



Sosyal Bilimler
Enstitüsü

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANABİLİM DALI

**KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ:
GAZİANTEP ŞAHİNBEY ORTAOKULU ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

ŞULE AKGÜN

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANABİLİM DALI

**KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ:
GAZİANTEP ŞAHİNBEY ORTAOKULU ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

ŞULE AKGÜN

Danışman:Doç. Dr. ŞEYDA AKYOL

İstanbul, 2020

ÖZET

KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ: GAZİANTEP ŞAHİNBEY ORTAOKULU ÖRNEĞİ

Değişen dünya düzeni, küresel nitelikli olaylar, ülkeler arası ve ülke içi çatışmaların varlığı, sosyal medya, kültürlerarası iletişim ve etkileşim, çok kültürlü toplum yapılarının meydana gelmesi ve bunun sonucunda çok kültürlülük kavramının ortaya çıkışı ile dünyanın farklı yerlerinde farklı kültürlerin bir arada yaşamaya başlaması, kültürlerarası iletişimin çok kültürlü ortamlarda uygulanmasını ve özellikle kültürel çatışmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Bu değişimlerden biri olan çatışmaların varlığını, nedenlerini tespit etmek, insanların göç hareketleri ile geldikleri ortamlarda entegre olma aşamasında eğitim imkânlarından faydalanma noktasında durumlarını ortaya koymak, çok kültürlü ortamlarda yaşanan çatışmaların bu süreçte en çok sorumluluğa sahip olan öğretmenler tarafından nasıl yönetildiğini anlayabilmek bu çalışmanın sorunsallarıdır. Araştırmada elde edilen veriler, Gaziantep Şahinbey Ortaokulunda görev yapmakta olan 15 öğretmenin verdiği cevaplar üzerinden toplanmıştır. Çalışma sonucunda, katılımcıların çok kültürlü ortamlarda çatışma yönetimine dair çözüm yollarını teorik anlamda bilmedikleri, uygulamada ise bireysel olarak vicdanlarına göre hareket ederek yeterli çözümü elde etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. 2011 yılından bugüne Suriye'deki iç savaş sonucunda yoğunluklu olarak sığınmacı barındıran ilk 10 ilden biri olan Gaziantep'teki eğitim kurumlarında Türk ve Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları çatışmaların nedenlerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gözünden çatışmaların varlığı, türü, düzeyi ve çatışmalara verilen tepkiler analiz edilmiştir. Sonuç olarak kültürlerarası iletişimde çatışma yönetimi konusunda öğretmenlerin kendilerini yetkin hissettikleri lakin gerekli yeterlilik düzeyine sahip olmadıkları, bunun yanında uygulamada gerekli çabayı sarf ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Kişilerarası İletişim, Çok kültürlülük.

ABSTRACT

CONFLICT MANAGEMENT IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: GAZİANTEP ŞAHİNBEY SECONDARY SCHOOL EXAMPLE

Changing world system, global events, existence of conflicts between countries and within the country, social media, intercultural communication and interaction, the formation of intercultural structures and with the emergence of the concept of Multiculturalism the result of these events cause that different cultures start to live together in different parts of the world, intercultural communication applies in multicultural areas and especially cultural conflicts. To determine the existence and causes of conflicts, which is one of these changes, to demonstrate the situation of migrated people to benefit from educational opportunities at the stage of integration and to be able to understand how the conflicts in multicultural environments are managed by the teachers who have the most responsibility in this process are the problems of this study. The data obtained in the study were collected from the answers given by 15 teachers working in Gaziantep Sahinbey Secondary School. As the result of the study, it was determined that the participants did not know theoretically the ways of conflict management in multicultural environments, and in practice they tried to obtain an adequate solution by acting according to their conscience individually. As a result of the civil war in Syria since 2011, the causes of conflicts during the education process between Turkish and Syrian students in the educational institutions in Gaziantep, which is one of the top 10 provinces with asylum seekers have been reached. Existence, type, level and responses to conflicts were analyzed through the eyes of teachers. As a result, it was concluded that teachers do not have the necessary level of competence in conflict management in intercultural communication, but they also make the necessary efforts in practice.

Keywords: Conflict, Intercultural Communication, Multiculturalism.

ÖNSÖZ

Değişen dünya düzeni ve küresel olaylar neticesinde ülkeler arasındaki sınırlar belirsiz hale gelmekte ve yeni oluşan çok kültürlü ortamlarda farklı kültürlerin etkileşimi doğrultusunda meydana gelen kültürel çatışmaların araştırılmasını gerekli kılmıştır.

“Kültürlerarası İletişimde Çatışma Yönetimi: Gaziantep Şahinbey Ortaokulu Örneği” adlı çalışmada çok kültürlü eğitimin gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında yaşanan çatışmalara dair mevcut durum analiz edilerek, var olan çatışmalara verilen tepkiler irdelenmiş ve konunun gelecekte yapılacak hizmetiçi eğitimlerde yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Tez yazım sürecinde benden akademik yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Şeyda AKYOL’a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Master eğitimime başlamam hususunda beni teşvik eden değerli Prof. Dr. Cengiz ANIK’a sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Hayatımın her anında olduğu gibi akademik hayatımda da desteklerini benden esirgemeyen, tez çalışma sürecinde her daim yanımda olan sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	vii
TABLO LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
1. KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ	5
1.1. Kültür Kavramı.....	5
1.1.1. Çok Kültürlülük.....	5
1.1.2. Çok Kültürlü Eğitim.....	7
1.1.3. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri.....	9
1.1.4. Kültürel Zekâ İle Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki.....	12
1.1.5. Kültürlerarası İletişim.....	13
1.2. Çatışma Yönetimi	14
1.2.1. Çatışma	14
1.2.2. Çatışma Çözüm Biçimleri	16
2. KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ	18
2.1. Metodoloji	18
2.2. Araştırmanın Sorunu.....	20
2.3. Araştırmanın Amacı.....	20

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	21
2.5. Soru Formu ve Ölçüm Araçları	21
2.6. Veri Toplama Aracı	21
2.7. Araştırmanın Argümanları.....	22
3. BULGULAR VE DEĞERLENDİRME.....	23
3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	23
3.2. Okulun Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara İlişkin Mevcut Durum.....	24
3.2.1. Çatışmaların Türleri.....	26
3.2.2. Yaşanan Çatışmaların Düzeyi.....	27
3.2.3. Çatışmanın Olası Nedenleri.....	28
3.3. Çatışmaya Verilen Tepkiler.....	33
3.3.1. Okul Kültürü Çerçevesinde Kişilerin Çatışmalara Verdiği Tepkiler.....	34
3.3.2. Yaşanan Çatışmaların Hoş Karşılama Durumu	37
3.4. Çatışma Yönetiminde Öğretmenlerin Yeterlilikleri.....	40
3.4.1. Öğretmen Kaynaklı ve Sınıf İçi Yönetim Tarzı Sebebiyle Çıkan Çatışmaların Varlığı. 40	
3.4.2. Çatışma Yönetme Tarzını Belirleyen Unsurlar	43
3.4.3. Çatışmaları Olumlu Bir Biçimde Yönetebilmek İçin Yapılabilecekler.....	44
3.4.4. Konu Hakkında Gelecekte Yapılacak Olan Eğitim Ve Seminerlere Katılım Durumu... 45	
3.4.5. Çatışma Yönetime Yönelik Destek Almak.....	45
3.5. Çatışmalara Karşı Tutum.....	46
3.5.1. Çatışma Haricinde Kalan Bireylerin Çatışan Taraflara Karşı Tutumu.....	48
3.5.2. Okul İdaresinin Çatışan Taraflara Karşı Tutumu	50
3.5.3. Okul İdaresinin Çatışma Yönetiminde Yetkinliği	51
3.6. Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Birbirlerine Dair Normları.....	52
3.6.1. Türk Öğrencilerin Suriyeli Öğrencilere Dair Normları	52
3.6.2. Suriyeli Öğrencilerin Türk Öğrencilere Dair Normları	53
SONUÇ.....	56

KAYNAKLAR..... 60

EKLER.....61



KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BM	Birleşmiş Milletler
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
TDK	Türk Dil Kurumu
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
VB	Ve benzeri
YY	Yüzyıl

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1 : Çalışma Grubunun Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı	19
Tablo 2 : Görüşme Formunda Bireysel Özelliklere İlişkin Sorular	21
Tablo 3 : Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	24



GİRİŞ

Geçmişten günümüze tecrübeler yoluyla aktarılan sözlü, yazılı çeşitleri bulunan, zaman içinde toplumsal olaylardan etkilenecek şekilde şekillenen ve farklılıklardan beslenen kültür, iletişimin mihenk taşlarından biridir. Bu doğrultuda, kültür, öğrenilerek uygulamaya dökülen kolektif bir insan davranışı olarak görülmekte; örf, adet ve geleneklerin, inanç ve kabullerin, tavırların edinilerek paylaşıldığı karmaşık bir sistem olarak insan hayatının her aşamasını etkilemektedir (Chacko 2003: 1088).

Kültürün bu klasik tanımı zaman içerisinde toplumlara has olma özelliğini kaybetmektedir. Bunun ortaya çıkışında 19.yy sonrası değişen dünya düzeninde farklı bölgelerde patlak vermiş savaşlar, ırksal çatışmalar, otoriter rejimlerin yoğunluklu olarak çeşitli ülkelerde yer alması, ekonomik krizler, küreselleşme gibi birçok faktör etkili olmaktadır. Bu nedenlerin sonucunda farklı bölgeler arasında ve sığınabilecekleri farklı bir ülkeye doğru göç hareketlerinde bulunulmuştur. Yaşanılan göçler neticesinde bir araya gelmek durumunda kalan farklı kültüre ait kişilerin meydana getirdiği çok kültürlü topluluklar dünyanın pek çok bölgesinde görülmektedir (Bayık Temel 2008: 92). Dünyadaki bu çok kültürlü oluşum ile beraber toplumların kendilerine has özelliklerini korumak ve gelecek nesillere aktarmak için kimliklerini korumaya çalışmaları çok kültürlülük kavramını meydana getirmiştir (Başbay, Bektaş 2009: 33).

Farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları sonucunda ortaya çıkan bir diğer terim de kültürlerarası iletişimdir. Kültürlerarası iletişim bünyesine hem farklı toplumların iletişimini hem de bir toplumun içindeki mikro kültürleri kendine dâhil etmekte, farklı kültürlerin beraber yaşayabilmelerine yönelik yönlendirme yapmak amacıyla uygulanacak bir yol şeklinde belirtilmektedir (Suppan 2008: 97-98). Kültürlerarası iletişim farklı kültüre saygı duyulmasını, kültürlerin birbirleri ile işbirliği, dayanışma kurabilecekleri ortamın oluşturulmasını, farklılıklar noktasında etnik, dini, dilsel ve kültürel farklılıklara ortak evrensel değerler çerçevesinde etkileşim içinde olabilecekleri bir birlikteliğin oluşturulmasını amaçlamaktadır.

Başta bilişim, ulaşım teknolojilerinde yaşanan gelişmelerini takip eden ekonomi, siyaset, turizm ve eğitim gibi alanlarda kültürlerarası etkileşimin varlığı bir zorunluluk halini almaktadır.

Geçmişten bugüne jeopolitik konumu sebebiyle göç eden kitleler tarafından sıklıkla tercih edilen ülkelerden biri Türkiye'dir (Kıratlı 2011). 1975'den beri Türkiye en başta sınır komşusu olan ülkelerden gelen sığınmacı, mülteci, transit göçmen ve kaçak işçi şeklinde gerçekleşen uluslararası göçlerin uğrak noktası olmuştur (Güneş, 2013).

Nisan 2011 başlangıçlı Suriye'den Türkiye'ye ilk göç dalgası ile başlayan, Suriye'deki iç savaşın beklenilenden daha büyük hale gelmesi ile milyonların kendi ülkelerini terk etmek zorunda kaldıkları bir kitlesel göç hareketini meydana getirmiştir (Akşit, Bozok vd., 2015: 94-95). Dünyada bu zamana kadar yaşanmış en büyük kitlesel göç olarak nitelendirilen Suriyelilerin göç hareketi incelendiğinde kaynak noktasının bir zorundalık olduğu dile getirilebilir. Göç İdaresi'nin 17 Nisan 2020 tarihli verileri ışığında Türkiye'ye sığınan 3.583.584 kayıt altında Suriyeli bulunmaktadır.(<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>)

Başlangıçta sığınan bireylerin kalıcı bir şekilde gelmedikleri kısa bir süre sonra ülkelerine dönecekleri düşüncesi ile eğitime dair teorik yaklaşımlarda ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Eğitim başlangıç sürecinde ikinci planda yer almıştır. İlk başlarda değinilmeyen eğitime dair problemler zaman geçtikçe daha fazla önem kazanarak göz önüne alınmıştır (Seydi2014: 274).

Eğitim kurumlarının çok kültürlü bir yapıya kavuşması kişiler arasında kültürel çatışmaların yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Okul, içinde var olanları çevresinden tedarik eden açık bir düzene sahip olmasından kaynaklı, çatışma ve neticesinde de değişim bir zorunluluk ihtiva etmektedir.

Yurtiçi ve yurt dışı alan yazın tarandığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kurumlarında çatışma yönetimine dair düşünce ve tutumlarına odaklanan az sayıda çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Taranan çalışmalardan ilki çok kültürlülüğe dair var olan tutumları incelemekte(Çoban, Karaman, Doğan 2010) bir diğeri ise(Demir, Başarır 2013) çok kültürlü eğitim hakkında öğretmenlerin kendilerini yeterli görme algılarını araştırmaktadır. Bu iki çalışmanın ortak çıkarımı cinsiyet ve yaşadıkları yere bağlı olarak katılımcılar arasında farklılaşmanın bulunmasıdır. Demircioğlu ve Özdemir(2014: 219-220)'in kaleme aldığı bir araştırmada pedagojik formasyon alan kişilerin çok kültürlü ortamlarda çatışma yönetimine dair tutumlarının genel ortalamasının üzerinde olduğu ve olumlu bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır.

MercanUzun ve Bütün (2016) tarafından yazılan bir araştırmada elde edilen veriler, okul öncesi eğitim kurumlarında Suriyeli sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrencilerin oryantasyon sürecine dair düşüncelerinden yola çıkarak eğitim verdikleri sınıflarda çok kültürlü ortamın var olduğu 6 okul öncesi öğretmeninden tedarik edilmiştir. Sınıf içinde yaşanan çatışmaların kaynak noktası irdelendiğinde, en temel problemin dil eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Ortak dil olan Türkçenin eksikliği öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında iletişim kurulmasına engel teşkil etmektedir. Bu durum yalnızlaşmayı ve edinilmesi gereken kazanımların öğrenilememesini beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu sıkıntılar kaynaşma ortamının sağlanamamasına ve öğretmenlerin çatışma yönetimine dair kendilerini yetersiz görmelerine neden olmaktadır. Erdem (2017: 30), eğitim verdikleri sınıflarda Suriye öğrencilerin var olduğunu belirten sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada

öğretmenlerin karşılaşılan çatışmaları göz ardı ettiklerini, bu çatışmaların çözümü için gerekli çözüm stratejilerine sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlere özelinde gerçekleştirilmiş olan çalışmaların yanı sıra, üniversite öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitimde çatışma yönetimine dair fikirlerini tespit etmeyi hedefleyen yazınlar da bulunmaktadır. Bu nitel araştırmalardan birinde öğretmenlerin sınıflarında var olan farklı kültürlere ait öğrencilerin spesifik özelliklerini öğrenmeye yönelik isteksiz tavır sergiledikleri ve önyargıların üstesinde gelmede kendilerini yetersiz hissettikleri saptanmıştır (Berthelsen, Karuppiah 2011: 41). Başbay, Kağnıcı ve Sarsar(2013: 49), farklı kültürlerin etkileşim kurdukları ortamlarda yaşanan çatışmaların doğru bir şekilde yönetimi noktasında öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin yurtdışı tecrübelerine sahip olmasının katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Alanyazın tarandığında çok kültürlü ortamlarda çatışma yönetimi hakkında araştırmaların kısıtlı sayıda yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında 2019 yılında kademeli olarak Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) kapatılması ile Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet okullarının güncel durumu alınarak konu hakkında araştırmaya rastlanmadığı söylenilebilir. Dolayısıyla 2020 yılı güncel verilerinden faydalanılarak bu önemli konunun kaleme alınması önemli görülmüştür. Bu çalışmanın önemi, eğitim kurumlarındaki çok kültürlü yapı içinde karşılaşılan çatışmaların öğretmenler tarafından kaynak noktalarının nasıl saptandığını, çözüme yönelik tutum ve tepkilerin neler olduğunu ortaya koymak, Türk ve Suriyeli öğrencilerin bu kaynaşma sürecinde birbirlerine dair algılarını ve kalıpsal yargılarını tespit etmek ve MEB'e mevcut durumu göstermektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çalıştıkları çok kültürlü eğitim kurumlarında çatışma yönetimine dair fikirleri ve önerileri göz önüne alınmıştır.

Çok kültürlü eğitim becerilerinin okulların değişken demografik özelliklerine uyum sağlamada katkı sunması, kültürel farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelme açısından kıymetli görülmesi (Ambe 2006; Polat, Kılıç 2013: 693), çalışmanın öğretmenler ile gerçekleştirilmesinin sebebi olmuştur. Bu araştırmayla çalışma sahasında üzerinde durulmamış ve eksik kalmış bir durumun işlenmesi ve alan yazına katkı sunulması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi programlarında çok kültürlü eğitim kurumlarında çatışma yönetimi konusunun var olması gerekliliği (Cho, Ambrosetti 2005; Middleton 2002; Ünlü, Örtün 2013: 347) göz önüne alındığında, bu araştırmanın öğretmenlerin görev sürelerinde karşılaştıkları durumlarda onlara yön göstereceği düşünülmektedir.

Gaziantep Şahinbey Ortaokulu özelinde nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme yoluyla, kültürlerarası iletişimde çatışma yönetimini araştırdığımız çalışmamız üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde literatür taraması sonucunda elde edilen kaynaklar yoluyla kuramsal ve kavramsal çerçeve yaratılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın temel noktalarından olan çok kültürlülük,

kültürlerarası iletişim ve Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu başlıkları güncel veriler ışığında ele alınmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde; çalışmanın sorunu, amacı, veri toplama aracı, sınırlılıkları, soru formu ve ölçüm araçları, verilerin analizi, hipotezleri gibi metodolojik bilgilere değinilmiş ve uygulanan mini anket soruları aktarılmıştır.

Üçüncü ve son bölümde ise öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda konuya dair sorulan sorulara uygun başlıklar altında kültürlerarası iletişimde çatışma yönetimine yönelik detaylı yorumlamalarda bulunulmuştur.



1.KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ

Bu bölümde kültür, kültürlerarası iletişim, çok kültürlülük, göç ve çatışma kavramları incelenecek, bu doğrultuda göç hareketleri sonucunda eğitimin mevcut durumu, var olan çatışmaların olası nedenleri ve çözüm yöntemleri üzerinde durulacaktır.

1.1. Kültür Kavramı

Kültür kavramının, Latince “Colera” kökeninden gelmiş olan “Cultura” sözcüğünden türemiş olduğu ve ekip, biçme anlamında kullanıldığı ifade edilmektedir (Doğan 2007: 10)

TDK’da ise kültür;

1. *“Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin”,*

2. *“Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü”,*

3. *“Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi”* olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>, 2020).

Kültür, öğrenilerek uygulamaya dökülen kolektif bir insan davranışı olarak görülmekte; örf, adet ve geleneklerin, inanç ve kabullerin, tavırların edinilerek paylaşıldığı karmaşık bir sistem olarak insan hayatının her aşamasını etkilemektedir (Chacko, 2003: 1088). Kültür ile birey arasında kurulan ilişki oldukça komplekstir. Kültür, insanı çevrelemekte ve sözü edilen kültüre göre şekillendirmektedir. Bunun yanında insan da ayrıca kültürü ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal davranışın ortaya çıkmasında etki eden arka plan bir faktör, ayrıca sosyal davranışın çıktısı olarak görülmektedir. (Şişman 2002: 2).

1.1.1. Çok Kültürlülük

Geçmişten bugüne farklı etkenler çerçevesinde bir yapıya sahip olan kültür terimi zamanla toplumlara özgü olma özelliğini yitirmektedir. Başta 20. yüzyılda dünyanın birçok bölgesinde yaşanmış olan savaşlar olmak üzere, etnik çatışmalar, baskı odaklı rejimler, çevresel felaketler, ekonomik buhranlar, küreselleşme vb. birçok farklı neden buna sebep olmaktadır. Bu nedenlerin sonucunda dünyanın farklı bölgelerinde milyonlarca insan kendi ülkesi içindeki farklı bir bölgeye veya sığınabilecekleri başka bir

ülkeye zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmıştır. Yaşanılan göçler neticesinde bir araya gelmek durumunda kalan farklı kültüre ait kişilerin meydana getirdiği çok kültürlü topluluklar dünyanın pek çok bölgesinde görülmektedir (Bayık Temel 2008: 92). Dünyadaki bu çok kültürlü oluşum ile beraber toplumların kendilerine has özelliklerini korumak ve gelecek nesillere aktarmak için kimliklerini korumaya çalışmaları çok kültürlülük kavramını meydana getirmiştir (Hatton 2003; Haas 2008; Başbay, Bektaş 2009: 33).

1970'lerde kullanılmaya başlayan Çok kültürlülük kavramı, sosyal yapıda meydana gelen etnik farklılıkların çoğalmasından sonucu oluşan ırkçılık, baskıcılık, cinsiyet ayrımcılığı gibi ayırma odaklı olaylarda kendini göstermektedir (Munley vd. 2004: 248). 21. yüzyılda 18. ve 19. Yüzyıla ait olan üniter yapıdaki ulus devlet düzeni sorgulanmaya başlamıştır. Avrupa'da Fransız İhtilali'nin getirdiği milliyetçilik, 'çok kültürlülük' kavramına bağlı olarak biçimlenmeye başlamıştır. Avrupa ülkelerinde değişim ile eş zamanlı olarak, Amerika kıtasında da geri plana itilmiş olan siyahi bireylerin eşit yurttaşlık istekleri, çok kültürlülük olgusuna güç kazandırmıştır (Banks 1999). İlk kez 1971 yılında Kanada'da Trudeau Hükümeti tarafından kullanılan Çokkültürcülük (multiculturalism) kavramı politik bir eğilimi ifade etmek için dile getirilmiştir (Vermeulen, Slijper 2003'den Akt. Canatan 2009: 82). Kanada'yı takip eden Amerika ve Avustralya'da kavram, toplumsal problemleri çözmek amacıyla kullanılmıştır. Kıta Avrupa'sında 1975 yılında İsveç tarafından çok kültürlülük kavramı ilk kez kullanılmıştır. Hollanda da siyasi anlamda çok kültürlülük sözcüğünü, toplumsal alanlarda 1980'den sonra yoğunlukla kullanmaya başlamıştır (Vermeulen 1997'den Akt. Canatan 2009: 82).

Çok kültürlülük, kültürel çoğulculuğun sıklıkla karşılaşıldığı toplumlarda bireylere ait olan değerlerin tek yapı içinde bütünleştirilmesi ve sahip oldukları her bir kültürel nesnenin yok edilme riskine karşı duran bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Marshall 1999: 127; Özhan 2006: 39). Bazı araştırmacılara göre çok kültürlülük; ırk, etnik köken, sosyal sınıf, cinsel eğilimler, din, yaş, cinsiyet vb. ölçütlere göre tasnif edilirken diğer araştırmacılar ise ırk bağlamında kategorilere ayırmıştır (Sue, Arredondo, McDavis 1992).

Çok kültürlülük, kültürel göreceliğe de kaynaklık etmektedir. Kültürel görecelik, her grubun yaşam tarzının bir kültür olduğunu kabul etmekte ve her birinin kültür olma adında eşit olarak anlaşılmasına dayanmaktadır (İyi 2003: 22). Çok kültürlülük felsefesi saygıyı odağına alan bir yaklaşıma dayanmaktadır. Her kültürün kendi içinde kıymetli olmasından yola çıkarak kendi içinde var olan dinamiklerle değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Her kültürün kendine has yapısal dinamikleri vardır ve bu dinamiklerin başka kültürlerle karşılaştırılması doğru değildir (Özensel 2012: 61).

'Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır' (Yazıcı, Başol, Toprak 2009: 11) şeklinde nitelendirilen çok kültürlülüğün çatışmalar

yaşandığında pratik çözümler yaratması görevi belirtilmiştir. Modern yaşamla birlikte farklılıkların olmayacağını varsayarak toplumsal yapıda ve kültürde tek tipliliğin olmasını düşünmek gerçekleri yansıtmamaktadır. Irksal, dini ve kültürel yönden farklılıklardan oluşan sosyal oluşumlarda çok kültürlülük bakış açısı, toplumsal barışın sağlanabilmesi için gerekli bir kavramdır (Kaya2007: 46).

Çok kültürlülük kavramını dile getirirken kullanılan cümlelerde dayanak noktası olarak; günümüz toplumlarında artık kültürel farklılıkların o kültüre ait olmayan bireyler tarafından kabul edilip, olumlu bir figür olarak görülmesi yoluyla birbiriyle adapte olmuş ve üretime yönelik bir toplum yapısının sağlanabilmesidir (Sultana 1994; Cırık 2008: 27).

Çok kültürlü yapının oluşumunda temel yapı taşlarından olan kültürleşme sürecinin var olabilmesi için en az iki farklı kültürün varlığı ve bunların daima bir ilişki içinde olmaları gerekmektedir. Bu manada kültürleşmeyi, toplumun kendi içinde gerçekleşen kültürleşmenin dış dünya, yabancı dil ve kültürlere açılması şeklinde değerlendirmek gerekmektedir (Güvenç 2002: 87).

Verilen bilgiler ışığında 21. yüzyılda daha fazla dillendirilmeye başlayan çok kültürlülük kavramının eğitimdeki yeri, kullanımı, öğretmenlerin konu hakkındaki yetkinlikleri aktarılacaktır.

1.1.2. Çok Kültürlü Eğitim

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre eğitim, bir insan hakkı olarak belirtilmekte; her bireyin eğitim hakkından ayırım yapılmaksızın faydalanabilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitimin temel amaçlarından olan “bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirme” olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Çok kültürlülük politik bir kavram olması itibarıyla çok farklı perspektiflerde yer alma zeminini kendisine yaratmıştır. Çok kültürlülük kavramının yansımaları eğitim alanında baskın bir şekilde görülmektedir. 1960'lerde göç sonucunda ülkeye gelen azınlık grupların haklarından eşit olarak faydalanamamaları doğrultusunda ABD'de çok kültürlü eğitim kavramı ilk olarak kullanılmıştır (Kahn 2008; Ramsey 2008: 529). Amerikan toplumunu oluşturan beyazlar ve siyahların arasındaki renk ayrımı toplumu her alanda ikiye bölmüştü. Beyaz ve siyahlar arasında olan eşitsizlikler modern dünyanın demokratik yönetimlerinde var olmaması gereken insan hakları eksiklikleriydi.

Eğitim, sağlık, çalışma, sosyal ve siyasal haklarda beyazlara öncelik tanınmakta siyahlar haklarını ırk ayrımına göre sahip oluyorlardı. Toplumdaki ayrımcılığa karşı çok kültürlü eğitim; beyazlar ve siyahiler arasındaki toplumsal eşitsizlikleri yok sayarak bütün bireylerin eğitimde fırsatlardan eşit şekilde ve eşit haklardan yararlanmasını sağlamıştır (Ramsey 2008: 208).

Eğitimin kişilerin düşünce yapılarında önemli bir yeri olduğu gerçekliğinden dolayı, çok kültürlülüğün eğitim süreçlerine etkisini araştıran çalışma sayısında artış olduğu tespit edilmiştir (Resnic 2009; Rhoads 1995: 6). Çok kültürlü eğitim, kültürel değerleri esas alarak eğitimi tasarlayan geleneksel eğitim düzenine karşı durmaktadır. Toplum içindeki var olan farklılıklar gözetilerek her türlü öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlardan faydalanmalarını ve bunu sağlayabilmek için de tüm okulların yeniden dizayn edilmesini ve eğitim süreçlerinin bu doğrultuda yenilenmesini ve değiştirilmesini savunmaktadır (Gibson 1984; Bohn,Sleeter 2000; Banks vd. 2001; Yazıcı, Başol, Toprak 2009: 230; Hsu, Thomson, 2010).

Çok kültürlü eğitim sadece ırk, etnik köken, sosyal sınıf, din gibi unsurları kapsamamakta ayrıca cinsiyet, yetenek ve zekâ farklılıklarını da içine almaktadır (Banks, Banks 1993). Bu eğitim doğrultusunda farklılıklara yakından temas eden öğrencilerin birbirlerini tanımaya fırsat bulacaklarını ve toplumsal hoşgörünün tahsis edilebileceğini belirtmektedir (Rhoads 1995; Adamou 2003; Cırık 2008: 29; Açıkalın 2010: 1228). Parekh (2002)'e göre ise çok kültürlü eğitimin amacı öğrencilere; entelektüel merak, kendini eleştirebilme, kanıtlar doğrultusunda bireysel karar verebilme, farklı düşünce ve yaşam tarzlarına saygı duyma gibi özelliklerin edindirilmesi ve öğrencilerin etnik kimlikçi bakış açısından soyutlanması olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin temelini yeni yetişen bireylere toplum içindeki her türlü farklı kimliğe saygılı olmaları hakkında duyarlılık kazandırılması olduğu söylenmektedir (Demir 2012: 1455). Çok kültürlü eğitim ile farklı kültürel değerler bireylerin bakış açılarında daha anlamlı hale gelmekte olduğu dile getirilmekte; bunun sayesinde demokrasinin gelişimini hızlanacağı belirtilmektedir (Adamou 2003).

Türkiye'de akademik alanda da çok kültürlü eğitime çok önem verildiği (Demir 2012: 1455), çok kültürlülük hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla ders kitaplarında da çok kültürlülüğe yer verildiği (Keskin, Yaman, 2014: 937) görülmektedir. Ancak var olan bu iyimser tablonun aksine öğretmenlerin çok kültürlülüğe dair gelişimi noktasında Türkiye'de hizmet öncesinde ve hizmet içinde faydalı bir öğretmen eğitiminin yapılmadığı ileri sürülmektedir (Polat, Kılıç 2013: 354). Bu eksikliğin, öğretmenlerin okul içindeki görevleri ve rolü göze alındığında önem verilmesi gereken bir konu olduğu dile getirilmektedir.

Banks (1997) çok kültürlü eğitimi içerik, bilgiyi yapılandırma, önyargının indirgenmesi, eşitlikçi eğitim ve güçlendirme şeklinde beş farklı boyuta ayırdığını dile getirmektedir. Yaklaşım ve boyut olarak çok kültürlü eğitim değerlendirildiğinde öğrencilerin çok kültürlü eğitime adapte olmalarını kolaylaştıran eğitim ilke ve değerleriyle kaynaşmış bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Çok kültürlü eğitim hakkında öğretim, rehberlik, yönetim, program geliştirme, performans değerlendirme, okul atmosferi alanlar üzerinde katkı sağladığı ve ilerleme sağlandığı şeklinde eğitimciler görüş birliği içindedir (Gay 1994: 32).

Çok kültürlü eğitimi, kişilerin yaşam tarzlarını tasarlayan, etnik ve kültürel farklılaşmanın oynadığı etkileyici role vurgu yapan felsefi bir eğilim olarak nitelendirmek olasıdır (Gay 2011). Çok kültürlü eğitim farklı kültürlere sahip bireylerin ihtiyaçlarına karşılık veren, oluşan farklılıkları tanıyan, saygı gösteren ve uzlaşmanın oluşabilmesini destekleyen ortamların yaratılmasıdır (Başbay, Kağnıcı 2011: 203). Bir eğitim seçeneği ve yöntemi olarak çok kültürlü eğitim, eğitimde yaşanan eşitsizlikleri nitelendirir ve bu eşitsizliklerin yok olması için emek vermektedir (Mwonga 2005). Okul atmosferi farklı kültürlerin temasa geçtiği, iletişim kurduğu ve kaynaştığı mekânlardır. Öğrenciler bu ortamda farklı kültürleri öğrenip, iletişim kurmakta, farklılıkları olumlu olarak görmeyi öğrenmektedirler. Çok kültürlü eğitim çalışmaları; giderilebilir olan gereksinimlerin tedarik edilmesi, farklı kültürlerden olan bireylerin aynı toplumda yaşamaları göz önüne alınarak eğitim programlarının çok kültürlülük anlayışına göre tasarlanması, okul öncesi eğitimden başlanılarak gerçekleştirilmesini sağlamıştır (Güven 2005: 7). Bu bağlamda tasarlanan bir eğitim programının ideallerini ise Banks (2008) farklı kültürlerden gelen öğrencilere eğitim kurumlarında eşit eğitim uygulamalarını artırmak, fırsat eşitliğini uygulamaya koymak, sadece farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler için değil, ayrıca bütün öğrencilere katkı sağlamak olarak dile getirmiştir.

1.1.3. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri

Bishop, Reinke ve Adams (2011: 120) küreselleşmenin, birçok farklı kültürün birbirleri ile iletişim kurmalarını daimi hale getirdiğini, ülkeler arasındaki insan hareketliliklerinin sonucu olarak paydaş profilindeki değişimlerin olağan bir durum olarak karşılanabilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu çok yönlü insan akışı vasıtasıyla, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ve kültürel değerler yönünden farklı kültürel deneyimler elde etmiş bireylerin beraber yaşamalarını sağlamakta (İlbuğa 2010: 165), okullar dil, ırk ve kültür yönünden farklılıklara sahip öğrencilerin aynı ortamda olmaları olgusunu yaratmaktadır (Ambe 2006: 693). Okullarda oluşan bu yeni düzende farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinin etkili olmasını organize eden öğretmenlerin yeterliklerine dair çalışmaların yapılması da gerekli görülmektedir.

Örnek olarak, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008) çok kültürlü eğitim ortamlarındaki öğretmen yeterliklerine dikkat çekmekte, bu yeterliklerin önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle öğretmenlerin farklı kültürleri anlamalarına ve etkileşim kurabilmelerine yönelik eğitimlerin geliştirilmeye çalışıldığı ve konuya yönelik eğilimin giderek arttığı görülmektedir

(Mcgregor, Ungerleider 1993: 60). Lakin dünyanın hiçbir yerinden bu konuya dair yeterli çalışmanın yapıldığı söylenmemekte(Başbay, Kağnıcı 2011: 201), konuya dair kuramsal yaklaşımların kitleler tarafından bilinmediği ifade edilmektedir (Açıklan 2010: 1228).

Öğrencilerin çok kültürlülük hakkında olumlu algılara ve tutumlara sahip olabilmeleri için özellikle öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmekte ve üzerlerine büyük görevler düşmektedir (Gay 1977: 34).

Çok kültürlü eğitimde ideale ulaşılabilmesi için; öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin din, dil, etnik köken, cinsel eğilim, deneyim, siyasi görüş, sosyal statü vb. açılardan farklılıkları olduğunu anlaması (Güven 2001: 150; Çoban, Karaman, Doğan 2010: 127), bu farklılıklara saygı duyması, çok kültürlü eğitim yaklaşımının temel yapısını idrak etmesi ve bu doğrultuda dersleri ve davranışlarını dizayn etmesi gerekmektedir (Başbay, Bektaş 2009: 39). Bu bağlamda düşünüldüğünde çok kültürlü eğitim sürecinde öğretmenlere düşen görevler, sınıf ortamında birbirinden farklı özelliklerle gelen öğrencilerle uygun iletişim kanalını kurmak, sınıf ortamı ve iklimini etkileşim için uygun hale getirmek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını sınıf ortamında problem olarak değil sınıf dinamiklerini geliştiren boyutlar şeklinde algılayarak sınıf ortamına yansıtmaktır. Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini bu yaklaşıma göre dizayn edebilmesi ve uygulamaya koyabilmesi için de en başta öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsemiş olmaları gerekmektedir (Başbay, Kağnıcı 2011: 204). Öğretmenlerin eğitim sürecinde çok kültürlü eğitime uygun tutum ve davranışları sergileyebilmeleri için demokrasi anlayışına ve demokratik tutum becerilerine sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Born 1998: 150; Demirsöz2010: 56).

Öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerinden farklı olduklarının farkında olarak davranmalarını büyük öneme sahiptir (Çoban, Karaman, Doğan2010: 128). AB eğitim politikaları incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarında, kültürel farklılık, etnik yapı ve cinsiyet gibi farklılıklara dair ayırım yapılmadan tüm öğrencileri sürdürülebilir bir geleceğe hazırlamak amacıyla eğitim pratiklerini detaylı bir şekilde tasarlayan ve uygulayan öğretmen adayları yetiştirmek hedeflenmektedir (Karlı, Güven 2011: 56). Donanımlı bir öğretmenin sahip olduğu en temel özelliklerin başında farklı kültür, inanç, görüş ve gruplarla iletişimde hoşgörü odaklı olması, ortaya çıkabilecek çatışmaları ve problemleri çözüme kavuşturmak için yapıcı ve orta yolu bulucu olmasıdır (Çelikten, Şanal, Yeni 2005: 212).

Polat ve Kılıç (2013: 355) çok kültürlü eğitime dair yetkin olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha özgüvenli olacağını dile getirmekte; Türkiye’de mesleğe yeni başlayan ve farklı bölgelere atanmış öğretmenler için özellikle önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında Ambe (2006: 692), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime dair becerilerle donanmalarının, okulların demografik

yapılarının değişkenlik göstermesine karşı üstesinden kolayca gelebilmeleri yönünden de önemli olduğunu savunmaktadır. Bu görüşü doğrulayan bazı çalışmalar, öğretmen adaylarının uygulamalı çok kültürlü eğitim kursundan çıktıktan sonra, çok kültürlü eğitime dair tutum ve becerilerinde olumlu bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir(Cho, Ambrosetti 2005: 25; Middleton 2002: 347).

Öğretmenlerin çok kültürlülüğe dair yeterlilik durumlarının tespit edilmeye çalışıldığı bir çalışmada, çok kültürlülüğe dair yeterlik algılarının büyükten küçüğe doğru farkındalık, beceri ve bilgi şeklinde sıralandığı görülmektedir (Bulut 2014).

Öğretmen yetiştirme sürecinde çok kültürlü eğitim ve kültürlerarası iletişim konularına özellikle değinilmesi gerektiği (Cho, Ambrosetti 2005: 25; Middleton 2002: 347; Ünlü, Örtten 2013: 291) dikkate alındığında, bu araştırmanın öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken çok kültürlü eğitim uygulamalarına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Birçok kültüre ev sahipliği yapan okul ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerine dair kültürel farklılık algıları ve farkındalıkları eğitimde adaletin ve eşitliğin tahsis edilebilmesi, yaşanan kültürel çatışmalara karşı tedbir alınabilmesi ve kültürlerarasında iletişimin verimliliği açısından önemlidir. Cinsiyet ayrımı, din ayrımı, dil farklılıkları, ırk ayrımı gibi çeşitli kültüre ilişkin toplumsal etmenler eğitimde eşitliğin sağlanamamasına neden olmaktadır (Tezcan 1994: 109). Toplumsal ve kültürel faktörlerle bağlantılı durumlar bireylerin başarı elde etmede eşit şansa sahip olmasına engel olmakta; bununla beraber de başarı şansı, farklı ortamlardan gelen çocuklara adil olmayan bir şekilde paylaştırılmaktadır (Ergun 2005: 24). Bu nedenle eğitim politikalarının ve uygulama yollarının kişilerin kendileri tarafından istedikleri kültürel tanınma biçimlerinin kaile alınmaması ve fark edilmemesi büyük problemlerle karşılaşılmasına neden olabilmektedir.

Kültürel farklılıklara dikkat edilen ve duyarlılığın kazandırılmayı amaçlandığı bir eğitim perspektifinde ise en temel görev öğretmene düşmektedir; çünkü eğitim programını uygulayan, yöntem ve tekniklerin kullanılmasını tercih eden, yeniden tasarlayan, öğrenme ortamını kurgulayan, bunun yanında değerlendirme yapan kişi öğretmendir (Polat 2009: 158).

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarında eğitim görebilmesi için öğretmenlerin öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırmakla beraber oluşan farklılıklara karşı öğrencilerin saygı duyarak demokratik öğrenme atmosferinin meydana getirilmesi gerekmektedir (Ünlü, Örtten 2013: 289). Demokratik öğrenme ortamının oluşabilmesi için ise öğrencilerin kültürel farklılıkların tüm boyutlarında bilinç sahibi olarak duyarlılık gösterilmesi ile oluşturulabilir. Bunun yanında öğretmenler öğrencilerinin gözünde çoğunlukla rol model kişi oldukları için ilk başta onların öğrencilerin bu kültürel farklılıklarına dair farkındalık sahibi olarak kültürlerarası duyarlılık göstermeleri ve eğitim yaşantılarında önemli bir parçayı teşkil etmesi, kültürlerarası duyarlılığı kişilere

kazandırırken büyük önem taşımaktadır. Davranışlar ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda öne çıkan düşünce, öğretmenin öğrenci üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerini gözlemleyerek ve örnek alarak davranışlarını geliştirdikleri şeklinde ifade edilebilir (Külahoğlu 2005:12).

Kültürlerarası duyarlılığa sahip olan eğitimcilerin bireysel ve kültürel farklılıkları kaale alan ve bu doğrultuda eğitim- öğretim deneyimlerini oluşturmaya dikkat eden öğretmenler oldukları düşünülebilir. Bunun yanında, kültürlerarası duyarlılığa sahip öğretmenlerin farklı kültürel özelliklerden gelen kişileri bir araya getirmede yetkin oldukları dile getirilebilir.

1.1.4. Kültürel Zekâ İle Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Kültürel zekâ, küreselleşmenin artan hızı ve ülkeler arasında yaşanan etkileşim ve bağımlılıklarının artmasının bir sonucu olarak gelişim gösteren bir kavram olarak gösterilmektedir. Ulaşım teknolojilerinin gelişimine paralel olarak ülkeler arasında seyahatler mümkün olmakla beraber, yaşanan bu durum örgütler için kişilerin etkileşim kurdukları farklı kültürlere uygun davranışlar gösterebilmesi istek ve becerileri büyük önem arz etmektedir(Ang, Van Dyne, Tan 2011).

Kültürel zekanın ve kültürlerarası etkililiğin son zamanlarda önemli görülmesinin neticesinde kültürel zekayı arttırmaya dair çalışmalarla alakalı eğilimin artmış olduğu dile getirilmektedir. Bu çalışmaların gerçekleştirilmesinin sebebi olarak ise kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlerin çözülebilmesi için gerekli olan becerilen ortaya çıkartılması gösterilmektedir (Lee, Sukoco 2010: 970).

Earley'e göre (2002: 272) kültürel zekâ, yeni edinilen kültürel değerlere adapte olmaya çalışırken, bilişsel, davranışsal ve motivasyon boyutlarında bireyin sahip olduğu becerilerdir. Tanım doğrultusunda Earley bilişsel boyutu, farklı kültürel özelliklere dair bilgilere sahip olmayı; davranışsal boyutu, kültürel farklılıklara karşı saygı gösterebilmeyi; motivasyonel boyutu ise farklı kültürler ile etkileşim içine girmede isteklilik göstermek olarak ifade etmektedir.

Başbay ve Kağnıcı (2011: 202), çok kültürlü eğitim ortamlarının tasarlanmasında, öğretmenlerin en başta farklı kültürel değerlere yönelik farkındalık sahibi olmaları, bu değerleri tanımaları ve uygun davranışları gösterebilmeleri gerektiğini dile getirmektedir. Bu gerekliliklerin, kültürel zekâ kavramı ile bağlantılı olan becerilerle yakından ilişkili olduğu dile getirilebilir. Early (2002: 272-273) kültürel zekâyı, farklı kültürel özelliklere dair bilişsel, davranışsal ve motivasyon boyutlarında değerlendirirken; kültürel zekâyı, yeni edinilen kültürel değerlere adapte olabilmek için ihtiyaç duyulan beceriler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, farklı kültürel yapılardan gelen kişilerle etkileşim içinde olmaya isteklilik duyma , farklı kültürel özelliklerin farkında olarak tanıma ve gerekli davranışlar gösterilmesi ile bağlantılı olan bu becerilerin, çok kültürlü eğitime dair tutumlara etki edebileceği düşünülmektedir.

1.1.5. Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlere mensup insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinler arası bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Kartarı 2001: 22).

Kültürlerarası iletişimin gerçekleşme safhasında, bireylerin farklı kültürlerden gelmeleri göz önünde bulundurularak birbirlerinin kültürleri hakkında edindikleri bilginin çokluğu sergilenecek davranışın uygunluk ve doğruluk durumunu arttırmakta olduğu ve böylece kurulan iletişimin etkililiğinin de yükselmekte olacağı ifade edilmektedir (Bozkaya, Erdem Aydın 2010: 32).

Kültürlerarası iletişim bünyesine hem farklı toplumların iletişimini aldığı hem de bir toplumun içindeki mikro kültürleri kendine dâhil ettiği düşünüldüğünde kültürlerarası diyalog kavramı da farklı kültürlerin beraber yaşayabilmelerine yönelik yönlendirme yapmak amacıyla uygulanacak bir yol şeklinde belirtilmektedir (Suppan 2008: 97-98). Kültürlerarası diyalog kavramının çıkış noktasına bakıldığında dünyadaki kültürel çeşitliliğe karşı farkındalık kazanılmasının sonucu meydana geldiği görülebilir.

Çağdaş sosyo-politik gerçekler, farklı etnik grupların, dinlerin, ideolojik inançların kültürler arası etkileşiminin etkili mekanizmalarının araştırılması gereğini toplumun sürdürülebilir gelişiminin garantisi olarak tanımlamaktadır (Jandt 2015).

Yaşadığımız çağda kültürlerarası etkileşim kendine daha çok yer bulmakta, toplum içinde sosyo-kültürel farklılıklar eskisine nazaran daha önemli görülmekte ve kültürel çeşitliliğin var olduğu toplumsal yapılarda toplumsal yaşamın verimliliği açısından kültürlerarası duyarlılık büyük önem taşımaktadır. Kültürlerarası duyarlılık kişilerin farklı kültürlere yönelik olumlu duygulara sahip olması, merak duyma, isteklilik, hoşlanma şeklinde gösteren bağlantılı bir kavramdır (Chen, Starosta 1997: 5).

Kültürlerarası iletişim becerisinin duyuşsal alt boyutu kültürlerarası duyarlılık şeklinde dile getirilebilir. Birey kendi kültüründen farklı bir kültür, durum ya da ortam ile temas kurduğunda karşısındaki dair istek, hoşlanma, ilgi gibi hissiyatlar içinde olması durumu kültürlerarası duyarlılığı nitelendirmektedir (Fritz, Mollenberg, Chen 2002: 170).

Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim sürecinde uygun, etkili davranışların seçilmesine ve sergilenmesine destek veren, yönelten; kültürel farklılıklara karşı anlayış göstermek ve hoşgörülü olmak için olumlu duyguların yetişmesini sağlayan bireysel bir yetenek şeklinde tanımlanmaktadır (Chen, Starosta 1997: 6).

Bhawuk ve Brislin'e göre (1992: 413) kültürlerarası duyarlılık, kişilerin yaşam içinde karşılaştıkları farklı kültürel mekanlarda, yaşam ve iş hayatında başarıyı elde etmede destek veren, farklı kültürden gelen bireylerle etkileşim kurarken onlara dair fikirlerin analizinde kolaylaştırıcı, yardımcı rol gören ve farklı kültürel ortamlara dair deneyim kazanmalarına katkıda bulunan bir kültürlerarası yeterlilik programıdır.

Kültürel farklılıkları kabul etme, anlayış gösterme ve takdir etmeye yönelik olumlu duygular meydana getirmek ve kültürlerarası yeterliliğe doğru yönlendirme yapmak için kültürlerarası duyarlı bireylerde var olması gereken özellikler aşağıda gösterilmektedir (Chen, Starosta1997: 7-9):

- Benlik saygısı,
- Özdenetim
- Açık fikirlilik
- Empati
- Etkileşime katılım
- Önyargısızlık

1.2. Çatışma Yönetimi

Bu başlık altında çatışma kavramı ve çatışma çözme biçimleri üzerinde durulacaktır.

1.2.1.Çatışma

Çatışma, insanın yaratılışından bu yana bireysel, bireyler arası ve gruplar arası, toplumun her kesimi tarafından yaşanabilen problemlerden biri olan uyum yoksunluğu olarak söylenebilir. Çatışma, sosyal sistemlerde var olması olağan karşılanan, kaçınılmaz bir olgudur.Çatışma, sosyal birimler (birey, grup, örgüt vs.) içinde veya arasındaki anlaşmazlık, uyuşmazlık veya ahenksizlik şeklinde kendini gösteren etkileşimci bir işlem olarak tanımlanmaktadır (Rahim 1992: 16-17).

Amaç edinilen şeylerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı süreçte yüz yüze gelinen problemler ve bu problemlerin nasıl çözüleceğine dair izlenmesi gereken yollar hakkında, kişilerin sahip oldukları inanç, düşünce ve değer farklılıkları bireylerin çatışma yaşamalarına neden olmaktadır (Kılıçaslan 2014: 266). İnsanların çevrelerinde yaşanan olaylara verdikleri tepkiler yaşadıkları çevreye, kültürel değerlere ve deneyimlere dayandığı için ve çatışma davranışsal olarak bir yorumlama olduğu için, kültür insanlar etkileşim halindeyken ve davranışların analiz edilmesinde biçimlendirici bir etkiye sahiptir(Ayoko, Hartel 2003: 392).

Çatışmanın yönetim tarzı, yaşanan çatışmanın neticesinde olumlu ya da olumsuz çıktının ortaya çıkmasını yönlendirmektedir (Karip 2003). Kültürel çatışmaların nasıl yönetilmesi hususunda kültürlerarası iletişim, yorum yapmak ve değerlendirme yapılması için gerekli kıstaslara dair problemlerin göz önünde bulundurulması şarttır. İlk başta kültürel çatışma olarak değerlendirilmeyen çatışmaların bile özünde bilişsel, iletişimsel ve dünya görüşü açılarından, derine inildiğinde ise kültürel değerlerden kaynaklı yaşandığı göze çarpmaktadır. Bu tarz çatışmalarda öncelikle yapılması gereken çatışma harici kalan bireylerin konuya dahil edilmesinden önce çatışan tarafların konu hakkında anlaşması veya problemi çözmeye çalışmalarıdır (Avruch 2004).

Çıkarların çatışması ve birbirleri ile bağlantılı şekilde çalışan bir sistemin parçaları olmaları sebebiyle, örgütler için örgütsel sistemde çatışma olması gereken ve olağan bir olgudur (Aslan, 2008: 308). Örgütün kendini geliştirebilmesi ve değişim içine girebilmesi için yaşanan çatışmaların nasıl yönetildiği örgütsel yaşamda önemli ve etkilidir. Bunun olumlu şekilde sonuçlanabilmesi için yaşanan çatışmaların dengede tutulması gerekmektedir (Akçakaya 2003: 6).

Sınıf içinde yaşanan çatışmalarda çatışmaların doğru bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenlerin çatışma ve nasıl yönetilmesini gerektiği hususunda yetkinlik sahibi olması gerekmektedir. Etkili bir biçimde çözülen çatışmalarda çatışmaların zararlı neticelerinin azaltıldığı, yararlı yönlerinin ise artırıldığı, örgüt içi yaşanan çatışma düzeyinin dengede tutulduğunun ve kazan-kazan çözüm yaklaşımından faydalandığı gözlenmektedir (Akkirman 1998: 3).

Örgütlerde yaşanan çatışmalarda çatışmaların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için çatışmayı yaratan sebeplerin doğru ve tam olarak yöneticiler tarafından belirlenmesi gerekmektedir (Çağlayan 2006).

Etkili yönetilen çatışmalar örgütlerin gelişimine ve değişimine katkıda bulunmaktadır, bireyler arasında var olan güven duygusunun gelişimine destek olmaktadır (Kim, Sohn, Wall 1999: 130; Gibson, Ivancevich, Donnelly 2000: 225). Bunun aksine, kötü yönetilen çatışmalar neticesinde örgüt içi ilişkiler olumsuz etkilenmektedir. Bu sebeple çatışmaların yöneten bireyler konu hakkında yetkinlik ve ustalık sahibi olmaları gerekmektedir (Tjosvold 1991: 14).

1.2.2. Çatışma Çözüm Biçimleri

İşbirliği

Çatışan taraflar çatışmaya kaynaklık eden problemi detaylı bir şekilde konuştuğundan sonra, iki taraf için de olumlu karşılanan bir çözüm yolunda anlaşma sağlarlar (Thomas, Kilmann 1974). Kaçınmanın tam tersi bir davranış biçimidir. İşbirliğinde çatışan iki taraf da düşünülerek bir çözüm yoluna varılır.

Çatışma yaşayan bireyler birbirleri için fayda sağlayıcı çözüm önerilerini dile getirebilirler. İşbirliğinde önemli kıstas son safhada kabul edilen çözüm yolunun iki taraf için de avantaj olarak kabul edilmesidir.

Uzlaşma

Çatışan tarafların çözüm sağlanabilmesi için birtakım fedakârlıklarda bulunması durumunu ifade etmektedir (Thomas, Kilmann 2008). Kişiler kendi bireysel taleplerini göz ardı ederek ortak istekler için bir paydada buluşmaya çalışırlar. Bu sebeple tarafların bireysel bazı isteklerinden feragat etmeleri gerekmektedir.

Otorite

Otorite, yöneten kişinin çalışanları üzerinde egemenlik sahibi olması, onlara dair karar verme mekanizması olması ve yönetme yetkisini elinde bulundurması anlamına gelmektedir.

İş yaşamında kendisinden daha alt seviyede olanlara emir verme, tehdit kullanılarak iş yaptırma şeklinde kullanılır ve emri altındakilerle etkileşim içindeyken katı bir hiyerarşinin varlığını seçmektedirler.

Rekabet

Çatışma yaşayan birey, diğer tarafın isteklerini göz ardı etmekte sadece kendi avantajına odaklanarak onu elde etmek için çaba sarf etmektedir (Thomas, Kilmann 1974).

Örgütlerde gücün kaynağı olan ve otoriteye sahip olan birey, emri altında çalışan kişiler üzerinde baskı uygulayarak kendi taleplerine ve amaçlarına ulaşmak için çalışır. Böylelikle tek tarafın lehine çözümlenen durum, karşı tarafın istekleri görmezden gelinerek sonuçlanır.

Uyum

Rekabetin tam tersi bir davranış türü olan uyum, iddia gütmeyen ve uzlaşma odaklı bir yöntemdir. Çatışan bireyler çoğu zaman meydana gelebilecek bir çatışmanın önüne geçmek için kendi isteklerinden ziyade karşı tarafın çıkarlarına öncelik vermektedir.

İşbirlikçi, lakin iddia gütmeyen bu tarz, kendi çıkar ve taleplerinden fedakârlıkta bulunarak, diğerinin hedeflerine varmasına katkıda bulunmaktadır (Sorenson, Morse, Savage 1999: 25).

Kaçınma

Minimal düzeyde iddia barındıran ve işbirlikçi olan bu tarzda, çatışmaya kaynaklık eden şey karşısında kişi taraf tutmayı tercih etmemekte, çatışma hiç var olmamış gibi hareket etmekte, çatışmayı görmezlikten gelmeye çalışmaktadır. İddianın yokluğu ve işbirliğini içermesi kaçınmanın temel özelliklerindedir. Çatışma yaşayan kişiler çözüm sürecinden iki tarafın da isteğinin gerçekleşmesi için bir savunma eyleminde bulunmazlar. Çevrelerinde yaşanan çoğu olaya tepki vermeyerek çekilme davranışını gösterirler. Kaçınan birey bu davranışın neticesinde varılacak kararın olumsuz çıktılarına da katlanmak zorunda kalmaktadır (Rahim 2002: 208).



2. KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇATIŞMA YÖNETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Bu bölümde “Çok Kültürlü Ortamlarda Çatışma Yönetimi” adlı çalışmamızın sorununa, amacına, önemine, metoduna, sınırlılıklarına, sorularına ve ölçüm araçlarına değinilecektir.

2.1. Metodoloji

Çalışmanın ikinci ve son bölümü aynı zamanda araştırmanın uygulama kısmını kapsamaktadır. Bu araştırma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan niteliksel araştırma yöntemi çerçevesinde tasarlanmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu, Gaziantep İli Şehitkâmil ilçesi Şahinbey Ortaokulu’nda bulunan öğretmenler arasından görevdeki deneyim sürelerine göre 1–10 yıl arası (6 öğretmen), 10–20 yıl arası (6 öğretmen) ve 20+ yıl (3 öğretmen) olmak üzere çeşitli branşlardan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların aynı kurumda çalışan öğretmenlerden seçilmesi, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemini beraberinde getirmiştir. Alanyazın tarandığında araştırma konusunun daha önce bir araştırmacı tarafından çalışılmadığı görülmüş, bu sebeple araştırma keşifsel araştırma yönteminin uygulanmasını da sağlamıştır. Araştırma sorunu doğrultusunda toplanan veriler Kasım 2019- Nisan 2020 tarihleri arasını kapsamaktadır.

Çalışma grubunun yapısını daha iyi analiz edebilmek ve görev yıllarını tespit etmek amacıyla okul öğretmenlerine mini anket uygulanmış ve katılımcılar bu anket verilerinden faydalanılarak rastgele seçilmiştir. Derinlemesine mülakat için oluşturulan sorular, çalışma grubunda bulunan 15 görüşmecinin tamamına, yüz yüze görüşme sürecinde sorulmuş, alınan yanıtlar araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir.

Çalışmada, çatışma, kültürlerarası iletişim, çok kültürlülük ve göç konularına yönelik geniş literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili önemli hususlar belirlenmiştir. Bu kapsamda görüşme yapılan kişilere 15 soru yöneltilmiştir. Görüşmede yer alan sorular, alan yazın eşliğinde araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Görüşmecilerin gerçek adları, araştırmanın kişiler hakkında yorum ve yargılar içermesinden dolayı yazılmamış, onun yerine simgesel adlar kullanılmıştır. Katılımcılar G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14 ve G15 şeklinde kodlanarak görüşmelerdeki söylemlerine bulguları destekleyici bir kanıt olarak bulgular kısmında yer verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı

	Cinsiyet	Yaş	Görev	Mesleki Kıdem Yılı	Kurumdaki Çalışma Süresi (Yılı)	Alanı	Mezun Olunan Fakülte
M1	Kadın	36	Öğretmen	15	6	Fen Bilimleri	Eğitim
M2	Kadın	28	Öğretmen	2	2	Sosyal Bilgiler	Eğitim
M3	Erkek	33	Öğretmen	12	5	Türkçe	Eğitim
M4	Erkek	35	Öğretmen	16	6	Bilişim	Eğitim
M5	Erkek	44	Okul Müdürü	21	21	Sosyal Bilgiler	Eğitim
M6	Kadın	46	Öğretmen	22	8	Müzik	Konservatuar
M7	Erkek	49	Öğretmen	27	12	Matematik	Eğitim
M8	Kadın	30	Öğretmen	7	3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Eğitim
M9	Kadın	30	Öğretmen	8	8	Fen Bilgisi	Fen Edebiyat
M10	Kadın	27	Öğretmen	4	4	Görsel Sanatlar	Eğitim
M11	Kadın	36	Öğretmen	13	4	Matematik	Eğitim
M12	Erkek	39	Öğretmen	2	2	Sosyal Bilgiler	Eğitim
M13	Erkek	31	Öğretmen	7	4	Bilişim	Eğitim
M14	Kadın	29	Öğretmen	2	2	Fen Bilimleri	Fen Edebiyat
M15	Erkek	47	Öğretmen	18	12	Matematik	Eğitim

Verilerin toplanacağı bireyler araştırma konusu ile ilgili olay ve olguyu birebir tecrübe edinen ve bunları betimleyebilecek bireyler arasından seçilmiştir.

Görüşme yapılan kişilere yöneltilen sorular ve alınan yanıtlar, çatışmanın türü, sebebi, okul mensuplarının çatışmaya karşı yaklaşımı ve öğretmenlerin liderlik stilleri bakımından belirlenen temalar eşliğinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Sorunu

Suriye’de yaşanan çatışma ortamının sonucunda Nisan 2011’den bu yana ülkemize doğru Suriyeli vatandaşların zorunlu göç yaşadığına şahitlik etmekteyiz. Suriyelilerin ülkemize geldiği ilk dönemlerde beslenme, barınma ve güvenlik gibi temel ihtiyaçların giderilmesi ön planda tutulmuş, eğitim, entegrasyon ve Türk Suriyeli etkileşimi ikinci planda kalmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminde ilk atılan adımlarda GEM’leri, Suriyelilerin açmış olduğu özel okullar ve MEB’e bağlı okulları görmekteyiz. Lakin eğitim dilinin Arapça olmasından ve kısa bir süre sonra kendi ülkelerine geri dönecekleri düşüncesiyle Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu GEM’lerde eğitim görmeye başlamıştır. Sonrasında ise buradan mezun olan öğrenciler MEB’e bağlı olan okullarda okuma hakkına sahiptirler. Yapılan araştırmalar ve edinilen deneyimler neticesinde MEB’e bağlı okullara transfer olan öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeylerinin düşük olması ve GEM’lerde verilen eğitimin yetersizliği sebebiyle GEM’lerin çoğunluğu kapatılmıştır. Pek tabii Türkçe öğrenilememesinin altında yatan neden etkileşim kurduğu kişiler ile Arapça iletişim kurmasıdır.

2019-2020 Eğitim Yılında 5 ve 6. Sınıf seviyesinde yaklaşık 400 öğrenci araştırma yapılan okula kayıt olmuştur. Artan Suriyeli öğrenci sayısına bağlı olarak yaşanan kültürel etkileşim ve kültürel çatışma ortamını doğurmuştur.

Bu çerçevede çok kültürlü ortamın oluşması sebebiyle yaşanan çatışmalar, türleri, yaşanan çatışmalara öğretmenlerin ve okul idaresinin bakış açısı ve yaşanan çatışmaya karşı tutumları belirlenerek genel analiz tablosunun oluşturulması araştırmasının sorunudur.

2.3. Araştırmanın Amacı

Yukarıda değinilen bilgiler ışığında 2011 yılından bu yana oluşan etkileşim ortamında okullarda çatışmaların meydana gelip gelmediğini, yaşanan çatışmaların türlerini, düzeylerini sorgulamak, öğretmenlerin ve okul idaresinin çatışma yönetimine dair tutumlarını ve yetkinlik seviyelerini tespit etmek ve oluşan bu yeni duruma karşı yapılabilecek uygulamaları dizayn etmek bu araştırmada amaçlanmaktadır.

Suriyelilerin geldikleri ilk zamanlarda geçici olarak ülkemizde kalacakları, misafir oldukları düşüncesi eğitim hakkında yapılan uygulamalarda geç kalınmasını sağlamış ve geçen süre ile beraber büyük bir kitlenin eğitimden yoksun kalması bir problem teşkil etmeye başlamıştır. Dil yetersizlikleri, iki dil arasındaki farklılıklar ve yapılan uygulamalarda yeterli başarının sağlanamaması GEM’lerin kademe kademe değil de aniden kapatılması büyük bir sorunu daha ortaya çıkarmıştır. Çoğunluğu Türkçe bilmeyen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesi okullara ve içinde çalışan öğretmenlere

büyük bir sorumluluk yüklemiştir. Sınıftaki öğrencilerin yüzde otuzunun Suriyeli olması ve ailelerinin geçim kaygısından dolayı evlatlarıyla eğitime dair ilgilenememeleri okullardaki yükü artırmaktadır. Literatürde konuya dair MEB kaynaklı çalışmaların yapılmamış olması ve konunun öğretmenler ve eğitim ortamı açısından risk teşkil etmesi sebebiyle araştırmanın yapılması önemli görülmektedir.

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada görev sürelerine göre 3 gruba ayrılan öğretmenlerden edinilen veriler doğrultusunda konuya dair genel bir fikir oluşturulmak istenmiştir

2.5. Soru Formu ve Ölçüm Araçları

İlk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı ankette de sorduğumuz sorular tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

Görüşme Formunda Bireysel Özelliklere İlişkin Sorular

Cinsiyetiniz?
Yaşınız?
Göreviniz?
Mesleki Kıdem Yılıınız?
Kurumdaki Çalışma Süreniz (Yılıınız)?
Alanınız?
Eğitim Durumunuz?
Mezun Olunan Fakülteniz?
Okul Kademeniz?

2.6. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri derinlemesine mülakat görüşme formu ile sağlanmıştır. Patton (1987: 109)'ye göre, görüşmenin amacı bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla

deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte sorulan sorulara karşı tarafın, rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel amacıdır. Görüşme soruları hazırlanırken kolay anlaşılabilir olmasına, konu ve amaca odaklı olmasına yönlendirmelerden ve çok boyutlu sorular sormaktan kaçınılarak katılımcıların rahatlıkla cevaplayabileceği açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama sürecine hazır hale getirilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlerin uygun olduğu saatler öğrenilerek okullarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlere göre çatışmanın ne olduğu, öğretmenlerin hangi çatışma konularıyla karşılaştıkları, çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yollarını kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Buna ek olarak verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

2.7. Araştırmanın Argümanları

- 1.Yaşanan çatışma türleri nelerdir?
- 2.Görev yapılan okulda yaşanan çatışmaların düzeyi nedir?
3. Okul kültürü çerçevesinde kişilerin çatışmalara verdiği tepkiler nelerdir?
- 4.Çatışmanın olası nedenleri nelerdir?
- 5.Çatışmalara karşı öğretmenlerin tutumları nedir?
6. Öğretmenler çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yollarını kullanmaktadırlar?

3. BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Görüşme öncesinde katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yaşadıkları yerler ve çocuk sahibi olma durumlarına göre edinilen veriler aşağıda tablo ile gösterilmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	n	%
Cinsiyet	Erkek	7	46,6
	Kadın	8	53,3
Yaş	18-25 yaş arası	0	0
	26-40 yaş arası	10	66,6
	41-60 yaş arası	5	33,4
Eğitim durumu	Ortaokul	0	0
	Lise	0	0
	Üniversite	13	86,6
	Yüksek Lisans/Doktora	2	13,4
Yaşanılan yer	İlçe	0	0
	Şehir	15	100
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	7	46,6
	Hayır	8	53,3
Toplam		15	100

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine baktığımızda yüz yüze görüşmenin yapıldığı bireylerden 7 görüşmecinin erkek, 8 görüşmecinin kadın olduğunu görmekteyiz. Görüşmeciler arasında cinsiyet farkının çok olmamasının nedeni araştırmada cinsiyete dayalı bir ayırımın araştırmacı tarafından ölçülmeyecek olmasıdır. Görüşme yapılacak kişiler araştırmacı tarafından erişilebilirliğe dayanarak bu şekilde dizayn edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere 18-25 arası 0, 26-40 yaş arası 10 kişi,

41-60 yaş arası 5 kişi bulunmaktadır. Araştırmada 18-25 yaş arası öğretmenler ile görüşülememesinin nedeni kurumda çalışan 18-25 yaş arası bireylerin bulunmamasıdır. Okuldaki yoğun popülasyon 26-40 yaş aralığındadır. Özellikle 20+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ile görüşme yapmakta erişilebilirlik açısından problem yaşanmıştır. Kıdem yılı azaldıkça öğretmenlerin yapılan araştırmaya katılım gönüllülükleri artmaktadır.

Eğitim durumlarına baktığımızda 13 kişinin üniversite düzeyinde, 2 kişinin ise yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olduklarını görmekteyiz. Öğretmen olabilmek için en az yükseköğretim mezunu olma zorunluluğu sebebiyle kurumda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu üniversite mezunudur. Araştırmacıların eğitim durumları çatışma yönetiminde eğitilmiş bireylerin çatışma yönetimine ve çok kültürlü ortamlarda yetkinlik düzeylerini görmemiz açısından bize büyük oranda veri verecektir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi il merkezinde yaşamaktadır. Görev yaptıkları okulun il merkezindeki merkez ilçelerden biri olan Şehitkâmil’de olması öğretmenlerin hepsinin il merkezinde yaşamasını sağlamıştır. İlçede yaşayan öğretmen bulunmamaktadır.

Ankete katılanların çocuk sahibi olma oranlarına baktığımızda, yakın bir oran karşımıza çıkıyor. Araştırmaya katılan bireylerden 7 kişi çocuk sahibidir, 8 kişi ise çocuk sahibi değildir.

3.2. Okulun Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara İlişkin Mevcut Durum

Araştırmaya katılan 15 görüşmeciye 15’i, görüşme formunun “*Sizce görev yaptığınız okulda çatışmalar meydana gelmekte midir?*” şeklindeki ilk sorusuna “evet” yanıtını verirken, kimse “hayır” yanıtını vermemiştir. Bu durum, görüşmecilerin görev yaptıkları kurumlarda meydana gelen çatışmaların farkında olduğunu göstermekle beraber okullarda çatışmalara ilişkin bir araştırma yapılmasının gerekliliğini ve konunun önemini de ortaya koyması açısından açıklayıcıdır (Tablo 2).

Çatışmanın meydana gelmesi ile alakalı detaylara indiğimizde çatışmaların çoğunlukla Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşandığına dair genel bir kanı vardır. Bazı görüşmeciler okul içinde çatışmaların çok sık yaşanmadığını dile getirmektedirler. Okul içinde var olan çatışmaların yaşandığı grup ‘Öğrenci – Öğrenci’ arasındadır. Görüşmeciler arasında minik bir kitle de çatışmaların farklı kültürler arasında değil, Türk öğrencilerin Türk öğrenciler ile çatıştığını, Suriyeli öğrencilerin de kendi aralarında çatıştığını dile getirmiştir. Ayrıca görüşmeciler arasında çatışmanın toplumun küçük bir çekirdeği olan okullarda yaşanması olağan karşılanmakta, her okulda çatışmanın yaşandığı düşünülmektedir.

2019 yılında GEM'lerin kapatılması ile çok sayıda öğrenci MEB'e bağlı okullara kayıt edilmiş ve okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının bir anda artışı çatışmaları da beraberinde getirdiğine dair aşağıda G15'in cümlelerini görmekteyiz:

“10 yıllık bir Suriyeli-Türk etkileşimi var, normalde Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine ilk entegrasyonunu GEM'leri sağlıyordu ve biz ilk süreçte daha sonraki safhalarda sürece dâhil oluyorduk, lâkin GEM'lerin ortadan kalkması ile aslında çocuğun eğitim problemi ile ilk karşılaşan MEB'e bağlı olan okullar oldu. Bu da bizi sudan çıkmış balığa çevirdi. Ben GEM'lerin kapatılmalarını doğru bulmuyorum. GEM'lerde bir anda büyük bir popülasyonun okullara geçmesi sistemin içindeki bireylerin bu yeni duruma alışmasını zorunlu hale getirdi lakin çocuklarda bu, sayı artışına bağlı olarak çatışma olarak karşımıza çıktı”.

Görüşmecilerden G5 bir sosyal bilgiler öğretmenidir. Branşı gereği eşitlik, demokrasi, insan hakları gibi konulara ders içinde işlediğini, sınıf içinde kardeşlik ortamı sağlandığını, öğretmen tarafından öğrencilerin etnik farklılığa dayanarak Türk, Suriyeli(Arap) olarak ikiye ayrılmadığı zaman bunun öğrenciler tarafından hissedildiğini ve çatışmaların sifra indiğini dile getirmiştir.

G7 derslerinde çatışmanın çıkmasını *“Hepimiz insanız”* mottosunu kullanarak öğrencilerinde birlik ve beraberlik duygusunu aşlamayı amaçlamaktadır.

Görüşmecilerden 5'i çatışmanın ortak dil olarak Türkçenin öğrenilmemiş olmasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Ortak dil olduğu zaman çocuklar birbirleriyle zaten kaynaşmaktadırlar. Dil öğrenmeden MEB okullarına öğrencilerin kaydedilmesinin okulda çatışmayı başlattığı söylenmektedir. MEB'e bağlı okullara gönderilmeden önce Türkçe yeterliliklerinin test edilmesi görüşmeciler tarafından talep edilmektedir.

Türkiye içi kültürel farklılıklara dayalı çatışmaların ortaokul seviyesinde görülmediği dile getirilmiştir.

Görüşmecilerden ikisi ise kültürel nedenlerden dolayı bir çatışma çıktığını düşünmemekte, ufak tefek her öğrenci arasında yaşanabilecek minik çatışmaların okullarda var olduğunu ama tüm çatışmaların Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan çatışma olarak ele alınmaması gerektiğini söylemişlerdir.

Genel olarak okullarımız düşünüldüğünde Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu için MEB ve UNICEF'in yapmış olduğu çalışmalara rağmen ilk yıllardaki çatışmalara oranla güzel bir yol kat edildiğini, ancak henüz tam olarak eşitliğin sağlanmadığı ve her iki grup öğrencilerin bu durumu tamamen içselleştirip kabullenmediği için hala çatışmaların meydana geldiği genel bir kanıdır. Bu çatışmaların en aza indirgenmesi için asıl işin ise öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgilerine hakimliğine bağlı olduğu dile getirilmiştir.

3.2.1. Çatışmaların Türleri

Görüşmecilere sorulan “Sizce çıkan çatışmaların türü nedir?” sorusuna verilen cevaplarda 6 görüşmeci kültürel çatışmalar meydana geldiğini, 9 görüşmeci ise çıkar çatışmaları meydana geldiğini belirtmiş, görüşmecilerden ideolojik çatışmanın okullarda var olduğunu dile getiren olmamıştır.

G4’e göre öğrenciler arasında kültürel çatışmalar iletişim kopukluğundan meydana gelmektedir. Kültürel çatışmaların ana nedenlerini öğrencinin yakın çevresinden edindiği kalıpsal yargılar ve yayınlanan haberlerin oluşturduğu düşünülmekte, Suriyelilerin ve Türklerin kendi gelenek ve göreneklerini yaşamasına bağlı olarak çatışmaların meydana geldiği gözlemlenmiştir. G7 ve G10’a göre görev yaptıkları okulda etnik farklılık odaklı çatışma meydana gelmemekte onun yerine aile ve çevre kültüründen kaynaklı çatışmalar meydana gelmektedir.

G5 okulun kalabalık olmasından ve sayıca büyük bir Suriyeli öğrenci kitlesine sahip olmasından dolayı yönetim tarzıyla alakalı çatışma olduğunu düşünmemekte, gereken müdahaleler yapılmasına karşın okul içinde yaşanan çatışmaların sifira inmediğini dile getirmektedir.

Ortaokul seviyesinde en büyük çıkar çatışması bir eşyayı beraber kullanmada ya da ders içinde alınan not karşılaştırmalarında kendini göstermektedir. Birbirine not ve bazı üstünlük belirten ‘Ben sınıf başkanım, ben çalışkanım’ gibi kalıplarda çıkar çatışmasını görmekteyiz.

Örnek olarak okulda bir halı sahanın varlığı, beden eğitimi derslerinde öğrenciler için bir yetersizlik oluşturuyor ve okulda bulunan halı sahanın hem kız hem erkek öğrenciler açısından kullanılmak istenmesi, gruplaşma ve kutuplaşma meydana getirmektedir.

Okul içinde yaşanan çatışmaların türlerini G9 şu şekilde dile getirmiştir:

“Okulumuzda yaşanan çatışmaların çoğunluğunu kültürel çatışmalar oluşturuyor. Farklı kültürler, farklı yetiştirme tarzları ve farklı doğrularının olması da çatışmaların çıkmasında etkili olduğunu düşünüyorum. Çıkar çatışmaları olarak da daha iyi olmak sınıfta birinci olmak, not sebebiyle başkana yaranma, öğretmenin gözüne girme gibi. Suriyeli öğrenci tarafından geçilmek özellikle bu düşünce Türk öğrencileri baskı altına alıyor. Biz Suriyeli öğrenciler başarılı olduğunda “bakın işte Suriyeli öğrenciler de geride değil onlar da başarı kaydediyorlar” diye düşünüyoruz lakin Türk öğrenciler tarafından bir baskı olarak görülüyor, Suriyeli öğrencinin bile gerisinde kalmak gibi bir düşünceye sahip oluyorlar. Aslında Suriyeli öğrenci benden iyi olmamalı, ben en azından ondan iyi olmalıyım gibi bir düşünceye sahip Türk öğrenciler. Kültür olarak da çok büyük bir fark var iki kültür arasında. Bunu velilerde daha net görüyoruz. Türk velilerin görüşleri, eğitime bakış açıları ile Suriyeli velilerin görüşlerini karşılaştırdığımızda bu fark daha belirgin şekilde görülebiliyor”.

Fikirsiz, ideolojik çatışmalar meydana gelmediği tüm görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir. Var olmamasının sebebi ise ortaokul seviyesinde öğrencilerin kendilerinin net bir ideolojiye sahip olmamaları, ailelerinin düşünceleri ile hareket etmeleridir.

3.2.2. Yaşanan Çatışmaların Düzeyi

Görüşmecilere sorulan ‘Görev yaptığınız okulda yaşanan çatışmaların düzeyi nedir?’ sorusuna 9 görüşmeci orta düzeyde çatışma meydana gelmektedir, 6 görüşmeci ise düşük düzeyde meydana gelmektedir cevabını vermiş, yüksek düzeyde çatışma yaşandığını hiçbir görüşmeci dile getirmemiştir.

G11: “2019-2020 Eğitim Öğretim yılı GEM’lerin kapatılmasından sonraki ilk öğretim yılıydı. Bu yılki çatışma sayıları yüksek oranda arttı, bunun öncesinde neredeyse hiç çatışma yaşanmayan okulumuzda bu yılki çatışma düzeyi orta düzeydedir. Ben GEM’lerin kapatılmasını doğru bulmuyorum. Şu an beş ve altıncı sınıflarda sınıflarımızın üçte biri Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Türkçeyi bilmeyen bu öğrenciler sınıfta bir kukla, bir madde gibi oturmakta ve o dersi anlamadığı için uyum sorunu yaşamaktadır. Dolayısıyla sınıfta eğitim veren öğretmen de sıkıntı çekmektedir. GEM’lerin kapatılmasının hedeflenen amacı kaynaşmanın sağlanmasıydı ama dil bilmeyen öğrencileri MEB’e bağlı okullara göndermek kaynaşmayı bence sağlamadı, aksine yaşanan çatışma düzeyini artırmıştır” ifadelerini kullanmıştır. G11 e göre çatışmalarının bu yıl artmasının sebebinin GEM’lerin olduğunu görmekteyiz. Dolaylı olarak sınıf içinde var olan sayıca az bir grup olan Suriyelilerin sayıca artışı, sınıf içinde kaynaşması problemini ortaya çıkarmış, ortak dilin yokluğu öğrenciler arasında bu yılki eğitim hayatında çatışmanın pik noktaya ulaşmasına neden olmuştur. Bu tarz eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler de konu hakkında yaşanan problemleri dile getirmekte ve konunun bir an önce çözülmesi için kendilerinin muhatap alınmasını gerekli kurumlardan beklemektedir.

G1’e göre okulda yaşanan çatışmanın düzeyi hissedilen düşük düzeyde lakin gerçekte orta düzeydedir. Burada öğretmen idareci öğretmenler tarafından yaşanan çatışmaların öğretmenlere hissettirilmediğini ve eğitim ortamının ana aktörleri olan öğretmenlerin huzurlu bir ortamda eğitim vermelerinin sağlanmaya çalışıldığına dikkat çekmektedir.

Görüşmeciler görev yaptıkları Şahinbey Ortaokulunda okul müdüründen kaynaklı insan odaklı bir çalışma ortamının var olduğunu, kendilerinin idare tarafından kaile alındıklarını, var olan bu olumlu atmosferin okulda bulunan tüm bireylere yansıdığını ve çatışmanın var olmasını minimize ettiğini dile getirmektedirler. Kurumda çok sayıda öğretmenin ve öğrencinin bulunması çatışmanın düşük seviyede ya da hiç olmamasını engellemektedir.

Sabahçı devrede görev yapan G14 ve G8, 7. ve 8. Sınıflarda çatışmanın daha az, neredeyse hiç olmadığını buna karşın 5. ve 6. Sınıfta öğrenciler arasında daha yüksek oranda çatışmanın yaşandığını

söylemiş. Bunun sebeplerini, ilkokuldan ortaokula geçişte yaşanan uyum problemi ve sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı olarak ifade etmiştir.

3.2.3. Çatışmanın Olası Nedenleri

Görüşmecilere sorulan “Yaşanan çatışmaların olası nedenleri nelerdir?” sorusuna belirtilen nedenlerden özellikle sosyo-ekonomik faktörler ve çevresel faktörler baskın olmak üzere görüşmeciler tüm nedenlere değinmişler, sadece kurumdaki ideolojik nedenler kaynaklı çatışmaların meydana gelmediği ortak bir kanı olarak ifade edilmiştir.

Bu bölümde çatışmanın olası nedenlerine dair görüşmecilerin dile getirdiği düşünceler başlıklar halinde aşağıda belirtilmektedir.

1.Çevresel Faktörler: Görüşmecilerin en çok belirttiği sebeplerin başında gelen çevresel faktörler, bariz bir şekilde bu okulda olumsuz yanıyla görmekteyiz. Okulun Gaziantep'in dezavantajlı bölgelerinden Karşıyaka'da olması çatışmaların çıkmasını ve şiddetini etkilemektedir. Velilerin sosyo-ekonomik yapısı orta ve ortanın altındadır. Gaziantep'in yüksek ekonomik seviyeye sahip bölgelerinden olan İbrahimli 'deki okullarda da Suriyeli öğrenciler vardır, lakin baktığımızda orada daha zengin kesimden Suriyeli aileler ikamet etmekte ve aynı ekonomik durumdaki bireyler olarak algılanmaları okula gittiklerinde hayatlarının dezavantajlı olmaması eğitim noktasında problem yaşamalarını ve diğer bireyler tarafından kolay kabul edilmelerini sağlamaktadır.

Diğer bir yandan araştırmanın yapıldığı okulun bulunduğu bölgede Suriyelilerin ekonomik durumları düşük olması öğrenciler arasından çatışmanın doğmasını direkt olarak etkilemektedir. Geçim derdi ile ilgilenen ailenin ilk derdi evlatlarının temel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Eğitim ise bu veliler tarafından ikincil bir ihtiyaç olarak görülmekte, ailedeki tüm fertlerin çalışıyor olması çocuklarla ilgilenememesine neden olmaktadır. Öğretmenler bunun farkında ve olağan bir durum olarak görmekteledir. Buna karşın ailelerin ilgilenememesi, bütün yükün okulun üzerine yüklenmesine neden olmakta ve okullar bu yükü kaldıramamaktadır.

Okulun bulunduğu bölgede Suriyeli oranının fazlalığı sınıftaki çok kültürlülük oranına doğru orantılı olarak yansımakta, çıkan çatışmalarda gruplaşma ve kutuplaşma daha fazla ve belirgin olmaktadır.

Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayısının çatışmanın çıkmasını tetiklediği düşünülmektedir. Karşıyaka bölgesinde sınıflarda minimum öğrenci sayısı 30'dur. Sınıftaki öğrenci sayısı ile var olan çatışma yoğunluğunun doğru orantılı olduğu, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça problemin oranı ve sıklığı da artmaktadır. Kişi sayısı fazla olunca, farklı tiplerde farklı karakterlerde insanlar bir arada olmakta, farklı düşüncelerde insanların bir araya gelmesi ile sorunlar meydana gelmektedir.

Bu konu hakkında var olan bir diğerk görüşe göre ise okulun Karşiyaka'da olması bir avantaj olarak görülmektedir. Bunun arkasındaki neden sorgulandığında görüşmeci, velinin çocuğun okulda ne yaşadığını bilmediğini, bilmediği için de çatışmanın çözümünde ana aktörlerin öğretmenler olduğunu ve sorunun daha kolay üstesinden gelinebildiğini dile getirmiştir. Az önceki karşılaştırmanın aksine; İbrahimli gibi yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip bir yerdeki bir okulda bulunsaydı o sınıfta Suriyeli bir öğrencinin varlığının bile büyük bir problem olarak veliye yansıtıldığı ve sınıf ortamındaki gerginliğin daha da büyüyebileceği düşünülmektedir. Görüşmeci bu düşünceyi destekler nitelikte, Karşiyaka bölgesinde okulun çevresinde yaşayan halkın komşularının da Suriyeli olması sebebiyle sınıf içindeki çok kültürlülüğe daha aşına olduklarını, yadırganacak bir durum olarak görmediklerini ve bu durumun eğitim hayatını olumsuz etkilemediğini dile getirmiştir.

Ek olarak okulun bulunduğu çevrenin çok önemli olduğunu düşünmeyen bir görüşmeci bulunmaktadır.

2.Dil Eksikliği: Görüşmecilerin büyük çoğunluğu olası nedenlerden ortak dil eksikliğini belirtmiştir.

Çocuklar arasında çatışma yaşanmasında, adaptasyon sağlanamamasında en büyük etkenin dil eksikliği olduğu düşünülmekte, ortak dil olduğu zaman çocukların birbiriyle kaynaştıkları dile getirilmiştir. Var olan kültürel çatışmalarda öğrencilerin birbirlerini anlamadıkları için çatıştıkları, aynı dili konuştukları ve aynı kültürel değerleri benimsedikten sonra yaşanan çatışmanın sifira inebileceği ve Türk öğrenciler arasında yaşanan çatışmaya döndüğü söylenmektedir. Öğrenci sınıf içinde dil bilmediği için diğerk öğrencilerle kaynaşamamaktadır. Bununla beraber Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin dil seviyelerinin çok düşük olmadığı, Dil bilmeyen kesimden kaynaklı çatışmaların çıktığı ve Suriyeli Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmede isteksiz tavırları ve kendi ana dillerinden faydalanmaları dil eksikliğinin uzun bir süre daha devam edeceğini göstermektedir.

Arap öğrenciler Türk öğrenciler anlamadığı için rahatça kendi dillerinde küfürler etmekte, Türk öğrencilerin anlamaması ve yeni bir çatışmanın çıkması her an yaşanan durumlardandır. Öğretmenler böyle durumlarda yaşanan ülkenin resmî dilinin Türkçe olduğunu ve sınıf içinde ortak dil olarak Türkçe konuşulması gerektiğini belirtmektedirler.

Görüşmecilere göre bu tarz söylemlerin etkili olmadığı bir grup da vardır, okula eğitim amacından ziyade sadece gelen Suriyeli öğrenciler vardır. Sınıf içinde öğretmen ne kadar emek verirse versin bu tarz öğrencileri sınıfın içine dâhil edemediklerini, kendilerine dair temel bilgileri dahi söyleyemeyen öğrenciler sınıflarda bulunmaktadır bu yıl itibariyle. En büyük farklılığın buradan kaynaklandığı, bu çocuğun bir madde gibi sınıfta sabit olarak durması lakin diğerk öğrencilerin kaynaşmak, oynamak istemesi, etkileşim kuramaması o öğrencinin eğitimden soğumasını ve sınıftaki eğitimin sekteye uğramasına neden olmaktadır. Bu durumu deneyimleyen G13:

“Sınıflardan birinde Muhammet adında bir çocuk vardı. Adını zor söylüyordu, okul numarasını bilmiyordu. Bu çocuğa yavaş yavaş bir şeyleri öğretmeye çalıştım. Temel bilgileri en azından. Bir hafta okul numarasını öğrettim, gelecek hafta okul numarasını sordum bir hafta soy ismini söylemeyi öğrettim, gelecek hafta soy ismini sordum ama hiçbir katkısı olmadı. Burada gördüğümüz üzere çocukların kaynaşmasında engel olmuş oldu dilin yokluğu” cümlelerini kullanarak durumun gerçek boyutunu göstermektedir.

3.Kültürel Nedenler:

G9’a göre Türk ve Suriyeliler arasında yaşanan her çatışmaya kültürel çatışma olarak bakmamak gerektiği, bu çatışmaların tümünün kültürel nedenlerden kaynaklı çatışmalar olmadığı, her öğrenci arasında yaşanabilecek çatışmalar olabileceğinin düşünülmesi gerektiğini söylemektedir.

Türkiye ve Suriye iki sınır komşusu ülke olmalarına rağmen iki kültür arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Suriyelilerin kendi kültürel farklılıklarından kaynaklı sınıf içinde diğer öğrenciler ile kaynaşamamalarında kültürel nedenler kendini göstermektedir. Kültürel farklılıklardan dolayı bir öğrenciye doğru gelen bir durum diğer öğrenci için yanlış olarak algılanabilmekte ve bu da çatışmayı doğurmaktadır. Suriyeli ve Türk öğrencilerin daha önceki yaşamlarındaki gelenek göreneklere, alışkanlıkları ve yaşam biçimleri eğitim hayatına yansımaktadır. İki farklı kültüre sahip velilerin görüşlerinde, eğitime bakış açılarında kültürel farklılık kendini bariz olarak göstermektedir. Buna ek olarak ailelerin de kendi içinde bir kültürleri vardır. Her Türk aile bir olmadığı gibi her Suriyeli aile de aynı değildir. Emek veren, evladının Türkçe öğrenmesini ve eğitim hayatına destekte bulunan velilerin varlığı öğrencinin sınıfta başarı kaydetmesinde çok büyük bir öneme sahip olduğu görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir.

4.Sosyo-Ekonomik Faktörler:

G6’ya göre, okuldaki öğrencilerin çoğu sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede oldukları için maddi durumun çatışmada etkili olmamaktadır. Öğrencilerin hepsi aynı durumdadırlar ve aralarında bir farklılık yoktur.

G12, çatışmanın olası nedenlerin en başında maddi durumun geldiğini düşünmekte, Öğrencilerin ailelerinin cümleleriyle konuştuğunu, ekonomik durumu orta ya da ortanın üzerinde velilerin olmadığını belirtmiştir. Ekonomik durumu düşük seviyede olan veli Suriyelilerden ötürü ekonomik durumlarının kötüye gittiğini dile getirmektedir. Öğrenciler çevrelerindeki esnafın Suriyeli vatandaşlar hakkındaki olumsuz yargılarını duymaktadır. Görüşmecilere göre okul dışından edinilen olumsuz yargılar veli kaynaklıdır. Veliler Suriyeliler hakkında çatışmayı yaratan söylemleri ev içinde dile getirmeseler okul ortamında bu çatışmaların sifıra yakın bir dereceye indirgenmesi olasıdır.

“Küçük yaş grubunda kültürel çatışmaları yaratan fikirler kendisine ait olmadığı, ailesine ait olduğu için kolay terk edebiliyor” bu cümleden hareketle kültürel çatışma yaratan fikirlerin çoğunu aileden, çevreden edinen öğrencilerin fikirleri benimsememiş olduğu görülmektedir. Altıncı sınıflarda öğrencilerden biri yetişkin bir üslupla ‘bunlar geldi düzenimiz bozuldu’ şeklinde bir ithamda bulunmuştu. Neden böyle bir cümle kurduğu sorulduğunda sınıfla alakalı olmayan bir cümle ile karşılık verilmişti ‘hocam babamın dükkânının yanında dükkân açtılar, biz kiramızı zor ödüyoruz zaten”.

Okulumuzdaki öğrencilerin %60’ı okul çıkışında bir yerde çalışarak ailelerine ekonomik katkı sağlamak zorundadır. Öğrencilerin geçim kaygısında olmaları, eğitimi ikinci plana itmekte, eve geldiklerinde ödev yapacak bir halleri kalmayan öğrenciler yatıp sabah okula gelmektedir. Öğrencinin vizyonunu belirleyen okuldan ziyade çalıştıkları kurum olmaktadır.

Türk öğrencilerin Suriyeliler hakkındaki yargıları aileden aldıkları görülmektedir. Özellikle ‘Suriyelilerin ekonomilerinin devlet tarafından desteklendiğini’ belirten söylemler okul çevresindeki velilerin entelektüellik seviyelerinin yokluğundan kaynaklıdır. Öğrenciler kendi hakları diğerleri tarafından gasp ediliyor fikrine sahip olmalarından dolayı bunu sınıf içindeki iletişimlerine yansıtılmaktadırlar.

Maddi durumu daha yüksek olan öğrenciler, daha aşağıda olan öğrencileri hor görebilmektedir okul ortamında.

5.Eşitsizlik:

G10, Birleşmiş Millet ve UNICEF tarafından Suriyelilere yönelik sağlanan yardımların duyurulma aşamasında sınıfta ‘Suriyeli öğrenciler müdür yardımcısı tarafından teneffüste bekleniyor’ cümlesinin Türk öğrenciler tarafından negatif bir tepki doğurduğunu, okul içinde eşit bir uygulamanın olmadığını dile getirdiklerine şahit olduğunu söylemiştir. Öğrenciler Suriyeli öğrencilerin eğitimlerini Türk öğrencilere oranla daha çok imkânla sürdürdüklerini düşünmekte, bu sebeple de Türk öğrenciler durumdan rahatsız olup içlerinde kin beslemesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda küçük çaplı da olsa bir çatışma meydana gelmesine neden olduğu dile getirilmiştir. Bu gibi durumlarda öğretmenlere büyük bir sorumluluk düştüğü gerekli bilgilendirmenin yapıldığı takdirde sınıf içinde gergin ortamın ortaya çıkmayacağı G11 tarafından dile getirilmiştir.

6.Dedikodu:

Başkasının söylediği cümleyi sorgulamadan kabul etmekten kaynaklı çatışmaların meydana geldiğini dile getiren G4, yaşanan çevre ne kadar kültürlü, bilgiliyse, bu denli çatışmaların daha az yaşanacağını düşünmekte; Karşıyaka’daki insan profiline bakıldığında kendini geliştirmiş bir insan

topluluğuyla karşılaşılmadığı, bunun da dedikodu ve kalıpsal yargıların varlığına kaynaklık ettiğini dile getirmiştir. Bu dűřüncelerin sınıfa yansması sınıf içinde yaşanan çatışmaların arka planını oluşturmaktadır.

7.Kalıpsal Yargılar: Sınıf içinde yařanan kűltűrel çatıřmalarda neden olarak gűndemde Suriyeli vatandařlar hakkında çıkan haberlerin çocuklara yansmasıdır. Tűrk đrenciler arasında Suriyeli đrencilere ayrıcalık tanındıđını dűřűnen öđrenciler bulunmakta, eřitsiz bir uygulama olmamasına rađmen Suriyeli đrencinin sınıf içinde kabul edilmesi bazı Tűrk đrencilere rahatsızlık vermektedir.

Kalıpsal yargıların ana kaynađı öđrencilerin aileleridir. Aileler đrencilerin yanında Suriyeliler hakkındaki olumsuz dűřüncelerini ifade etmekte ve bunun yansması okulda öđrenciler arasında gűrűlmektedir. Okulumuzda Tűrk đrenciler tarafından Suriyeli olmak olumsuz olarak karřılandıđı için Halep'ten gelen bir öđrenciye "sen Suriyeli misin" diye sorulduđunda đrenci "hayır ben Tűrkmen'im" cevabını vermektedir. Gűrűřmecilere gűre öđrencilerin gűzűnde Tűrklűk, Araplık gibi farklılıklar bilinaltlarında mevcut deđil. atıřmanın kaynađı aileden ve mahallede karřılařtıkları tecrűbelerden gelmektedir.

Çocuklar aidiyet hissini elde ettiklerinde sorunların ortadan kalktıđını, özűműn ailede yattıđını dile getiren G3, aileler Suriyeliler hakkında kűltűrel n yargılar dile getirmeseler, okulda kűltűrel çatıřmalarla karřılařılmadıđını söylemektedir.

Öđrencinin kendisi olduđu oyun alanları gűzlemlendiđinde okulda bir kűltűrel çatıřmanın var olmadığını, herkesin beraber oynadıđının gűrűldűđűnű söylemekte, bu da çatıřmayı yaratan dűřüncelerin onlara ait olmadıđının, ailelerine ait olduđunun gűstermektedir. Gűrűřmecilere gűre Suriyeliler Tűrkiye'yi benimsediklerinde yařanan problemlerde azalma yařanacađı ngűrűlmektedir.

8.Ailenin Sosyal Yapısı:

atışmaların bazen de đretmen-đrenci arasında yaşandığı durumlarda ailenin sosyal yapısının etkilediği nokta, ev devi verildiğinde ailenin öğrenciye destek olması ve eğitimini daha iyi dűzeye getirmesi beklenirken bazı öğrencilerde bu desteğe sahip olmadığı gűrűlmekte, öğrencinin devi olup olmadığını bilmeyen veliler evde ilgillemeleri gereken kardeş sayısını dile getirmektedir, öğrencinin aileden gelen karakteristik özellikleri ve paylaşma, nedenler arasında sayılabilir.

9.Eğitim Politikaları:

GEM'lerde Arapça eđitim alan Suriyeli đrencilerin dil yeterliliđi almadan kuruma kayıt edilmeleri, farklı bir eđitim sistemine entegre olmaları ve her sınıfta Suriyeli đrenci olduđu gűz nűne alındıđında đretmenlerin Suriyeli đrencilerin seviyesine gűre hareket etmesi, Tűrk đrenciler tarafından olumsuz karřılanmakta, bu nedenlerden hareketle çatıřma ortaya çıkmaktadır.

10.Diğer Nedenler:

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer nedenler aşağıdaki gibidir;

Sınıfsal Farklılıklar: Çatışmanın sıklık oranına göre bakıldığında görüşmeciler 5-6 (öğleci devre) ve 7-8 (sabahçı devre) olarak iki gruba ayrılmaktadır.Çatışmanın oranında bir farklılık olmadığını dile getiren görüşmeci 5, yedi ve sekizinci sınıflarda yaşanan çatışmanın fiziksel şiddete dönüştüğünü söylemekte, diğer bir görüşte olan görüşmeci 1 ise 7 ve 8. Sınıflarda çatışmanın çok yaşanmadığını, 5. ve 6. Sınıflarda daha çok çatışma yaşandığını söylemekte ve bunun nedeninin sınıflarda daha çok Suriyeli öğrenci olmasına bağlamaktadır.

Çoğunlukla dile getirilen düşünce ise öğrenciler arasında yedinci ve sekizinci sınıfta bir ayrım olduğu düşünülmemekte, grup çalışması olduğunda beraber hareket edebildikleri söylenmektedir.

Suriyeli öğrencilerden bir kısmı burada doğdukları ya da çok küçük yaşlarda buraya geldikleri için artık Türk halkıyla ve Türk olmakla özdeşleşmiş durumda olmaları olumsuz bir durumla karşılaşmamasında büyük katkı sağlamaktadır. Dil probleminin küçük yaşlarda gelmeyen, sonradan gelenlerde genellikle olduğu, sisteme sonradan entegre olanlar beş ve altıncı sınıfı GEM ya da Suriyelilere ait özel okullarda okuyan bireyler, son iki yılda kaynaşma noktasında problem yaşamaktadır.

Devletin tanıdığı ayrıcalıklar, disiplinsizlik, kişisel çıkarlar, kişilerin birbirlerini yanlış anlamaları, daha önceki yaşadıkları tecrübeler ve yaşanmışlıklar, zaman, ruh hali, kişinin kendisi veya karşıdaki ile sorunu ve kişilerin istek duydukları bir anda karşıdakinin isteklerini göz ardı etmeleri ve bencil davranarak kendi çıkarlarını gözetmeleri çatışmanın diğer nedenleri olarak kaydedilebilir.

Çocuklar masumluklarıyla nitelendirilseler de sınıf içindeki bir arkadaşlarının kusurunu ortaya koymada acımasızdırlar. Örneğin bir öğrenci kokuyorsa bir yetişkin gibi davranmayarak direkt o öğrencinin koktuğunu söyleyerek topluluğun önünde öğrenciyi rencide edebilmektedir. Öğretmenlere bu durumlarda ciddi sorumluluklar düşmektedir.

Böyle durumlarda “*arkadaşınız sizinle birlikte büyümedi, sizinle oynamadı lakin şimdi kader sizi birleştirdi, bundan sonra birbirinize sahip çıkın, zaten zor şartlardan geldiler bir de siz onların hayatını zorlaştırmayın*” gibi söylemler kullanılmakta ve küçük yaş gruplarında etkili olabilmektedir.

3.3. Çatışmaya Verilen Tepkiler

Görüşmeye katılanlara sorulan ‘*Çatışmalar yaşandığında tepkiniz nedir?*’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda çatışmaya verilen tepkilerin kişiden kişiye değişkenlik gösterdiği görülmekte birlikte;

görüşmeciler ilk olarak sorunu anlamaya çalışmakta, sonrasında çatışma yaşayan kişileri tek tek dinlemekte ve sorunu çözmeye çalışmaktadırlar.

Görüşme yapılan 15 görüşmecinin öğrencilerle konuşma taraftarı olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciyi birebir tanımak gerektiğini düşünmektedirler. Sorunun kaynağını sorgulayan görüşmeciler, bazen rehberlik servisinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, yönlendirme yapmanın, veli ile iletişim kurmanın sorunun çözümünde etkili olduğunu düşünmektedirler.

Nöbet sırasında yaşanan durumlarda öğrenciler okul idaresine yönlendirilmekte, ders sırasında ise sorunu görüşmeciler kendileri çözmeye çalışmaktadırlar. Çatışma yaşandıktan sonra haklı ya da haksız gibi bir ayrıma gidilmemektedir. Haklısın ya da haksızsın gibi cümleler daha büyük bir çatışmanın yaşanmasına neden olmaktadır. Sorun çok büyük değilse çatışan tarafların birbirlerinden özür dilemeleri istenmekte, bir daha böyle bir durumun olmasının istenmediği dile getirilerek konu kapanmaktadır

Görüşmeciler genellikle bazı söylemlerle çatışma yaşanan ortamı yumuşatmaya çalışmaktadır.

G3, çatışma yaşayan öğrencileri birebir yanına çağırdığını, yaşanan durumun yanlışlığını dile getirdiğini söylemekte, yaşanan kültürel çatışmalarda Suriyelilerin ülkemizde misafir olduğu, misafirlere nasıl davranılması gerekiyorsa o şekilde davranılması gerektiğini öğrencilere söylediğini paylaşmıştır. Yaşanan durumda haklı haksız ayrımına girmeden çatışma yaşayan iki tarafa da bir daha yaşanmaması için uyarılarda, telkinlerde bulunduğunu söylemektedir. Kullandığı söylemlerde, Suriyeli öğrencilerin savaş ortamından çıkarak ülkemize geldiklerini, yeni bir ülkede yeni bir yaşam kurmaya çalıştıklarını, bu sebeple bizim ev sahibi olarak onlara daha yardımsever davranmamız gerektiğini Türk öğrencilere dile getirmektedir. Suriyeli öğrencilere de her durumda agresif olmamaları gerektiği şeklinde uyarılarda bulunmaktadır.

Karşılıklı anlayış içinde iletişim kurarak sürecin hoş bir şekilde yönetilmesi gerektiğini dile getiren G14, öğrencilere *'hepimiz din kardeşiyiz, ortak bir coğrafyada beraber yaşıyoruz'* şeklinde cümlelerle sınıf içinde bir kardeşlik iklimi kurmaya çalıştığını ifade etmektedir. Söylenen cümlelerin etkili olmadığını düşünmekte, sebebini ise kültür farkı olarak görmektedir.

G15, Türk ve Suriyeli kız öğrenciler arasında keskin bir farkın bulunmadığını, lakin Suriyeli erkek öğrencilerin Türk erkek öğrencilere nazaran daha saldırgan ve şiddete meyilli olduklarını dile getirmektedir.

Sınıf içinde Suriyelilere dair olumsuz söylemlerde G8, *'Devlet onlara burada eğitim alma hakkını verdi, siz onları dışlayamazsınız. Aynı ortamdasınız, eşit şartlarda yaşıyorsunuz, eşit haklara sahipsiniz. Kimsenin kimseye hakaret etme, aşağılama, ezme gibi bir hakkı yoktur'* gibi cümleler

kurarak ortamı sakinleştirmeye çalıştığını söylemektedir. Yaşanan durumlarda Türk ya da Suriyeli olarak ayırım yapmadan, kimsenin kimseye böyle olumsuz bir tavır sergilemesini doğru bulmadığını belirtmekte, birbirlerini sevmek zorunda olmadıklarını, ama kurallarla uyum içinde yaşamak zorunda olduklarını düşünmektedir. Bu tarz söylemlerden sonra görüşmecilerin çatışan iki taraf ile birebir konuştukları, barıştırmaya çalıştıkları, sorunun kaynağını analiz ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendi yaptıkları eylemi kendilerine sorgulatmanın faydalı olduğunu söyleyen G2, yaşanan durumun okul kurallarına uygun olup olmadığını kendilerinin irdelemesini sağladığını söylemektedir. Durumun yaşanmasından sorumlu olan tarafların birbirlerinden özür dilemeleri ile süreç sonlanmaktadır.

G12, çatışma yaşandığı an tepki verdiğini, o an çocuğun problemi ve hatasını fark etmesinin taraftarı olduğunu söylemiştir.

Çatışma yaşandığında ilk olarak birebir görüşme yaptığını, sınıf içindeyse konu hakkında genel bir konuşma yaptığını, her ne kadar çocuklara saf, masum dense de yaşanan durumlarda en acımasız da çocukların olduğunu dile getiren G10, empati kurdukmaya çalıştığını söylemektedir. *“Bu arkadaşınız sizinle birlikte büyümedi, sizinle oynamadı, ama şimdi kader sizi birleştirdi, bundan sonra birbirinize sahip çıkın. Zaten zor şartlardan geldiler, bir de siz onun hayatını zorlaştırmayın”* gibi söylemler kullandığını söylemektedir. Ama bu tarz söylemlerin etkili olmadığı bir grubun da var olduğunu belirtmekte ve sadece okula gelmek için gelen bir Suriyeli öğrenci grubu varlığına işaret etmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe bilmedikleri, bir madde gibi sınıfta diğerleriyle etkileşim kurmadıkları görülmektedir.

Okulda Suriyeli öğrencilerle ilgilenen iki tane tercümanın bulunduğunu, yaşanan durumlarda öğrencileri bu tercümanlara yönlendirmenin de çözümü kolaylaştırdığı dile getirilmektedir. Kendi dillerinde nasıl bir çözüm yolu izledikleri gözlemlenmekte ve öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettikleri söylenebilir.

G5, en başından beri sınıfın bir bütün olduğunu ve her bir öğrencinin sınıfın birer üyesi olduğunu öğrencilerine söylediğini, hepsine aynı sevgi saygı çerçevesinde davrandığını hissettirdiğini söylemektedir. Yaşanan olaylarda kişilere göre değil olaya göre tepki verdiğini, eşit hissetmelerine çaba gösterdiğini dile getirmiştir.

G9, uzlaşma yöntemini kullandığını, öğrencinin empati yapmasını sağladığını, çatışmayı yönetmeye çalışırken tarafları sakinleştirmeye çalıştığını söylemektedir.

G1, İki senedir zor sınıflara sınıf öğretmenliği yaptığını, her gün çeşitli durumlarla karşılaştığını ve karşılaştığı durumlarda iki tarafı da dinlediğini, eğer kalabalıksa yanına tek tek çağırıp durumu tarafsız bir şekilde anlamaya çalıştığını söylemektedir. Tehdit unsurunu kullanan, öğrencilerin empati

kurmalarını sağlayan G1, tarafları dinlerken yaptıkları hareketin ilerde karşılıklarına çıkabileceğini, ya da başkasına nasıl bir zarar verebileceğini söylediğini ifade etmektedir.

Görüşmeciler çözebilecekleri durumlara duyarsız kalmamakta, sınıfta Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerle bile sonuna kadar ilgilendiklerini, sınıfa katmaya çalıştıklarını ve elinden gelen ne varsa yapmaya çalıştıklarını dile getirmektedirler.

3.3.1. Okul Kültürü Çerçevesinde Kişilerin Çatışmalara Verdiği Tepkiler

Okul kültürü çerçevesinde insanların verdiği tepkiler incelendiğinde bunun öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve öğretmenler arasında yaşananlar şeklinde gruplandırılması uygun görülmüştür.

Sınıf içinde yaşanan çatışmalarda öğrencilerin çatışma ortamından hoşlanmadığı özellikle görüşmeciler tarafından vurgulanmış. Buna karşın yaşanan çatışmalarda gruplaşma harici tepkilerin de ortaya çıktığı görülmektedir. G12 sınıf içinde tecrübe ettiği bir çatışma ortamında öğrencilerden birinin yaşanan kültürel bir çatışmaya olumlu ve hümanistik bir tepki ile karşılaştığını şu cümleler ile ifade etmiştir: *“onlar ne kadar ayrı bir milletten olsalar da biz onlara farklı bakmamalıyız, onlar bizim kardeşlerimiz gibi düşünmeliyiz”*.

Sınıf içinde çatışmalar meydana geldiğinde o derste işlenmesi gereken konu ve kazandırılması gereken kazanım noktasında geride kaldığı, iş yavaşlatmanın bu şekilde öğrenim sürecini etkilediği G3 tarafından söylenmiştir. Çatışmaların dersi ve grup çalışmalarını olumsuz etkilediğini, ders içinde çatışma çözümüyle öğretmen ilgilenirken minik bir azınlık grup sebebiyle öğrencilerinin ders alma haklarının ellinden alındığı söylenebilir. Çatışan taraflara öğretmen ders esnasında müdahale etmekte, bunun yanı sıra öğrenciler de kendilerine yakın buldukları kişinin tarafını tuttuğu gözlenmiştir. Buna ek olarak ortaokul seviyesinde öğrenciler gerçekleri direkt söylemekte çekinmedikleri ve hangi öğrenciyi haklı görüyorlarsa sınıfın önünde ya da öğretmenin yanına gelerek konunun detaylarını aktardıkları dile getirilmiştir.

Öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda ise oluşan çatışma durumuna çok müdahale edilmemekte, çatışma yüksek düzeyde olmadığı takdirde taraflar kendi aralarında sorunu çözmeye çalışmakta, eğer çatışmanın düzeyi yüksekse okul idaresi duruma müdahale etmektedir. Çatışmaya katılmayan diğer öğretmenlerin tutumunun ilk etapta kaçınan ve umursamayan türde oldukları dile getirilmiştir. Lakin çatışan tarafların klikleri, yakın arkadaşları o an müdahale etmeseler bile devamında kendilerine yakın olan kişinin tarafını tutmakta ve diğer çatışan kişiye karşı tavır almaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenler arasında keskin bir gruplaşma ve kutuplaşmanın olduğu görülebilir. Bu izlenimleri G9'un cümlelerinde aşağıdaki cümleler ile görmekteyiz:

“İnsanlarda çatışma anında ‘bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın’ şeklinde bir tavır görüyorum. Okul çok kalabalık ve insanlar birbirlerini tanımıyor. Çok fazla öğretmen var olması sebebiyle, çatışma yaşandığında beraber birlikte sorunu anlayalım, çözelim gibi bir durumla karşılaşmıyoruz. İnsanlar sıkıntılarını bireysel yaşıyorlar, sadece yakınlarına durumu paylaşıyorlar. Diğer öğretmenler umursamaz tavır içindeler ama çatışma yaşanan kişiye yakın bir birey ise olaya dâhil olabiliyor. Ben de umursamaz olan tarafta olmayı tercih ediyorum. Çünkü yetişkin tartışmalarının çözümü daha karmaşık”.

Görüşmecilerden G13, sınıf içindeki sorunların en büyük kaynağının ekonomik kaynaklı olduğunu, maddi durumu daha yüksek olan öğrencilerin sınıfta kendini daha güçlü hissettiğini söylemiştir. Okulun bulunduğu bölgenin dezavantajlı bir bölge olması ekonominin kurulan ilişkilere etki etmesini daha belirgin hale getirmektedir.

Okulun bulunduğu bölgedeki veli profillerinde şiddete eğilim noktasında yüksek bir oran ile karşılaşmakta, bu şiddete eğilim öğrenciler arasındaki çatışmalarda direkt fiziksel olarak kendini göstermektedir. Şiddet ile bir problemi çözmek öğrenciler tarafından olağan karşılanmaktadır.

G8’ye göre okulda olumlu, çatışmayı çözüme odaklı, problem kalmasın şeklinde bir yaklaşım vardır. Buna ek olarak var olan çatışma çözümünde öğretmenlerin işbirliği kurmadıkları ve beraber hareket etmedikleri söylenmektedir.

Saygın az bir grup görüşmeci ise öğrencilerin Türk ve Suriyeli olarak ayrılmadığını, kültürel çatışmaların var olmadığını hatta 8.sınıftaki öğrencilerden LGS’de derece beklenen Suriyeli öğrenciler var olduğunu ve bu öğrencilerin arkadaşları ile de ilişkilerinin iyi olduğunu ve artık bir kültürel ayrımın gözlemlenmediğini söylenmiştir. Görüşmeciler bütün öğrencilere nasıl emek veriyorsa Suriyeli öğrencilere de aynı emeği verdikleri ve çatışmaları olağan karşıladıklarını dile getirmişlerdir.

Özet olarak dile getirilen düşüncelerde öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda öğretmenin müdahaleci, çözüm odaklı olduğu bunun yanı sıra ders işlenişinde çatışmaların olumsuz bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda ise çatışma haricindeki öğretmenlerin genellikle kaçınmacı ve umursamaz bir tavır aldıkları eğer çatışma yüksek bir seviyede ise okul idaresinin müdahale ettiği söylenebilir.

3.3.2. Yaşanan Çatışmaların Hoş Karşılanma Durumu

Görüşmecilere sorulan ‘Okulunuzda çatışmalar hoş karşılanmakta mıdır?’ sorusuna verilen cevaplarda keskin bir fark yoktur. 8 görüşmeci okulda yaşanan çatışmaların olumsuz bir durum olarak

görüldüğünü ifade etmekte, 5 görüşmeci yaşanan çatışmaların hoş, olağan ve gelişim için bir basamak olarak görüldüğünü dile getirmekte ve diğer 2 görüşmeci ise soruya cevabını vermemeyi tercih etmişlerdir.

Yaşanan çatışmalara karşı kişilerin bakış açılarını değerlendirdiğimizde hoş karşılandığı yanıtını veren kişilerin yapıcı, çözüm odaklı ve hoşgörü odaklı olarak çatışmalara yaklaşıldığını düşündüğü, olumsuz yanıtını verenlerin ise okul kültürünü bozucu ve kaçınmacı bir tavır sergiledikleri yönünde cevaplar verilmiştir.

Görüşmecilerden elden edilen veriler ışığında; her çatışmanın kültürel çatışma olarak değerlendirilmemesi gerektiği, çünkü Türk öğrenciler arasında da çatışma yaşandığı, lakin bu yaşanan çatışmaların yoğun olarak beş ve altıncı sınıflardaki Suriyeli öğrenci yoğunluğu ile doğru orantılı olarak artmış olduğu ve bu artan çatışma sayısının okul idarisini ve öğretmenlerini yormuş olduğu tespit edilmiştir.

Çatışan taraflara takınılan tavrın genellikle olumsuz olduğu G6 tarafından belirtilmiş. G6'ye göre çatışan iki tarafın kaynaştırılması amaçlanmakta, okul idaresi çatışma yönetiminde tarafsız davranmakta ve etnik olarak öğrencileri Türk ve Suriyeli olarak ayırmadan sanki iki Türk öğrenci karşılıklarına gelmiş gibi bir muamele sergilemektedir.

Çatışmaların hoş karşılanmadığını okul idaresi ve öğretmenlerin var olan sorumluluklarının üzerine kültürel çatışmaların eklenmesinin bir yük olarak görüldüğünü , buna rağmen öğretmen ve idarenin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını, çatışan öğrencilerin etnik kimliğine bakmadan yönetmeye çalışıldığını vurgulayan G2, yaşanan çatışmalar bir yana öğretmenlerin sınıf içinde Suriyeli öğrenciler lehine bir tavır aldıklarını şu cümleleriyle ifade etmiştir:

“Okul idaresinin ve öğretmenin gözünden düşündüğümüzde zaten bizim bir sürü sorununuz vardı bir de Suriyeliler başımıza ek dert olarak geldiler gibi bir anlayış mevcut okulumuzda. Ama şunu da eklemem gerekir ben okuldaki hiçbir öğretmenin Türk ve Suriyeli olarak öğrencileri ayırdığını düşünmüyorum hepsine bir çocuk gözüyle bakıp ona göre çatışmalara çözüm aradıkları düşüncesindeyim. Yapıyorlarsa da Suriyeliler lehine pozitif bir ayrımcılık yaptıkları düşüncesindeyim ki bence bu da bir yanlıştır. Ben Suriyeli öğrencilerin öğretmenler tarafından hoş karşılandığını düşünüyorum. Zaten baktığımız zaman okulumuzda birçok sınıfta Suriyelilerde ilk üçe giren öğrencilerimiz mevcut. Bu da kurumda Türk ve Suriyeli ayrımı yapmadan eğitimde ortak yükselme, beraber başarıya doğru gitme anlayışımızın olduğunu gösteriyor. Uyum sağlayamasaydık böyle bir durumun olamayacağını düşünüyorum. Okulumuzda bu konuda bir ayırım olmadığını net olarak buradan da anlaşılabilir. Aşağılama, dışlama gibi bir öğretmen tavrı olmadığını görüyorum, tam aksine sayıca az olan Suriyeli öğrencilerin lehine onları daha pozitif karşılama gibi bir eğilim içinde

öğretmenlerimiz de yani bir problem çıkacaksa bundan dolayı Türk öğrencilerin tepkileri ile çıkabilir. O da istemeden yapıyordur zaten bunu kasıtlı olarak yapmadığını biliyoruz biz öğretmenlerimizin”.

Örnek olarak yaşanan çatışmaların bazılarında öğretmenin Suriyeli öğrencinin derse katılımını sağlamaya çalışırken uzun süre çaba sarf etmesi, sınıfın geri kalan kesiminin ders alma hakkını ihlal etmesi sebebiyle bu öğrenciler tarafından tepki topladığı ya da o Suriyeli öğrenciyi dışladıkları ya da fiziksel şiddet uyguladıkları görülmektedir. Bu pozitif kayırma durumunun bir başka örneğini şu şekilde görmekteyiz;

“Sınıfta 40 öğrenci var. Hepsinin başını okşamamışızdır ama Suriyeli öğrencinin başını okşamışızdır hatta ismini net olarak biliyoruzdur. Türk öğrencilerin ismini karıştırdığımız da olabiliyor, Suriyeli öğrencilerin isimlerinde çok karıştırdığımız olmuyor açıkçası net olarak hatırlıyoruz”.

Bu tarz yaşanan çatışmalar sınıfın geri kalan kesimi tarafından hoş karşılanmamakta, öğrenciler tarafından o öğrenciye karşı olumsuz bir davranış olarak dönmektedir.

Okuldaki yaşanan kültürel çatışmalarda Türkiye Suriyeli öğrencilerin birbirlerine dair kalıp yargılara sahip olduğu ve bazen bu çatışmaların şiddete varacak bir seviyeye geldiği bu durumlarda öğretmenlerin yaşanan çatışmaları olumsuz bir durum olarak nitelediği dile getirilmiştir. Bu gibi kültürel çatışmalarda çatışma sınıf ortamını, taraf tutucu bir atmosfere çevirebiliyor. Araştırma yapılan kurumda Türkler ve Kürtler diye iki farklı kültürel yapı bulunmamaktadır. Sayıca az olarak kabul edilen Suriyelilerin olması Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında çatışma yaşanmasını olağan hale getirmiştir. Kültürün en önemli göstergesi olan dil sebebiyle çatışmaların çıktığı da olmakta, bazen öğretmenlerle öğrenciler arasında da dil ortaklığı olmamasının çatışmayı doğurduğunu ve öğretim dili Arapça olan GEM’lerde Şahinbey Ortaokuluna gelen Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi, kaynaşmanın önüne bir engel teşkil etmesine rağmen, ilk etapta normal karşılanmakta, lakin zamanla dil öğrenme adına emek vermemeleri ve hep Suriyeli öğrencilerle aralarında Arapça iletişim kurmaları öğretmenler tarafından olumsuz bir durum olarak nitelendirilmektedir.

Görüşmeciler arasında sadece bir kişi tarafından ifade edilen bir düşünce ise; çatışmaların çözülmediği ve daha da büyüyerek daha büyük bir olumsuzluğun nedeni olduğu yönündedir. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni olduğu sınıftaki durumlara müdahale ettiği, kendi sınıfı olmadığı durumda ilgilenmeyerek, sınıf öğretmenine durumu devrettiği, kaçınma ve durumu olumsuz olarak gördüğü ve çatışmanın kutuplaşma ve gruplaşmaya neden olduğu dile getirilmiştir.

Biri biriyle çatışınca bir problem meydana gelince çatışan kişinin yakın çevresi de diğer çatışan tarafa karşı tavır almaktadır. Gergin bir ortam ortaya çıkmaktadır.

Çatışmaların hoş karşılandığını düşünen diğer görüşmecilerin cümlelerinde şu düşünce öne çıkmaktadır; Yaşanan çatışmalar olağan, kaynaşma ortamında olması gereken bir durum olarak görülmekte ve eğitimde öğrenciler arasında ayırım yapmadan gelişmek için aşılması gereken bir adım olarak görülmektedir. Öğretmen ve idarecilerin yapıcı ve çözüm odaklı bir tavır sergiledikleri görülmektedir. Çatışmaların düzeyi düşük olduğu için daha hoşgörüyeye dayalı çözülmeye çalışılmaktadır.

3.4. Çatışma Yönetiminde Öğretmenlerin Yeterlilikleri

Görüşmecilere sorulan “Çatışma yönetiminde kendinizi yetkin hissediyor musunuz?” sorusuna 9 görüşmeci ‘yetkin hissediyorum’ cevabını verirken, 6 görüşmeci ‘yetkin hissetmiyorum’ cevabını vermiştir.

Yetkinliklerin sorgulandığı bu bölümde kendini çatışma yönetiminde yeterli hissetmeyen öğretmenlerin aşağıdaki düşüncelere sahip olduklarını görmekteyiz:

G14, çatışma yönetiminde kendini yetkin hissetmediğini ama süreç içerisinde bu yılki GEM’lerin kapatılması ile kurumdaki öğretmen ve idarenin konu ile alakalı deneyimler elde etmesiyle farkındalık kazandıklarını ve yeni çözüm yollarını edindiklerini dile getirmiş, Suriyeli öğrenci sayısının okuldaki artışının çatışma sayısında artışı tetiklediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin gözünden GEM’lerin bu ani kapanışına rağmen kaynaşma oranının yüzde 65 olduğu düşünülmekte ve iyi bir oran olduğu belirtilmektedir.

G7, yetersiz hissettiğini, sınıf içinde ders anında minik bir problemin bile kişiler arasında çatışmaya neden olabildiğini, bazen dalgın davranabildiğini ve bunun göstergesi olarak bütün ders çatışmanın çözümü ile uğraşıp dersin işlenmediğini söylemektedir. İki kişinin sorununu çözmeye çalışırken bütün bir sınıfın ders işleme hakkını elinden aldığını hissettiğini dile getirmiştir.

Çatışma yönetiminde kendini yetkin hisseden görüşmeciler ise çatışma yönetiminde yetkin olsa bile veliler olaya dâhil olduğunda çatışma çözümünün zorlaştığını ifade etmişlerdir. Özellikle Suriyeli bir veli okula geldiği zaman sanki onlara işkence ya da kasti bir eylem gerçekleştiriliyormuş gibi sert bir üslupla karşılaştıklarını, bu karşılan tavrın müdahaleyi zorlaştırdığını özellikle belirtmektedir. Veliler olaya dâhil olmadığı müddetçe çatışma yönetiminde yetkin olduğunu hissetmektedirler.

Görüşmecilerin öğretmenlik yılları arttıkça çatışma yönetiminde daha yetkin hissettikleri dile getirilmiştir.

Sınıf içinde yaşanan çatışmalarda destek alma konusunda çekingen davranan görüşmeciler, sorunun üstesinden gelemediği zamanlarda özellikle okul idaresinden destek alma taraftarıdır.

3.4.1. Öğretmen Kaynaklı ve Sınıf İçi Yönetim Tarzı Sebebiyle Çıkan Çatışmaların Varlığı

Görüşmecilere sorulan “*Öğretmen çatışmalarının yaşanmasına neden olmakta mıdır? Öğretmenin sınıf içi yönetim tarzı sebebiyle çatışma çıkmakta mıdır?*” sorularına verilen cevaplarda öğretmenlerin sınıf içinde çatışmanın yaşanmasına neden olduğunu düşünen ve var olan çatışmaların öğretmen kaynaklı olamayacağını belirten iki farklı görüş mevcuttur. Öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olduğunu ve bu görevin gönüllülük işi olduğunu dile getiren G13, 17 yıllık öğretmenlik hayatında öğretmenlerin sebep olduğu bir çatışma ortamına rastlamadığını söylemektedir. Bu düşünceyi destekleyen görüşmecilerin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerin çatışmaların yaşanmasına neden olmadıkları böyle bir durumla hiç karşılaşmadığı dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin doğrudan, kasıtlı olarak çatışmanın yaşanmasına neden olmayacaklarını dile getiren G5, grup çalışması öğrenci dağılımında Türkçe bilmeyen bir Suriyeli öğrencinin bir gruba dâhil olması ya da dâhil olduğu grupta anlayamadığı bir öğrencinin olması durumunda farkında olmadan bir çatışma yaşanmasına sebep olunabileceğini lakin bilerek isteyerek hiçbir öğretmenin sebep olmayacağını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği yaşıyan G9, branşı gereği eşitlik, demokrasi, insan hakları gibi konulara ders içinde değindiği için sınıf içinde çatışma yaşanmasının aksine bir kardeşlik ikliminin var olmasını sağladığını ve zamanla kültürel çatışmaların sifra indiğini ifade etmiştir.

Araştırma yapılan Şahinbey Ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı bir ayırım yapmadıkları, çocuk veya öğrenci gözüyle gördükleri tespit edilmiştir.

G11, hiçbir öğretmen arkadaşının aşağılama ya da dışlama gibi tavırlarla çatışmaya neden olacağını düşünmediğini, aksine pozitif bir ayrımcılıkla Suriyeli öğrencileri sınıfa katmak için ciddi çabanın okul öğretmenleri tarafından sarf edildiğini söyleyerek, öğrencilerin öğretmenlerin tavırlarının farkında olduğunu, Suriyeli öğrencilere yapılan ayrıcalığın da Türk öğrenciler tarafından fark edildiğini ve bunların da var olmaması gerektiğini düşünmektedir.

Sınıf içinde öğretmenler tarafından Türk ve Suriyeli olarak ayırım yapılmaması, birçok sınıfta Suriyeli öğrencilerden ilk üçe giren öğrencilerin mevcut olmasını sağlamakta ve bir ayırım yapılmadığının da göstergesi olmaktadır. Ayırımı yapılmadan eğitimde ortak yükselme, beraber başarıya doğru gitme anlayışının var olduğunu belirten Görüşmeci 2, uyum sağlanamadığında böyle bir durumun olamayacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin sayıca az olan Suriyeli öğrencilerin lehine, onları daha

pozitif karşılama gibi bir eğilim içinde oldukları, bu durumun Türk öğrencilerin tepkilerini çektiği ifade etmektedir.

Öğretmenlerin kasıtlı olarak yapmadıkları düşünülmektedir. Düşüncelerini şu cümlelerle desteklemektedir.

“Bazen bir Suriyeli öğrenciyi derse katmak için çok uzun bir süre derste emek verdiğimiz oluyor, ama o öğrenciyi derse katamıyorsun. Türk öğrenciler tabii ki bunu anlıyorlar, onun ders alma hakkını elinden almış oluyoruz, hatta sınıfta 40 öğrenci var hepsinin başını okşamamışızdır ama Suriyeli öğrencinin başını okşamışızdır hatta ismini net olarak da biliyoruzdur, Suriyeli öğrencilerin isimlerinde çok karıştırdığımız olmuyor açıkçası net olarak hatırlıyoruz”.

Görüşmeciler arasında öğretmen kaynaklı çatışmaların var olduğunun düşünenlerin görüşlerine bakıldığında sınıf Türkler, Suriyeliler olarak öğretmenler tarafından ayrılırsa o zaman bu ayrımın öğrenciler tarafından da fark edildiği, çatışma çıkması için müsait zemin hazırlanmış olduğu dile getirilmiştir. Türk öğrencilere nasıl davranılıyorsa Suriyeli öğrencilere de aynı ilginin gösterilmesi, eşit davranılması var olan çatışma ortamını ortadan kaldıracığı düşünülmektedir.

Sınıf içinde bazı öğrencilerin öğretmen tarafından özel tutulması, kayırılması öğretmen kaynaklı çatışmaların çıkmasına neden olmakta, derste aktif olan ya da belirlenen bir öğrenci tarafından diğer bir öğrencinin ödevinin kontrol edilmesi ders öncesinde gerginliğin tırmanmasına ön ayak olmaktadır.

Okul ortamında nadiren de olsa yaşanan durumlardan birinin derse siyaset karıştırılması olduğunu belirten G10, geçmiş yıllarda dini hassasiyeti olan sekizinci sınıf öğrencilerinden başarılı bir öğrencinin, müzik öğretmeni tarafından müzik sınavı uygulamasında dini hassasiyeti bahane gösterilerek, İstiklal Marşını ezan şeklinde okuduğunun ifade edilmesinin sınıfta çatışma ortamını ve kutuplaşmayı doğurduğuna şahitlik ettiğini dile getirmiştir.

Bir başka örnekte görüşmecinin dersinde başarılı ve başarılı olmayan öğrencileri yan yana oturttüğünü, bir önceki oturma sisteminde ise derse katılanları ön sıralara oturttüğünü derse katılmayanları ise arka sıralara oturduklarını belirtmiştir. Öğrenci ilk oturma düzeninden hareketle *‘neden ben arkadayım’* gibi bir söylemle geldiği, diğer öğrencinin öğretmen tarafından kayırıldığını söylediği durumlarla karşılaşmaktadır. Öğretmen sistemi değiştirse bile öğrenciler yeni sistemi düşünmeden *‘Ayşe benden daha mı zeki hocam’* şeklinde önyargılarla devam edebildiğini dile getirmektedir.

Görüşmeci sınıf başkan seçiminde sınıf listesine göre her gün başkan değiştirdiğini, bu sistemde başarılı öğrencinin de başkan olabildiğini, sınıfın problemlili öğrencisinin başkan olabildiğini

söylemekte, başarısız öğrencinin başkan olduğu günlerde sınıf içi çatışmanın arttığını ve buna kaynaklık edenin de kendisi olduğunu ifade etmiştir.

Ders esnasında konuyu işlerken sadece belli kişilerle öğretmen dersi işlerse bu da çatışmaya kaynaklık eden nedenlerden olabilmekte, diğer öğrencilerin öğrenme hakkını elinden alınmaktadır. Malzeme ile yapılan bir aktivitede malzemesiz öğrencileri düşünmeden ders işlendiğinde bu durumda da öğrenciler arası çatışmaya sebep veren öğretmendir.

Hep aynı öğrenciye sınıf içinde sorumluluk verildiğinde sınıf içinde her konuda onunla iletişim kurmak zorunluluk halini almakta diğer öğrenciler ile iletişim kurulmamaktadır.

Doğru sınıf yönetimi stratejileri sağlanmadığında da çatışma yaşanabilmektedir. Bu çatışmalar da Veli-Okul Yönetimi ve Öğrenci-Öğrenci arası çatışmalar olarak yaşanmaktadır.

G11'e göre sınıf içinde çatışmaların sifira inmesi için en doğru yöntem öğretmenin baskın olduğu sınıf yönetimidir. Lakin bu çağdaş öğretim yöntemlerini uygun olmadığı için G11 sınıflarında bunu uygulamadığını ve bunu uygulamadığında sınıfta çatışma çıktığını dile getirmiştir. Sınıf içinde çatışmanın çıkmasını doğal karşıladığını belirtmektedir.

3.4.2. Çatışma Yönetme Tarzını Belirleyen Unsurlar

Görüşmecilere sorulan '*Sizin çatışma yönetme tarzınızı belirleyen unsurlar nelerdir?*' sorusuna görüşmecilerin en çok ifade ettikleri cevaplar, deneyimler, moral değerler ve çatışmanın konusu olduğu tespit edilmiştir. Kutsal bir mesleği icra eden öğretmenlerin çatışma yönetiminde ağırlıklı olarak vicdani duygularıyla hareket ettikleri görülmüştür.

Adaletli olarak yönetmek, en önemli durum kıstas olarak görülmekte, çatışmanın konusu, neden ortaya çıktığı ve geri kalan detaylar yönetim tarzını etkilemektedir. Yaşanan olaya çok yönlü bakmaya çalışılması gerektiği, şahitleri dinlemek, empati kurmak ve önceden yaşanan tecrübelerle dayanarak doğru tepkiyi vermek önem arz etmektedir.

G8, yaşanan çatışmalarda benzer durumlarla önceden karşılaşmış olabileceğini düşünerek eski deneyimlerinden faydalandığını ve çatışmanın konusunun da çatışma yönetimini dizayn etmekte etkili olduğunu ifade etmiştir.

G12'ye göre yaşanan etkileşim ortamı ile beraber kültürel çatışmalara dair öğretmenlerin deneyimli olmadığını, bunun yeni bir deneyim olduğunu belirtmekte, en dikkat ettiği noktanın moral değerlerine göre hareket ederek, tarafsız olup, adaletli olmaya çalışmak olduğunu ifade etmiştir.

Çatışma yönetme tarzını belirleyen unsurların en başında adaletli olmak ve ahlaki değerlere göre hareket etmek olduğunu dile getiren G2, sınıftaki öğrencileri Türk ya da Suriyeli olarak görmediklerini

bir çocuk, bir öğrenci olarak onlara davrandıklarını, öğrencinin yaşadığı durumun ne olduğunu ve ne gibi bir durumla karşılaştı ki böyle bir tavır aldı şeklinde sorguladığını ifade etmektedir.

Çatışma yönetme tarzını belirleyen faktörün bu okul için özellikle okulun kültürel yapısı olduğunu dile getiren G5'e göre ise, Türk ve Suriyeli öğrencilerin bulunuyor olması, burada kültürel çatışmaların yaşanabilme olasılığının var olmasını sağlamaktadır. Moral değerleri bir öğretmen olarak değerler eğitimi şeklinde sınıftaki ilişkilere yerleştiremediğinde çatışmaların yaşanmasının normal karşılanması gerektiğini dile getirmiştir. Çatışmanın konusuna göre çatışma yönetiminin de değişkenlik arz ettiği konu minik ve sıradan olduğunda, tüm olaylar Türk ile Suriyeli iki öğrenci arasında yaşanan kritik bir durum olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Öğrenciler için özel olan konularda hassas ve dinleme odaklı olunması gerektiği düşünülmektedir.

G10'a göre sınıfta yaşanan ilk çatışmada verdiğiniz tepki, öğrencilerin kafasında bir model oluşturmakta ve bir sonrakinde onu uygulayacağınızı düşünerek kendilerini ona göre kurgulamaktadırlar, bu sebeple sınıf içinde çatışmaları yönetirken daha dikkatli olmaya çalıştığını belirtmiştir.

Demokratik olma, objektif olma, empati duygusuna sahip olma, karakter yapısı, mesleki tecrübeler, öğretmenlik mesleğinin verdiği düşünce yapısı, çok fazla sınıfa derse girmenin verdiği çözüm şeklinin çeşitlenmesi ve bu doğrultuda daha kolay çözümü sağlayabilmek G13'e göre ana kıstaslardır.

3.4.3. Çatışmaları Olumlu Bir Biçimde Yönetebilmek İçin Yapılabilecekler

Görüşmecilere sorulan '*Size göre çatışmaları olumlu bir şekilde yönetebilmek için yapılabilecekler nedir?*' sorusuna verilen cevaplarda baskın olan görüşlerin adaletli olma, empati, kurma ve analiz-sentez olduğu görülmektedir.

Görüşmecilere göre okul ile aile arasında kurulan işbirliği ve koordinasyon ile çatışma yaşanması en aza indirilmekte ve çatışma yönetimi kolaylaşmaktadır.

Mevzuatı uygulama noktasında öğrenciler üzerinde bir yaptırımın olmadığı düşünülmekte ve mevzuatçı bir yapının olmadığı dile getirilebilir.

Görüşmecilerin birçoğu tercümanların okulda faydalı olduğunu düşünmekte, aileler ile idarenin ve aile ile öğretmenlerin iletişimde kilit rol oynadıkları, kaynaştırma sağlanması ve problemlerin tespitinde katkı sağladıkları düşünülmektedir. Okullarda var olan tercümanlar ile dil yetersizliği noktasında destek alınmaktadır.

Görüşmeciler arasında en kabul gören ilkeler ise adaletli olma ve empati kurmadır. Öğrencilere eşit muamele sergilenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çatışma çözümünde analiz-sentezden sürekli faydalandıklarını söyleyen G15, en önemli kıstasın adaletli olmak olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin başarı durumunun çatışma yönetiminde etkili olması gerektiği dile getirilmekte, başarılı öğrenci yanına geldiğinde kayırma ya da onun çatışmadaki rolünün başarısı sebebiyle göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Mevzuatı uygulama ilkesi öğretmenler arasında pek dillendirilmemiştir. G7, mevzuatı uygulama konusunda Türk toplumu olarak da eksikimiz olduğunu düşündüğünü, öğrencinin alması gereken cezanın verilmediğini aslında bunun yapılmaması gerektiğini düşünmektedir.

Hoşgörü çerçevesinde ele alınması gerektiği ki kurumda tüm bireylerin hoşgörüyü her daim uyguladıklarını, sakin olunmasını, çatışmayı yaratan nedenlerin önemszenmesi gerektiğini ve tarafların içinde bulunduğu durumların göz önüne alınması gerektiğini dile getirilmiştir.

3.4.4. Konu Hakkında Gelecekte Yapılacak Olan Eğitim Ve Seminerlere Katılım

Durumu

Görüşmecilere sorulan '*Konu hakkında gelecekte yapılacak olan eğitim ve seminerlere katılmak ister misiniz?*' sorusuna 12 görüşmeci 'katılmak isterim', 3 görüşmeci ise 'katılmak istemem' cevabını vermiştir.

Katılmak isterim cevabını veren görüşmecilerden G6, yıllardır çatışma yönetimi hakkında eğitim veren kişilerin var olduğunu, onlardan istifade etmek gerektiğini ve okulda bu durumun yeni olması sebebiyle bu gibi eğitimlerin öğretmenlik hayatları açısından faydalı olacağını dile getirmiştir.

G9'a göre, çok kültürlü ortamda yaşanan çatışmaların nedenlerini analiz edebilmek için beyin fırtınası tarzında interaktif seminer, workshoplara katılmak istediğini lakin sadece teorik bilgilerle ve kâğıt üzerinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin faydalı olmayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Kendi eğitim hayatında kültürel çatışmaların yaşandığı bir bölgede eğitimini sürdürmüş öğretmenlerden G8, direkt olmasa bile bilinçaltında yer edinmiş olan bazı duyguların ortaya çıkış şekillerinin farklı olabileceğini, cümleler irdelendiğinde çatışmanın altında farklı bir neden olduğunun görülebileceğini, yaşanmışlıklar edinmenin çatışma çözümünde yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Her şeyin öncesinde öğretmenler olarak çatışma yönetimine insancıl bir gözle bakılması gerektiği kanaatinde olduğunu, insan eğitmenin çok önemli bir dert olduğunu bu sebeple konu hakkında yapılacak eğitimlerin çok önemli olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

Katılmak istemeyen görüşmecilerin ana düşüncesi ise, bu konuda eğitimlerden, seminerlerden ziyade tecrübelerden öğrenmenin daha faydalı olduğunu düşünmeleridir.

3.4.5. Çatışma Yönetime Yönelik Destek Almak

Görüşmecilere sorulan ‘Çatışma yaşandığında destek alır mısınız? Kimden alırsınız?’ Sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin büyük çoğunluğu destek almadıklarını, tek başına sorunu çözmeye çalıştıklarını, konu çözülemediğinde, karmaşıklaştığında okul idaresinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

G4, kendi sınıfında sorunu kendisi, tek başına halletmeye çalıştığını, diğer girdiği sınıflarda ise çatışma kendi dersinde meydana geldiyse, ilk adımı atmaya çalıştığını, altından kalkamayacağını düşündüğü bir durumda ise sınıf öğretmenlerine yönlendirdiğini bu silsileyi rehber öğretmen ve müdür yardımcılarının takip ettiğini ifade etmiştir.

Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda sınıf öğretmeninden destek alındığı, sınıf öğretmeni olmazsa dersine giren başka bir öğretmenden destek alınabileceğini söylemekte, ciddi problemlerde veli ile de iletişim kurulabileceği söylenmektedir.

G14, ilk önce sorunu kendi çözüme odaklı olduğunu, eğer olay onu aşıyorsa önce rehberlik servisine, fiziksel şiddet var ise okul idaresine durumu bildirmesi gerektiğini düşünmektedir.

Görüşmecilerden sadece biri, arkadaşlarından ya da ailesinden destek aldığını söylemiştir.

3.5. Çatışmalara Karşı Tutum

Görüşmeciler arasında, yaşanan çatışmaların olumsuz olduğunu düşünen G15, çatışmaları olumsuz görmesinin altında yatan nedenin verilen çabanın sonuçsuz kalması ve Suriyeli öğrencilerin sayıca büyük bir kitle şeklinde gelmesinden kaynaklanan sayısal durum olduğunu ifade etmiştir. Çalıştığı kurumda öğrenci mevcudunun 1500’den fazla olduğunu ve bunun dörtte birinin Suriyeli olduğu düşünüldüğünde eskiden sifıra yakın derecede çıkan kültürel çatışmaların şu an sıklıkla karşılaşılmasının ve bu öğrencilerin bir anda kuruma gelmelerinin hem öğretmenler hem de idareciler için olumsuz ve kritik bir dönemi yaşadıklarını belirtmektedir.

Suriyeli öğrenciler GEM’lerden geldiklerinde 5.sınıfa kaydedilmektedir. Büyük bir popülasyonun 5. Sınıflara gelmesinin, öğrencilerin davranışlarında etki uyandırdığını, eskiden daha uysal olan 5. Sınıfların Suriyeli öğrencilerin gelişi ile davranışlarında değişme yaşadıkları ve sanki ergenlik dönemindeki 7.sınıflarda karşılaştıkları problemlerin bu yaş seviyesine indiğini ifade etmiştir.

Çatışma ortamlarının çocukların ergenlik durumuna daha erken girmek zorunda kaldıklarını düşündüğünü belirterek olumsuz düşünmesinin nedenlerini örneklendirmiştir.

Çözümleyici yaklaşıma çalışan görüşmecilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu görüşmecilerden G9, çatışma yaşayan yetişkin olmadığını, çocukların daha çözülebilir sebeplerle geldiğini, daha yapıcı ve olumlu yaklaşıma çalıştıklarını, çocukluktan kaynaklı tepkiler olduğunu düşünerek kaynaştırmaya çalıştıklarını söylemektedir.

Burada doğan ya da küçük yaşlarda Türkiye'ye gelen Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamada sıkıntı yaşamadıklarını lakin ortaokul seviyesinde kültürel farklılıklardan kaynaklı çatışmalar yaşandığını, GEM'lerde aniden MEB'e bağlı okullara gelmeleriyle hem öğrencilerin anlamadıkları hem de anlaşılmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenler bu gibi durumlarda öğrencide bir suç bulunduğunu düşünmediklerini, bir yetişkinin de farklı bir şehre gittiğinde bocalayabileceğini, bu öğrenciler ki ülke değiştirerek yeni ülkenin değerlerine uyum sağlamaya çalışmakta oldukları ve bunun eğitim ortamında çatışma olarak yaşadıklarında olağan ya da normal olarak karşılanması gerektiği dile getirilmektedir.

Kurumda ayrıca idarecilik yapan G4, çatışma yaşandığında direkt sınıf öğretmenlerine devretmenin yeterli olmadığını, idare olarak inisiyatif almaları gerektiğini düşündüklerini dile getirerek, sınıflarda Türk ve Suriyeli öğrencilerden kültürel çatışmalar yarattığı düşünülen öğrenciler ile birebir ilgilendiklerini bu konuya önem verdiklerini dile getirmiştir. Yakın zamanda okulda yaşanan şiddet içerikli bir durumda sınıf öğretmeni ya da nöbetçi öğretmenin de yetersiz kaldığı anın olabildiğini, idarenin de konuya dair her an tetikte olması gerektiğini deneyimlediklerini ifade etmiştir.

Çatışmaların yaşanmasının eğitim ortamını etkilemediğini ve çatışma yaşandığında davranışlarına her zaman olduğu gibi devam ettiğini dile getiren G8, çatışmaları olması gerekli bir durum olarak görerek umursamadığını, ayırım yapmadığını lakin Suriyeli öğrencilere bir Türkçe öğretmeni olarak ders anlatırken daha özenli anlatmaya gayret ettiğini, daha basitleştirerek, anlaşılır şekilde anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Yaşanan çatışmalara olumsuz bakan görüşmecilerden G11, kültürel çatışmalara olumsuz olarak algılamasının sebebini Türklerin eğitim gördüğü okullarda Suriyeli öğrencilerin bulunmasını doğru bulmaması olarak açıklamış, özellikle Türkçe bilmeyenlerin okullara gönderilmesinin çatışma yaratan ana faktör olduğunu, eğitim sürecinin zorlaştığı düşüncesini savunmaktadır.

Kendi eğitim hayatında da benzer kültürel çatışma örneklerini yaşayan G6, yaşanan çatışmaları olumsuz gördüğünü, tepkisel ve çözümleyici yaklaşım içinde olduğunu belirtmektedir. Sınıf içinde yaşanan çatışmaları irdelediğini, lakin sorun sürekli meydana gelen sıklıkta olduğunda tepkisel olarak karşılık verdiğini ifade etmektedir.

G12, çatışmaya verdiği tepkinin duruma göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Bazen sorunun kaynağını inip analizci olduğunu, bazen ise ders içinde işlemesi gereken konuya öncelik

verdiğini, çatışma yönetimini ders dışında uygulamaya çalıştığını, ya da sınıf öğretmenine yönelterek kaçınmacı yaklaşıma büründüğünü dile getirmektedir.

Çatışmaları olumlu karşılayan G7 ise çatışmaların hoşuna gittiğini, öğrencinin sınıf içinde yaşanan durumlarda doğru olmadığını düşündüğü bir şeyi öğretmene dile getirebiliyor olması gerektiğini ifade etmektedir. *“Haklı olduğunuzu düşündüğünüz bir şeyi saygı sınırını aşmadan dile getirebilirsiniz, savunabilirsiniz. Benim yaptığım bir hatada da bana gelip durumu bana da söyleyebilirsiniz”*. Şeklinde söylemler kullandığını, sınıfta koyduğu bir kuralı öğrenciler doğru bulmadığı zaman gelip söyleyebileceklerini ve mantıklı ise özeleştiriyi yapıp kararlarını revize edebileceğini ifade etmiştir.

Görsel Sanatlar öğretmeni olan G4, her sınıfa haftada bir ders girdiğini, lakin çatışma yaşandığı zaman çözüme odaklı olduğunu dile getirmektedir. Derse girdiği zaman bir öğrenci ağladığı zaman bunun görmezden gelinmemesi gerektiğini dile getirmekte, öğrencinin problemini çözmek gerektiğini düşündüğünü dile getirmektedir.

Çatışmaları hem olumlu hem de olumsuz bulan görüşmeci, sınıfta yaşanan bir çatışmada daha önce hiç sesini duymadığı bir öğrencinin de sesini duyduğunu, öğrencinin uzun zamandır arkadaşı tarafından baskıya maruz kaldığını yaşanan çatışma ile ortaya çıktığını, bu durumu o an anladığını, öğretmenin gözünden böyle durumların kaçabildiğini lakin son raddede bunu anlamış olması açısından olumlu karşıladığını dile getirmiştir.

Bir olayla ya da çatışma ile karşı karşıya kaldığımızda ister istemez olaya tepkisel bir yaklaşımda bulunan bir kesimin de bulunduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir beraber öğretmenlerin hemen hemen hepsi yapıcı, analiz edici ve çözümlenmeye odaklı bir şekilde yaşanan çatışmaya karşı tutum sergiledikleri dile getirilmiştir.

Yaşanan olayın iç boyutunu öğrenmek amacıyla önce çatışma yaşayan öğrencileri tek tek dinleyen öğretmenler, etraflarında bulunan tarafsız öğrenciler aracılığıyla anlayıp analiz etme girişiminde bulunmaktadır. Son olarak ise kendi hakkaniyetlerine dayanarak çatışmayı çözümlenmeye bir daha yaşanmaması adına tecrübe edip, önlemler aldıklarını, yaşanan çatışmanın arka planında bu durumla alakalı ne yaşandığının öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

3.5.1. Çatışma Haricinde Kalan Bireylerin Çatışan Taraflara Karşı Tutumu

Görüşmecilerin %70'ine göre çatışmaya verilen tepki öğrencilerin karakterlerine, sınıfın dinamiğine ve çatışmanın yaşandığı anda o sınıfta bulunan öğretmene karşı öğrencilerin tutumuna göre değişkenlik göstermektedir. Öğrenciler duruma göre hareketlerini düzenlemektedir. Görüşmecilerin *“Çatışma haricinde kalan bireylerin çatışan taraflara karşı tutumları nedir?”* sorusuna verdikleri

cevaplar doğrultusunda 1 görüşmeci olumlu, 5 görüşmeci olumsuz, 3 görüşmeci kaçınma, 1 görüşmeci eleştirel, 5 görüşmeci taraf tutma, 3 görüşmeci de tarafsızlık cevabını vermişlerdir.

G4 e göre bazı sınıflarda çatışmalar olağan karşılanmakta ve olağan karşılanması da genellikle ılıman, huzurlu bir sınıf ortamının varlığını göstermektedir. Bu çatışmaları olağan bir durum olarak karşılamaktadırlar. Sınıf içinde yaşanan çatışmalarda öğrencilerin çatışmaya karşı tutumu genellikle ders kaynamasını isteyen, ders kaynamasından memnuniyet duyan şeklindedir. Ortaokul seviyesinde çatışma yaşanması öğrenci için ciddi bir durum arz etmemekte durumu eğlence ortamı olarak algılamaktadırlar.

Ortamda olumsuzluk iki kişi arasında yaşandığında öğrenciler ilk etapta genellikle çatışan taraflara karşı tarafsız kalmaktadırlar. Tarafsız bir şekilde tarafları dinlemektedirler. Öğrenciler için önemli olan olayda kimin haklı olduğudur ve haklı ya da haksız olan tarafı tespit etme eğilimindedirler. Bunu taraf tutarak gerçekleştirirler.

Küçük yaş gruplarında çok sık rastlanan bir diğer tutum ise konuyu bilmeyen, görmeyen öğrenci bile genelde kendine yakın gördüğü kişinin tarafını tutmaktadır. İlk durumda tarafsız gibi görünse bile sonradan tarafı bellidir. Az çok karşı tarafa mesafe koyarak saflarını belli etmeye çalışmaktadırlar.

Şikâyette bulunanın yanına onu destekleyen birkaç kişi de öğretmenin yanına gelir ve durumu kendi lehlerine olacak şekilde anlatırlar. Öğrenciler konu hakkında bireysel görüştüğünüzde taraf tutmaktadır, ama sınıf içinde konu hakkında bir şey söylememekte ve kaçınmacı davranmaktadırlar.

G8, sınıf içinde yaşanan çatışmalarda bir grup öğrencinin de çatışmanın büyümesini ve uzun bir süre o konu ile ilgilenilmesini istemediğini dile getirmiştir. Derse devam edilmesinin gerekliliğini hatırlatan '*öğretmenim hadi derse dönelim*' diyen bir öğrenci grubunun olması çatışma ortamından rahatsız olduklarının, olumsuz gördüklerinin belirtisidir.

Sınıf içinde yaşanan çatışmalarda çatışan taraflardan hariç kalan kesimin kaçınmacı tavır sergilediği anların da olduğu "*yok hocam ben olayı görmedim*" deyip kenara çekildikleri, konu hakkında bir şey söylemedikleri de yaşanan durumlar arasındadır.

Kültürel çatışmalarda olayı abartmaya, büyütmeye çalışan bir tarafın bazı sınıflarda olduğu lakin genel yapının olayı analiz eden, olumlu yaklaşan şeklinde bir öğrenci topluluğu şeklinde olduğu düşünülmektedir.

G12'ye göre Suriyeli öğrenciler açısından yaşanan çatışma sonrasında öğretmen bir Suriyeli öğrenciyi uyardığında, ya da sesini yükselttiğinde diğer Suriyeli öğrenciler bunu bir tehdit olarak görmekte ve korkmaktadırlar.

G3'e göre sınıf içinde kaynaşmanın sağlanmadığı, biz olma duygusunun var olmadığı sınıflarda çatışma yaşandığı zaman, Türkler Türkleri, Suriyeli öğrenciler ise Suriyeli öğrencileri savunmakta, etnik bir kutuplaşma sınıf içinde yaşanmaktadır. Hatta G12 ye göre çatışmanın sorunu irdelendiğinde çatışan öğrenciye sorun sorulduğunda onun tarafını tutan öğrenciler onu korumakta ve araya girmektedirler.

Görüşmeciler tarafından belirtilen bir duruma göre son zamanlarda Suriyeli öğrenciler diğer sınıflarda olan Suriyeli öğrenciler ile toplanıp beraber olarak hareket etmektedirler. Minik bir örgütlenme eğilimi içinde oldukları, bir grup gibi gezerek ortak hareket ettikleri dile getirilmiştir. Bu yeni oluşumun diğer öğrenciler üzerinde etkisi olduğu düşünülmemekte, öğrencilerin umursamayan ve kaçınmacı bir tavır takındıkları görülmektedir.

Var olan görüşün aksini düşünen G14'e göre ise Türkler ve Suriyeliler diye iki ayrı grup bu okulda yoktur. Okul böyle bir çatışma ortamının var olmamasının nedeni ise Suriyeli öğrencilerin de burada doğup, burada büyümüş olmalarıdır.

Yaşanan çatışmalarda çatışmaya katılmayan öğrenciler olayı yatıştırmak yerine çatışmanın üzerine giderek çatışma ortamının var olma süresini uzatmaktadırlar. Böyle durumlardaki çatışma yönetiminin doğru yapılabilmesi dersi seyri açısından önem kazanmakta ve en önemli olan öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetkin olmasıdır.

3.5.2. Okul İdaresinin Çatışan Taraflara Karşı Tutumu

Görüşmecilere sorulan '*Okul idaresinin çatışan taraflara karşı tutumu nedir?*' sorusuna görüşmecilerin verdiği cevaplar doğrultusunda 9 görüşmeci tarafsızlık ve olumsuz, 7 görüşmeci durumsal, 1 görüşmeci mevzuatçı tutum sergilediğini ifade etmiştir.

Görüşmeciler arasında ifade edilen genel tutum ise, müdür ve müdür yardımcılarının Türk ve Suriyeli olarak öğrenciler arasında bir ayırım yapmadıkları, tarafsız davrandıkları düşünülmektedir.

Suriyelilerin ortama, okulumuza alıştıkları ve özgüvenlerinin yerine geldiği görülmektedir. Son zamanlarda Suriyelilerin Türk öğrencilere karşı önyargılarının arttığı, Suriyeli öğrencilerden kaynaklı oluşan çatışmaların daha çok çıkmaya başladıkları düşünülmektedir. Suriyeli öğrenciler ve aileleri yaşanan durumlarda her zaman onların lehine hareket edilmesi gerektiğini istemekte ve böyle davranılmasının bir gereklilik olduğunu düşünmektedirler. '*Biz misafiriz*' cümlesi ile sanki her şeye hakları olduğunu iddia etmektedirler. Yakın bir zamanda yaşanan bir durumda Suriyeli bir ailenin okul durumuyla ilgilenmesine rağmen durumu çıkmaza, şikâyet durumuna götürmeye çalıştığını, misafirlik durumunu kullandıkları düşünülmektedir.

Okul idaresi mevzuata dayalı bir tutum sergilemekte ve durumsal hareket etmektedir. Bunun aksini düşünen G10'a göre ise Okul idaresi yaşanan çalışmaları olumlu görmemekte, sorunun çözümünde mevzuatı uygulayacakmış gibi bir tavır çizilmekte lakin yine mevzuatın uygulanmadığı görülmektedir.

Mevzuatta öğrencilere okul idaresinin bir yaptırımının olmadığı ifade edilmekte, yaşanan çatışmalar olumlu görülmemekte, *'bir daha yapmayın... Böyle olur '* gibi ifadeler kullanılarak ya da tavsiyede bulunularak çocuklar yeniden idare tarafından sınıflarına yönlendirilmektedir.

Çatışmalar yaşandığı zaman çatışmayı yaşayan kişiler çocuk yaşta oldukları düşünülerek olağan bir durum olarak karşılanmaktadır. Okul idaresinin kişileri dinleyip, çözüm arayışında oldukları düşünülmektedir.

Araştırma yapılan Şahinbey Ortaokulu, öğrenci nüfusu olarak fazla öğrenciyi barındırması nedeniyle 4 müdür yardımcısı ve 1 okul müdürü okul yönetimindedir. G11, İdareciler arasında da farklılık olduğunu düşünmekte bazılarının adil davrandığını, bazı idarecilerin ise öğrenci idareye gönderildiğinde olayın çözülmeden sınıfa geri gönderdiğini düşünmektedir. Çatışma ne kadar kişisel ise, idarecilerin tutumlarının da göreceli olduğu görülmektedir.

Örneğin; Bir müdür yardımcısının, okulda yaşanan tüm olumsuz durumları ilerde bir problem yaşandığında elinde bir yazılı nüsha olsun diye kayıt altına almaktadır. İdare sadece uyarıp öğrenciyi gönderse bu öğrenci için durdurucu bir etki yapmamakta, yaşanan durumları yazılı olduğu için öğrenciler idareye gitmekten çekinmektedirler. Çözmek için diğer öğrenciyi de çağırmakta, problem yaşanan öğrencileri dinlemekte, çatışan iki tarafın kaynaştırılması amaçlanmakta ve gerekli müdahaleyi anında yapmaktadır. Gerektiğinde aileleri de bilgilendirmektedirler. Rehber öğretmenine yönlendirmeleri gerektiğinde yönlendirmekte ve Rehberlik servisi ile işbirliği içinde hareket etmektedirler.

Sadece bir görüşmecinin dile getirdiği bir fikir ise, okul idaresinin ve öğretmenlerin gözünden düşünüldüğünde bir sürü sorunun var olduğu, ayrıca Suriyelilerin ek dert olarak görüldükleri yönündedir.

3.5.3. Okul İdaresinin Çatışma Yönetiminde Yetkinliği

Görüşmecilere sorulan *'Okul idaresi çatışma yönetiminde yetkin midir?'* sorusuna 3 görüşmeci 'yetkindir', 1 görüşmeci kararsızım, 1 görüşmeci ise yetkin olduklarını düşünmüyorum ifadelerini kullanmıştır.

Toplamda 15 görüşmeciden 5 görüşmeci konu hakkında fikirlerini belirtmiş, 10 görüşmeci ise konu hakkında sessiz kalmayı seçmiştir. Görüşmecilerin okul idaresi hakkında fikir beyan etmemelerinin

sebebi okul idaresinin öğretmenler üzerinde yaptırım uygulayabilmeleridir. Öğretmenler idare hakkında fikirlerini ayan beyan ifade edememektedirler.

3.6. Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Birbirlerine Dair Normları

3.6.1. Türk Öğrencilerin Suriyeli Öğrencilere Dair Normları

2019 yılında GEM'lerin kapatılması ile MEB'e balı okullara büyük kitlelerde bir öğrenci kaydı hareketliliği yaşandı. Gelen öğrencilerin çoğunun Türkçe bilmemesi kaynaşma ortamından ziyade okullarda öğrenciler arasında ve öğretmen-öğrenci arasında yaşanan çatışmaların kaynağını oluşturmaktadır.

Türkçe öğrenmiş olan Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından ötekileştirilmediği, lakin dil eksikliğinin etkileşim kurmada engel teşkil ederek kaynaşma sağlanamamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Görüşmecilerin çoğunluğu Türk öğrencilerin Suriyeli öğrenciler hakkında olumlu düşüncelere sahip olmadıklarını dile getirmiştir.

Türk öğrencilere göre Suriyeli öğrenciler şiddete daha meyillidir. Suriyeli öğrenciler okula gelmediğinde 'gelmeseler de bir rahat etsek' şeklinde bir tutum içindedir. Bazı öğrenciler, Suriyeli öğrencilere düşman gözle bakmaktadır. *'Bizim askerlerimiz onlar yüzünden şehit oluyor'* düşüncesi ile en ufak uyuşmazlıkta bile büyük tepkiler verilmektedir.

Suriyeli tarafından geçilmek, Türk öğrencileri baskı altına almaktadır. Öğretmenler için Suriyeli öğrenciler başarılı olduğunda bu olumlu bir durum olarak görülmekte, Suriyeli öğrencinin bile gerisinde kalmak, gibi bir düşünceye sahiplerdir Türk öğrenciler. Bu düşüncenin altında *"Suriyeli öğrenci benden iyi olmamalı, ben en azından ondan iyi olmalıyım"* düşüncesi yatmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin ekonomilerini Türkiye'den sağlamaları, Türk öğrenciler tarafından sanki onların hakkı yeniyormuş gibi bir algıya neden olmaktadır.

Türk öğrenciler arasında Suriyeli öğrencilere sınıf içinde ayrıcalık tanındığını düşünen öğrenciler bulunmaktadır. Türk öğrencileri sadece sınıfta değil Türkiye'de de onları istemiyorlar. Türk öğrenciler, Kurtuluş Savaşında olduğu gibi, Suriyeli öğrencilerin bu süreçte kendi ülkelerinde olmaları ve kendi ülkeleri için savaşmaları gerektiği düşüncesindedir.

Kendi ülkelerini terk ettikleri ve ülkede rahatsızlık oluşturdukları şeklinde düşünülen Suriyeli öğrenciler hakkında oluşan olumsuz düşüncelerin kaynağının okul dışı ortamlardan, aileden gelen fikir olduğu görüşmecilerin yüzde doksanı tarafından ifade edilen bir fikirdir. Sınıf içinde Türk- Suriyeli

çatışmasıyla hiç karşılaşmadığını dile getiren G12, Türk öğrencilerin bazı söylemleriyle karşılaştığını, örneğin Suriyeli komşularının apartmanda kavga ettiklerini ve oturdukları apartmanda huzurun onlar sebebiyle kalmadığıdır.

Ortaokul kademesindeki öğrencilerin, çocuk ve masum olmaları, onların düşünceleri aslında ailelerinin düşünceleri diye değerlendirebilir. Çocuğun yanında ailesi tarafından Suriyeliler hakkında ötekileştirici söylemler edildiği zaman öğrenci de bu düşünceleri benimseyebilmektedir. Türk öğrenciye göre Suriyeli bir öğrenci o sınıfa kayıt olduğunda eğitim anlamında kendini bir sıfır geride hissediyor, böyle durumlarda Türk öğrenciler yanımıza gelip sınıf değişikliği yapmak istediklerini dile getirmektedirler. Yeni gelen öğrenciyi tanımamaktadırlar lakin yaşları küçük olmasına rağmen kalıpsal yargılara sahiptirler.

Haberlerde yansıtılan Suriyelilere dair olumsuz yargılar aileleri etkilemekte, onun yansımaları çocuk okul ortamında kültürel çatışma şeklinde ortaya koymaktadır.

Birleşmiş milletler ve UNICEF tarafından finanse edilen projelerle çeşitli yardımlar Suriyeli öğrencilere ulaştırılmaktadır. Bunlardan birinin öğrencilerin servis sağlanması olduğunu dile getiren G8, sınıfta Suriyelilere yönelik yapılan bu tarz duyuruların Türk öğrenciler tarafından tepki doğurduğunu, kendilerinin ülkelerinde bu tarz imkânlardan faydalanamamasını *'bizim ülkemizde bizim imkânlarımızdan onlar faydalanıyor'* düşüncesine ile karşılaştığını dile getirmiştir. Lakin bu durumun bilgi eksikliğinden kaynaklandığı, ülkenin imkânlarından ziyade dış kaynaklı bir yardım olduğu dile getirilirse öğrencilerin akıllarındaki bu olumsuz söylemlerin sona ereceği düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilere sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan yardımlar sonucunda Eğitim öğretimlerini Türk öğrencilere oranla daha çok imkânla sürdürdükleri düşünülmekte, Türk öğrenciler bu durumdan rahatsız olup onlara karşı kin beslemektedirler.

Bunun yanında beş ve altıncı sınıfta ailelerinin düşünceleri ile hareket eden öğrenciler ile yedi ve sekizinci sınıfları kıyaslayacak olursak farklılık bulunmaktadır. Aynı düşüncelere sahip olan öğrenciler olmakla beraber, dört yıldır aynı okulda olmanın, aidiyet duygusunun ve kendine güven duymasının etkisi ile her şey daha olumluya dönmekte, şartlar eşitlenmekte, ayırım ortadan kalkmaktadır. Yaş grubu büyüdükçe, yedinci ve sekizinci sınıflarda Türk ve Suriyeli öğrenci şeklinde bir ayırım yapılmadığı, sınıf içinde daha olumlu bir atmosferin olduğu, sınıflarda etnik kimliğe dayalı bir çatışma ortamının görülmediği dile getirmektedir, sebebi ise öğrencilerin 4 yıllık aynı sınıfta bir geçmişlerinin oluşmasıdır.

Türk öğrencilerin ayırım yapmadıkları, sınıfta benimseyici bir tavır takındıkları, Suriyeli öğrencilerin ise daha hırçın davrandıkları ve kendi milletinden öğrencilerle arkadaşlık kurdukları ve Arapça konuştukları dillendirilmiştir.

3.6.2. Suriyeli Öğrencilerin Türk Öğrencilere Dair Normları

Görüşmecilere sorulan '*Sizce Suriyeli öğrenciler, Türk öğrenciler hakkında genellikle ne gibi düşüncelere sahiptirler?*' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda;

Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu Türk öğrenciler hakkında olumlu düşünceye sahiptir lakin oran olarak yüzde 30'u da olumsuz düşünceye sahiptir fikri ifade edilmiştir. Kaynaşma noktasında genellikle Türk öğrenciler sorunun kaynağı olarak görülmekte, lakin onların arasında saldırgan, uyum sorunu olan öğrencilerin çoğunlukta olması kaynaşmayı zorlaştırmaktadır.

G2'ye göre Suriyeliler kendi aralarında ikiye ayrılmaktadır; Araplar ve Türkmenler. Onları sadece Suriyeli olarak adlandırmamak gereklidir. Sınıf içinde Türkmenler, Suriyeli kategorisine sokulduğunda bu söylemden rahatsız olmaktadır. Türkmenler ve Araplar arasında farklılıklar vardır. Araplar Türkçe bilmemekte, Türkmenler ise Türkçe bildikleri için Türk eğitim sistemine entegrasyonu diğerlerine nazaran daha kolay olmaktadır.

G11'e göre Suriyeli öğrencilerin ise Türk öğrencilere bakış açısı olumludur. Suriyeli öğrenciler Türkiye'ye aidiyet duygusu beslememekte, burada yaşayacaklarının bilincine varmamaktadırlar ve kendilerini misafir olarak görmektedirler. Buranın bir vatandaş olmamak onlarda bir eziklik hissi yaratmaktadır. Türklere karşı bir minnet duygusu beslemektedirler. Suriyeli öğrenciler tarafından kötü muamele görmüş Türk öğrencilere rastlanmamakta, lakin Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere psikolojik şiddet uyguladıklarına şahitlik edilmektedir.

G5, dışlandıklarını düşündüklerini, Suriyelilerin Suriyelilerle beraber vakit geçirdiklerini, özellikle beden eğitimi dersinde öğrenciler oyun oynarken bu ayırımın daha net anlaşılabilirdiğini dile getirmektedir. Suriyeliler, Türklerin onları ve onlarla vakit geçirmeyi istemediklerini düşünmektedir. Dışlandıklarını düşündükleri için daha hırçın tavırlar sergilemektedirler.

Yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenciler arasında bir ayırım olmadığını dile getiren G1, grup çalışması olduğunda beraber hareket edebildiklerini, sınıf içinde Türkler ve Suriyeliler olarak iki ayrı grubun olmadığını, birbirlerine karşı olumsuz yargı içeren cümlelerin kurulmadığını ifade etmektedir. Burada doğdukları ya da çok küçük yaşlarda buraya geldikleri için artık burası ile özdeşleşmiş durumda oldukları, bir problem yaşamadıkları ifade edilmiştir. Dil probleminin sonradan Türkiye gelenlerde

olduğu görülmektedir. Sonradan sisteme entegre olan, yedinci sınıfta Türk okullarına kaydolan öğrencinin sorun yaşayabileceği, afalladığı dile getirilmektedir.

Çocuktan ocuğa bu algının değiştiğini dile getiren G13, bazılarının minnetle Türkiye’de yaşadığını belirtirken bazı çocukların öfke dolu olduğunu gördüğünü belirtmiştir. Sınıfımda yaşanan bir olayda, Sınıfın bir köşesinde Atatürk köşesinin olduğunu ve çocukların orayı saygıyla koruduğunu, ancak Suriyeli bir kız ğrencinin Atatürk ile alakalı kötü şeyler söylediğini, ülkemizi onların ülkesi gibi paramparça edeceklerini ve bizim onlardan beter olacağımızı söyleyerek diğer çocuklarla büyük tartişma yaşandığını söylemiştir.

Öğrencilerin düşüncelerinin aileye ve yaşanan ortama bağlı olduğunu düşünen G13, evde olumsuz şeyler konuşulduğunda çocuğun bunu sınıfa yansittiğini düşünmektedir.



SONUÇ

Çalışmanın amacı çok kültürlü ortamlarda çatışma yönetimi hakkında öğretmenlerin fikirlerini ortaya koymak, çatışma yönetimi hakkında öğretmenlerin yeterlilik durumlarını tespit etmek ve MEB'in gelecekte yapacağı hizmetiçi eğitimlerde kültürlerarası iletişimde çatışma yönetimi konusunun yer almasına kaynaklık edecek mevcut durumu saptamaktır.

Kültürlerarası etkileşim ile bir araya gelen Türk ve Suriyeli öğrencilerin eğitimde entegrasyonu sağlanmaya çalışılırken gerekli analizlerin yapılması ve kademeli bir şekilde Türk eğitim sistemine öğrencilerin uyumunun sağlanması amaçlanırken ani kararlar ile büyük bir kitlenin eğitim kalitesindedüşüşe neden olmuştur.Farklı kültürel ortamlardan büyük bir popülasyonun eğitim ortamına katılmasının getirdiği kritik problemle baş başa kalan öğretmen ve idareci öğretmenler olası sorunları minimize edebilme ve gerekli çözüm yollarını uygulama noktasında ayırım yapmayarak birlik düşüncesini oluşturmak için çaba sarf etmiştir; ve bu varsayımdan yola çıkarak giriş bölümünde araştırmanın amacından, öneminden ve ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

Birinci bölümde kültür, çok kültürlülük, kültürel zeka, kültürlerarası iletişim ve çatışma kavramları tanımlanmıştır. Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin yeterlilikleri ve kültürel zekâ ile çok kültürlü eğitim yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Çok kültürlü ortamlardan biri olan okul ortamında yaşanan çatışmalar ve çözüm biçimlerine değinilerek bugünkü mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde kültürlerarası arası iletişimde çatışma yönetimi adlı araştırmanın amacı ve yöntemine dair metodolojik bilgi verilerek araştırmanın sorunu, amacı, sınırlılıkları, uygulanan soru formu ve ölçüm araçları verilmiş; ve aynı bölümde verilerin nasıl toplandığına dair bilgilendirmede bulunulmuş, araştırmanın argümanları ile bölüm sonlandırılarak üçüncü bölüme geçilmiştir.

21.yüzyıl dünyasında ülkeler gelişmişlik düzeylerinden bağımsız olarak tek kültürlü toplumsal yapılarını evrensel nitelikli olaylar, küreselleşme, uluslararası etkileşimin kolaylığı, sosyal medya gibi faktörlerin etkisiyle kaybetmektedir. Son yıllarda belki de kitlesel manada en büyük hareketlilik, komşusu olduğu Suriye'den Türkiye'ye doğru gerçekleşmiştir. Bu göç hareketini sadece göç edenler açısından ele almak doğru olmamakta, göç edilen toplumun kültürel özellikleri ve uyum sürecine isteklilik durumu, toplumdaki topluma değişkenlik göstermektedir.Göç İdaresi Müdürlüğü'nün 17 Nisan 2020 tarihli verileri Türkiye'de 3.583.000 kayıtlı Suriyeli sığınmacının bulunduğunu göstermektedir. 2011 yılından bu yana Türk ve Suriyeli halkın uyum içinde yaşamaları, tam anlamıyla iki halk arasında adaptasyonun sağlandığını göstermemektedir. Bu çok kültürlü yapının mevcut

durumunu daha doğru analiz edebilmek amacıyla Suriyelilerin yoğunluklu yaşadığı ilk üç ilden biri olan Gaziantep seçilmiştir. Sosyo-ekonomik anlamda düşük seviyeli ve Suriyeli nüfusun ağırlıklı bulunduğu bölgelerden biri olan, Karşıyaka semti(merkez Şehitkâmil ilçesine bağlı) Şahinbey Ortaokulu'nda araştırma yürütülmüştür. Derinlemesine mülakat ile elde edilen veriler analiz edilerek ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Üçüncü bölümde kültürlerarası iletişim bağlamında, yakın çevrede ikamet etmekte olan öğrencileri kabul eden eğitim kurumlarının açık sistemleri göz önüne alınarak yaşanan çatışmalar ve bu çatışmalara dair detaylar kurumda görev yapmakta olan 15 öğretmenden aktarılmıştır. Görüşmecilerin aynı kurumda çalışan öğretmenlerden seçilmesi, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemini beraberinde getirmiştir. Alanyazın tarandığında araştırma konusunun daha önce bir araştırmacı tarafından çalışılmadığı görülmüş, bu sebeple araştırma keşifsel araştırma yönteminin uygulanmasını da sağlamıştır. Araştırma sorunu doğrultusunda toplanan veriler Kasım 2019- Nisan 2020 tarihleri arasında kapsamaktadır.

Elde edilen verilere göre araştırmanın yapıldığı kurumda çatışmaların yaşandığı tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, görüşmecilerin görev yaptıkları kurumlarda meydana gelen çatışmaların farkında olduğunu göstermekle beraber okullarda çatışmalara ilişkin bir araştırma yapılmasının gerekliliğini ve konunun önemini de ortaya koyması açısından açıklayıcıdır. Görüşmeciler yaşanan çatışmaların çoğunlukla Türk- Suriyeli öğrenciler arasında meydana geldiğini ve her eğitim kurumunda çatışmanın yaşanabileceğini, olağan bir durum olarak karşılanması gerektiğini dile getirmişlerdir. MEB ve UNICEF'in yapmış olduğu çalışmalara rağmen ilk yıllardaki çatışmalara oranla güzel bir yol kat edildiğini, ancak henüz tam olarak eşitliğin sağlanmadığı ve her iki grup öğrencilerinin bu durumu tamamen içselleştirip kabullenmediği için hala çatışmaların meydana geldiği genel bir kanıdır. Yaşanan çatışmaların türleri sorgulandığında çoğunlukla çıkar çatışmalarını takiben kültürel çatışmaların yaşandığı, ideolojik çatışmaların ortaokul seviyesinde görülmediği tespit edilmiştir.

Şahinbey Ortaokulu özelinde yaşanan çatışmaların düzeyinin genellikle orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Okul içinde yaşanan çatışmaların daha çok olumsuz karşılandığı dile getirilebilir. Bunu yaşanan çatışmalarda etnik kimliğe dayalı bir öğrenci ayrımının var olmadığı görülmektedir. Yaşanan çatışmaların yoğunluklu olarak Ortaokul 5 ve 6. Sınıflarda rastlanması GEM'lerin kapatılması ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmenler çatışma yaşandığında kişilerin verdikleri tepkileri öğretmenler arasında ve öğrenciler arasında şeklinde iki grupta değerlendirmekte, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda yaşanan çatışmanın çözümü için Türk ve Suriyeli olarak ayırım yapmadan hümanistik bir şekilde gerekli müdahalede bulduklarını söylemektedirler. Öğretmenler arasında yaşanan çatışma

durumlarında ise olaya kayıtsız kalındığını, olay anında müdahale etmeme ve fikrini dile getirmeme şeklinde bir tavır takınıldığı ifade edilmiştir.

Çatışma yönetiminde kendinizi yetkin hissediyor musunuz sorusuna verilen cevaplarda katılımcıların %60'ı kendilerini öğretmenlik süreleri arttıkça edindikleri deneyimler sayesinde yetkin hissettiklerini söylemişlerdir. Verdikleri tepkilere bakıldığında vicdanlarını kullanarak çatışma yönetimini kurguladıkları, teorik anlamda yeterli bilgi ve birikim ile donanmış olmadıkları görülmektedir. Çatışmaların olası nedenlerini sorgulandığı bölümde birden fazla neden ile karşılaşmaktadır. Başta okulun bulunduğu çevrenin insanlar üzerindeki yansması, dil eksikliği, sosyo-ekonomik faktörler, kalıpsal yargılar olmak üzere kültürel nedenler, eşitsizlik, dedikodu, ailenin sosyal yapısı, eğitim politikaları çatışmanın yaşanmasında temel etkiye sahiptir. Öğretmenler tarafından en çok dillendirilen neden ise öğrencilerin ailelerinden edindikleri Suriyelilere yönelik kalıpsal yargılardır.

Görüşmecilerin çatışmalarda sergiledikleri tutumun çözümleyici olduğunu söyleyebiliriz. Yaşanan durumlarda muhatap olunan kişinin çocuk olduğu göz önüne alınarak daha olumlu ve yapıcı bir tutum içinde olmaları öğretmenlik meslek özelliğine dayandırılabilir. Görüşmecilere göre çatışmaya verilen tepki öğrencilerin karakterlerine, sınıfın dinamiğine ve çatışmanın yaşandığı anda o sınıfta bulunan öğretmene karşı öğrencilerin tutumuna göre değişkenlik göstermektedir. Okul idaresinin çatışmalara karşı tutumunun eşitliği tahsis etme odaklı olduğunu öğrencileri etnik kimliklerine göre ayırmamalarından anlaşılabilir. Görüşmeciler çatışma yönetimini belirleyen unsurların öğretmenlik hayatları boyunca elde ettikleri deneyimler, moral değerler ve çatışmanın konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Çatışma yönetiminde ağırlıklı olarak vicdani duygularıyla hareket ettikleri görülmüştür. Onlara göre çatışmayı doğru bir şekilde yönetebilmek için yapılması gerekenler adaletli olma, empati kurma ve analiz-sentezdir.

Konuya dair gelecekte yapılacak eğitim ve seminerlere katılım noktasında neredeyse tüm öğretmenler katılım sağlamak istediklerini, lakin verilecek eğitimin teorik bilgiden ziyade uygulamaya yönelik olmasını talep etmektedirler. Dile getirilen fikirler doğrultusunda bu konuda hizmet içi eğitimde ciddi bir boşluğun vardır. Çatışma anında öğretmenlerin genellikle kendisinin sorunu çözmeye çalıştığı, sorun üstesinden gelinemeyeceklerini düşündüklerinde okul rehberlik servisi veya okul idaresinden destek aldığı, aynı meslek grubundaki bireyler ile işbirliği yapma ve destek alma noktasında bireyler arası ilişkilerin var olmadığı dile getirilebilir. Okul idaresinin çatışma yönetiminde yetkinliği noktasında görüşmeciler fikirlerini beyan etmemişlerdir. Türk ve Suriyeli öğrenciler, göç olgusunun başlangıcından bu yana 10 yıl geçmesine rağmen birbirleri hakkında sağlıklı bilgiye hala sahip olmadıkları, küçük yaş grubu olmalarının da etkisiyle ailelerinden edindikleri kalıpsal yargılar ile hareket ettikleri ifade edilebilir.

Çatışmaya verilen tepkilerin kişiden kişiye değişkenlik gösterdiği görülmekte birlikte; öğretmenlerin ilk olarak sorunu anlamaya çalıştıkları, çatışma yaşayan kişileri tek tek dinledikleri ve sorunu çözmek için çaba sarf ettikleri dile getirilebilir. Görüşme yapılan 15 görüşmecinin öğrencilerle konuşma taraftarı olduğu ifade edilebilir. Bazı durumlarda rehberlik servisinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, yönlendirme yapmanın, veli ile iletişim kurmanın sorunun çözümünde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra erken yaşta Türkiye'ye gelen Suriyeli ve Türkmen öğrencilerin sonradan gelenlere nazaran dil öğrenme ve Türk eğitim sistemine daha kolay entegre olduğu görülmektedir. Ortaokul seviyesinde farklı Türkçe dil yetkinliği ile Türk eğitim sistemine katılan Suriyeli öğrencilerin Türkçe yeterlilikleri test edilmeden ve edinmeden eğitim kurumlarına gelmesi eğitimin kalitesini ve kazanımların elde edilmesindeki süreci hem öğrenciler hem de öğretmenler yönünden zorlaştırmaktadır.

Literatür tarandığında konuya dair yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çatışma yönetimi noktasında yetersiz görülmele kanısının aksine bu çalışma, yoğunluklu Suriyeli nüfusun bulunduğu Gaziantep ilinde yürütülmüş ve ilin sahip olduğu çok kültürlü toplumsal yapı ile beraber görüşmeye katılan öğretmenlerin teorik olarak bilgi eksiklikleri yaşamalarının yanı sıra karşılaşılan bu olgu ile baş etmede, uygulamada eşitliğin ve huzurun tahsis edilmesinde yetkin oldukları tespit edilmiştir.. Sonuç olarak karşılaşılan bu tablo ile öğretmenlik mesleğinin topluma katkısı, toplumun tüm bireyleri tarafından anlaşılması gerekmekte olduğunu, öğretmenlerin görev yılları geçtikçe kendilerini yenilemelerine imkân tanıyacak uygulama ve eğitimlerin sıklık oranlarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Eğitimin toplumları istendik yönde şekillendirme özelliği göz önüne alındığında 3,5 milyonluk büyük bir kitlenin topluma uyum sağlamasında eğitime ve içindeki aktörlere büyük bir sorumluluk düştüğü dile getirilebilir.

Görüşme anında katılımcılar soruları cevaplarken kendilerine göre doğru olarak düşündükleri şekilde soruları cevaplamaya çalışmış olmaları muhtemeldir. Bu doğrultuda araştırmanın farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenler ile ilkokul ya da ortaöğretim seviyesindeki eğitim kurumlarında ve niceliksel ve karma yöntemlerle yeniden yapılması mevcut durumun daha doğru analiz edilmesi adına önerilebilir.

Bu çalışmanın diğer çalışmalara, zamanın da eşlik etmesiyle, geline noktaları belirlemesi adına kaynaklık edeceğini düşünmekteyiz. Böylece, ileride daha çok gelişecek ve değişecek toplumsal yapı ve buna bağlı olarak çatışma yönetimi stratejilerinin kıyaslarını yapmak mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıklan, M. (2010), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim”, *İlköğretim Online*, 9(3), 1226- 1237.
- Adamou, T. M. (2003), “Multicultural Education and Democratic Enhancement”, *The Annual Meeting of the American Political Science Association*, Philadelphia: 28-31.
- Akçakaya, M. (2003), “Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi”, *Kamu- İş*, 7(2), 1- 27.
- Akkirman, A. D. (1998), “Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1- 11.
- Akşit, G., Bozok, M. & Bozok, N. (2015) “Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir’deki Suriyeli Göçmenler Örneği”, *Maltepe Üniversitesi FenEdebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), s. 92-116.
- Ambe, E. B. (2006). “Fostering Multicultural Appreciation in Pre-service Teachers Through Multicultural Curricular Transformation”, *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 690-699.
- Aslan, Ş. (2008). “Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemlerinin Algılanan Stres Düzeyiyle İlişkilerinin Araştırılması”, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(15), 303- 323.
- Avruch, K. (2004),“Cross-Cultural Conflict”, Hipel, K. W. (Ed.), *Conflict Resolution*, Encyclopedia of Life Support Systems. <http://www.eolss.net/> (Erişim tarihi: 06 Kasım 2020).
- Ayoko, O., B., Hartel, C. E. J. (2003), “The Role of Space As Both A Conflict Trigger and A Conflict Control Mechanicm in Culturally Heterogeneous Workgroups”, *Applied Psychology*, 52(3), 383- 412.
- Banks, J. A. (1997),*Educating Citizens in a Multicultural Society*, New York: Teachers CollegePress.
- (1999),*An Introduction to Multicultural Education* (2nd eds), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- (2008),*An Introductionto Multicultural Education*(4th eds), Boston, MA: Pearson Publication.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (1993), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston: Allyn and Bacon.

- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009), “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri”, *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 30- 43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011), “Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması”, *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199- 212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., Sarsar, F. (2013), “Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *Turkish Studies*, 8(3), 47- 60.
- Bayık Temel A. (2008), Kültürlerarası (Çok Kültürlü) Hemşirelik Eğitimi”, *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 11(2), 92- 101.
- Berthelsen, D., Karuppiah, N. (2011), “Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers in Singapore”, *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38- 43.
- Bhawuk, D. P. S., Brislin, R. (1992), “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism”, *International Journal of Intercultural Relations*, (16), 413- 436.
- Bishop, T., Reinke, J., Adams, T. (2011), Globalization: Trends and Perspectives, *Journal of International Business Research*, 10(1), 117- 130.
- Born, D. (1998), *Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı*, *Dersimiz Yurttaşlık*, (Çev. T. Ilgaz), İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bozkaya, M., Erdem Aydın, İ. (2010), “Kültürlerarası İletişim Kaygısı: Anadolu Üniversitesi Erasmus Öğrencileri Değişim Programı Örneği”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(39), 29- 42.
- Bulut, C. (2014), Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canatan, K. (2009), “Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80- 97.
- Chacko, E. (2003), “Culture and Therapy: Complementary Strategies For The Treatment Of Type2 Diabetes in An Urban Setting in Kerala, India”, *Social Science & Medicine*, 56(5), 1087- 1098.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997), “A review of the concept of intercultural sensitivity”, *Human Communication*, vol. 1, pp. 1- 16.

- Cho, G., Amrosetti, D. D. (2005), "Is Ignorance Bliss? Pre-service Teacher's Attitudes Toward Multicultural Education", *The High School Journal*, 89(2), 24- 28.
- Cırık, İ. (2008), "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27- 40.
- Çağlayan, O. A. (2006), Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005), "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207- 237.
- Çoban, A. E., Karaman, G. N., Doğan, T. (2010), "Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125- 136.
- Demir, S. (2012), "Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi", *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1453- 1475.
- Demir, S., Başarır, F. (2013), "Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının İncelenmesi", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 609- 641.
- Demircioğlu, E., Özdemir, M. (2014), "Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211- 232.
- Demirsöz, S. E. (2010). Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, B. (2007), *Örgüt Kültürü*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Earley, P. C. (2002), "Redefining Interactions Across Cultures and Organizations: Moving Forward with Cultural Intelligence", *Research in Organizational Behavior*, 24, 271- 299.
- Erdem, C. (2017), "Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri", *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26- 42.
- Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve Eğitim*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Fritz, W., Möllenberg, A., Chen, G. M. (2002), "Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts", *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165- 177.

- Gay, G. (1977), "Curriculum for Multicultural Education", Klassen, F. H., Gollnick, D. M. (Eds.), *Pluralism and The American Teacher: Issues And Case Studies*, Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education: 31- 62.
- (1994), "A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education", *Urban Monograph Series*, 1- 40.
- (2011). "The Important of Multicultural Education, Ornstein, A. C., Pajak,E. F., Ornstein,S. B. (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum*, Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Gibson, M. A. (1984), "Approaches to Multicultural Education in The United States: Some Concepts and Assumptions", *Anthropology & Education Quarterly*, Special Anniversary, 15(1), 94-120.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. Jr. (2000), *Organizations: Behavior, Structure, Processes*, Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Güneş, M. (2013). Uluslararası göçün tetikleyicileri; Suriye'den Türkiye'ye zorunlu göçün Cilvegözü örneği ile yansımaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Turgut Özal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. D. (2005), "Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler", *Pivolka*, 4(17), 6- 8.
- Güven, İ. (2001), "Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu", *Milli Eğitim Dergisi*, 150(10), 20-27.
- Güvenç, B. (2002a). İnsan ve Kültür, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Haas, C. (2008). Citizenship education in denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism? *London Review of Education*, 6 (1), 59-69.
- Hatton, K. (2003), "Multiculturalism: Narrowing The Gaps in Art Education", *Race Ethnicity and Education*, 6(4), 357- 372.
- İlbuğa, E. U. (2010), "Çok Kültürlülük, Ulus Ötesilik ve Kültürlerarası İletişim Yeterliliği", *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 163- 180.
- İyi, S. (2003), "Çağdaş Açılımlarıyla Kültür Kavramı ve İoanna Kuçuradi", *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, sayı: 3, 15- 23.
- Jandt, F.E. (2015), *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in A Global Community*, Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Kahn, M. (2008), “Multicultural Education in The United States: Reflection”, *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karşlı, M.D., Güven, S. (2011),“Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, Kilimci,S. A. (Ed.),*Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, Ankara: Pegem Akademi: 53- 83.
- Kartarı, A. (2001),*Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*, Ankara. Ürün Yayınları.
- Kaya, İ. (2007), “Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin”, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44- 55.
- Keskin, Y., Yaman, E. (2014), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim”, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933- 960.
- Kıratlı, T. (2011). Mülteci ve sığınmacıların toplumsal görünümü (Türkiye Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kılıçaslan, S. (2014), “Örgütsel Çatışma Yönetiminde Duygusal Zekanın Etkisini İncelemeye Yönelik Kuramsal Bir Araştırma”, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3), 264- 274.
- Kim, N. H., Sohn, D. W., Wall, J. A. Jr. (1999), “Korean Leaders (And Subordinates) Conflict Management”, *International Journal of Conflict Management*, 10(2), 130- 153.
- Külahoğlu, Ş. (2005). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler, Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 1- 23.
- Lee, L. Y., Sukoco, B. M. (2010), “The Effects of Cultural Intelligence on Expatriate Performance: The Moderating Effects of International Experience”, *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), 963- 981.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü (Çev.). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- McGregor, J., Ungerleider, C. (1993), “Multicultural and Racism Awareness Programs For Teachers: A Metaanalysis of The Research”, McLeod, K. A. (Ed.), *Multicultural Education: The State Of Theart National Study Report1*, Toronto: University of Toronto, Faculty of Education: 59- 63.
- Mercan Uzun, E., Bütün, E. (2016), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri”, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 72- 83.

- Middleton, V. A. (2002), "Increasing Preservice Teachers' Diversity Beliefs and Commitment", *The Urban Review*, 34(4), 343- 361.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A. ve Sauer, E. M. (2004), "Counseling Psychology in The United States of America", *Counseling Psychology Quartely*, 17(3), 247- 271.
- Mwonga, C. (2005), "Multicultural Education: New Path Toward Democracy", *Re-Envisioning Education And Democracy*. 15, 1- 17.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008), Professional Standards for The Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington, DC: NCATE Publicing.
- Özensel, E. (2012), "Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü", *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55- 69.
- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın özel görünümüleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*(2. Baskı), Ankara: PhonixYayınevi.
- Patton, Q. M. (1987),*How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, London: Sage Pub.
- Polat, S. (2009), "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri", *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 154- 164.
- Polat, İ., Kılıç, E. (2013), "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri", *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 352- 372.
- Rahim, M. A. (1992), *Managing Conflict in Organizations*, Connecticut: Praeger Publishers.
- (2002), "Toward a Theory Of Managing Organizational Conflict", *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206- 235.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education – good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Rhoads, R. A. (1995), "Multiculturalism and The Community College: A Case Study of An Immigrant Education Program", ERIC, ED383 371, 1-21.
- Ramsey, P. G. (2008), "History and Trends of Multicultural Education", *NHSA Dialog*, 11(4), 206- 214.

- Seydi Ali R., Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 30, 2013, s.217-241.
- Sorenson, R. L., Morse, E.A., Savage, G. T. (1999), "A Test of The Motivations Underlying Choice of Conflict Strategies in The Dual-Concern Model", *International Journal of Conflict Management*, 10, 25- 40.
- Sue, D. W., Arredondo, P., McDavis, R. J. (1992), "Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to The Profession", *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Sultana, Q. (1994), "Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice", *Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association*. ERIC Digest ED 1174138131262.
- Suppan, Ş. (2008), "Kültürlerarası Diyalogun Geliştirilmesinde Tiyatro Yoluyla İletişim", *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, Sayı 13, s. 97- 109.
- Şişman, M. (2002), *Örgütler ve Kültürler*, İstanbul: PegemAkademi Yayıncılık.
- TDK (2020), <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim tarihi: 07.11.2020).
- Tezcan, M. (1994),*Eğitim Sosyolojisi* (9.Baskı), Ankara: Zirve Yayıncılık.
- Thomas, W. K., Kilmann, R. H. (1974),*Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*,Tuxedo, NY:Xicom.
- Tjosvold, D. (1991),*The Conflict-Positive Organisation-Stimulate Diversity and Create Unity*, NY: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ünlü, İ., Örtten, H. (2013), "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi",*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yazıcı S., Başol G., Toprak, G.(2009), "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması",*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 11-14.
- <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

EKLER

Ek-1

Görüşme Soruları

1. Okulunuzda çatışmalar meydana gelmekte midir?
2. Yaşanan çatışma türleri nelerdir?
3. Görev yaptığınız okulda yaşanan çatışmaların düzeyi nedir?
4. Okulunuzda çatışmalar hoş karşılanmakta mıdır?
5. Okul kültürü çerçevesinde kişilerin çatışmalara verdiği tepkiler nelerdir?
6. Çatışmanın olası nedenleri nelerdir?
7. Öğretmen çatışmaların yaşanmasına neden olmakta mıdır?
8. Öğretmenin sınıf içi yönetim tarzı sebebiyle çatışma çıkmakta mıdır?
9. Çatışmalara karşı tutumunuz nedir?
10. Çatışma haricinde kalan öğrencilerin çatışan taraflara karşı tutumu nedir?
11. İdareci öğretmenlerin çatışan taraflara karşı tutumu nedir?
12. Kendinizi çatışma yönetiminde yetkin hissediyor musunuz?
13. Sizin çatışma yönetme tarzınızı belirleyen unsurlar nelerdir?
14. Çatışmaları olumlu bir biçimde yönetebilmek için yapılabilecekler nelerdir?
15. Konu hakkında gelecekte yapılacak olan eğitim ve seminerlere katılmak ister misiniz?