz, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 411–431.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih ve çokkültürlülük*. Yeni İnsan Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. T. (2005). Göçün kadın yaşamı üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Yılmaz, F., & Altun Yılmaz, S. (2012). Çokkültürlülük projesi: eTwinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 120–132.
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 373–392.
- Williams, R. (1977). *Culture and society: 1780–1950*. Penguin Books.
- Wren, D. J. (2012). Enhancing teacher education: Reflections on the multicultural classroom. *Journal of Multicultural Education*, 6(3), 123–135.