

PAPER DETAILS

TITLE: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİSKİN
GÖRÜSLERİ

AUTHORS: Fazilet KARAKUS,R Murat KUYUBASIOĞLU

PAGES: 1098-1121

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487290>



KEFAD

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

E-ISSN: 2147 - 1037

Lise Öğrencilerinin Eğitim Ortamlarında Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri

Fazilet Karakuş

R. Murat Kuyubaşoğlu

DOI:.....

Makale Bilgileri

Yükleme:12/06/2017 Düzeltme:10/10/2017 Kabul:14/12/2017

Özet

Bu araştırmanın amacı çokkültürlü toplumsal yapıya dayalı yerleşim merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin eğitim ortamlarını çokkültürlü eğitim açısından nasıl algıladıklarını belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında ülkemizin güney bölgesinde yer alan bir ilimizdeki liselerde öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, öğrenme öğretme ortamlarına ilişkin olarak, konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelerin nispeten bulunduğu, öğrenme öğretme ortamlarında uygun materyallerin yeterince bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Rol oynama, benzetim gibi tekniklerin kullanılmadığı, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin bu durumlarının dikkate alınmadığı, öğrencilerin kültürel farklılıklarının öğrenme öğretme süreci, değerlendirme ödevler, görevler ve diğer çalışmalarda dikkate alınmadığı sonuçları elde edilmiştir. Okul ortamına ilişkin olarak ise, öğrencilerin, çokkültürlü algı oluşturmalarında okulun olumlu katkısı olduğu, sınıflarının dışında diğer öğrencilerle iyi düzeyde iletişim ve etkileşim halinde oldukları, öğretmenler, yöneticiler, müfettişler ve diğer çalışanların çokkültürlülüğü destekleyici tutuma sahip oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Öğrenme Öğretme Süreçleri, Öğrenci Görüşleri

Sorumlu Yazar : Fazilet Karakuş, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, faziletkarakus@mersin.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-0048-3706

R. Murat Kuyubaşoğlu, Demirçelik Ortaokulu Müdürü, Türkiye, muratepo33@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-5314-8266

*4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Aynı toplumda yer alan yaş, cinsiyet, fiziksel ya da zihinsel yeterlilikleri, dil, ırk, etnik yapı, din, sosyo ekonomik düzey açısından farklılıklara sahip bireylerin fiziksel etkileşim ve günlük ilişkilere karşın, bu dünyalar arasında düşünce ve duyguların diğerinin düşünce ve duygularıyla doğrudan etkileştiği, karşılıklı empati ve sempati duyulan entelektüel toplum ya da aktarım koşulları neredeyse bulunmamaktadır. İnsana özgü ayrımlar giderek daha karmaşık ve çeşitli hale gelmekte, bu durum bu denli farklılıklara sahip bireylere sunulması gereken eğitim olanaklarının, bu farklılıkları kapsamı gerekliliği gibi eğitimde önemli bir durumu gündeme getirmektedir.

Çokkültürlü eğitim bir felsefe amaç ve süreçtir. Çokkültürlülüğün felsefesi, insanlar yaşı, ırkı, etnik yapısı, cinsiyeti, sosyo ekonomik düzeyi, dini, fiziksel ya da zihinsel yeterlilikleri ne olursa olsun saygı duyarak uyum sağlamak zorundadır temel inancına dayanır. Bütün insanların özgün değerlere sahip olduğu temel inancı hakimdir. Böylece, çokkültürlü eğitim sosyo demografik değişkenlere bağlı olarak kalıp yargılar, önyargılar ve yanlılığı yok etme yoluyla insanlar arasındaki çeşitliliği ve bireysel farklılıkları onaylamayı amaçlar. Eğitim çokkültürlü olduğunda, o okulun bütün yönlerine yayılmalıdır; sınırlı, tamamlayıcı, kısıtlayıcı ya da asimile edici değil, kapsamlı, etkili ve bütünleştirilmiş olmalıdır (Ford ve Harris,1999). Benzer olarak Banks ve Banks de (1995) çokkültürlü eğitimin önemli amaçlardan birinin, bütün öğrencilerin çeşitli gruplardan insanlarla etkileşme, görüşme ve etkileşim ve çoğulcu demokratik toplumda etkili olarak işlevlerini yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasına yardım etmek olduğunu ileri sürer. Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim toplum yararı için çalışan vatandaş ve ilkeli toplum oluşturmayı amaçlar. Gay'e (2016) göre gerçek bir çeşitlilik topluluğu olamamanın en önemli yansımalarından biri, özellikle çeşitli etnik gruplara ait derinliğine çalışmalar ya da önemli bilgilerinin eğitim programlarında düzenli ve sistematik olarak yer almaması olarak kendini göstermesidir. Eğitim olanakları ve sonuçları açısından etnik gruplar arasındaki farklılıklar büyümeye devam etmiş, bunun sonucunda oluşan başarı uçurumu kriz boyutlarına ulaşmıştır. Gay'in bu açıklamasında yer alan etnik farklılıklara insana özgü diğer farklılıkları da eklemek mümkündür. Bütün bu açılardan insanları etkileyen farklılıkların bireylerin eğitim ortamlarında eşit olanaklardan yararlanamamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Çokkültürlü eğitim, çoğulcu bir toplumda tüm bireylerin demokratik vatandaşlığa hazırlanması açısından önemlidir. Toplumdaki yetişkinlerin yanı sıra öğrencilerin çokkültürlülüğün ülkelerinin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını nasıl oluşturduğu,

etkilediği ve bütün bunların öğrencinin bireysel yaşamını temelde nasıl biçimlendirdiği ya da etkilediğini anlaması gerekir. Gay (2016), Lowen (1995) program geliştirmenin tüm konularda, öğrencilerin sosyal koşulların gerçekliğini anlamaları, bunların nasıl oluştuğu ve yeterince temsil edilip edilmediğini kavramalarına yardımcı olmaya yönelik temel kaygılarının bulunduğu ileri sürer. Moore (2001) ise, öğretim programlarının önyargılardan ve ayrımcılıktan arındırılması gerektiğine vurgu yaparak, önyargıların ve kalıpların sınıf ortamında tartışılabilmesi çokkültürlülüğün ders ortamında ele alınması gerektiğini ileri sürerek, sınıf ortamında çok kültürlülüğü geliştirebilmek için çeşitli öğretim stratejilerinin işe koşulabileceğine vurgu yapar.

Çokkültürlü öğretim ortamında işe koşulabilecek öğretim stratejilerine ilişkin olarak, Villegas ve Lucas (2002), ezbere karşı öğrencilerin yeni öğrenmeleri oluşturabilmeleri için yüreklendirilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması, onların ilgi duydukları konularda araştırma yapmalarını sağlayacak olanaklar sağlanması, sınıfta etkili tartışma ortamı oluşturulması, yeni bilgileri anlamlandırabilmeleri için onların yaşantılarından örnekler verilmesi ve onların var olan deneyimleri ile yeni öğrenmeler arasında köprü kurmak amacıyla yaşantılarından kişileri öğrenme sürecine dahil etmeyi önermektedir. (Nagel, aktaran Moore, 2001, s. 46) de sınıf ortamında dikkate alınması gereken benzer stratejiler önermektedir. Bunlar, öğrencileri tanıma, farklılıklara inanma yoluyla tüm öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer verme, aile katılımını sağlama, sosyal becerileri geliştirme, sınıf ortamında etkileşime dayalı etkinliklere yer verme, eleştirel düşünmeyi destekleyici sorular sorma, adalet ve özen gösterme kavramlarına ilişkin çalışmalar tasarlama, çokkültürlülüğe ilişkin alan yazını takip etme, kendi kültürünü yansıtmaya olarak sıralanabilir.

Öğrenme öğretme süreçlerinin niteliğine ilişkin görüşlerde, iletişim ve etkileşimin karşılıklı, çok yönlü, bütün öğrencileri kapsayıcı, kültüre duyarlılık ve saygı temeline dayandığı, kültüre duyarlı öğretim programı ve yöntemlerinin kullanıldığı, öğrencilerin kültürel özelliklerinin öğretime dahil edildiği, hatta içeriğini oluştururken öğrencilerin kültürlerinden yararlanıldığı, öğrenme öğretmenin tüm boyutlarının bütünleştirildiği, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı birbirinden öğrenmesine dayalı olarak oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde çokkültürlülüğe ilişkin olay ya da sorunların araştırma, problem, çözme, eleştirel düşünme, grup çalışmaları gibi akademik becerilerin uygulandığı proje çalışmaları yoluyla deneyime dayalı olarak analiz edilmesi gereklidir.

Yukarıdaki görüşlerden harekele çokkültürlü eğitimin amaç ve süreçlerine ilişkin tanımlarda, çokkültürlü eğitimin öğrenci merkezli olduğu ileri sürülebilir. Bu noktada çokkültürlü eğitimin ülkeler arasında ya da aynı ülkenin farklı bölgelerine göre amaçlar, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme bağlamlarında farklılık göstermesinin gerektiği ileri sürülebilir. Benzer olarak, Açıkalın (2010) ve Polat da (2009) her ülkenin çokkültürlü eğitim için amaçları ve içeriğinin kendi ülkesinin özelliklerine göre şekillendiğine vurgu yapar. Oysa, çokkültürlü eğitim daha çok Amerika ve Avrupa’da ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu ülkelerin çokkültürlü eğitim gereksinim ve uygulamaları ülkemizin çokkültürlü eğitim gereksinim ve uygulamalarından doğal olarak farklılık göstermesi gerekir. Ülkemizin tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı farklı halkların uzun yıllar bir arada yaşadığı bir yapıya sahiptir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim amaç ve uygulamalarının ülkemiz değişkenleri üzerinden oluşturulması gerekliliği oldukça açıktır. Yazıcı, Başol ve Toprak da (2009) batı kaynaklı bu yaklaşımın tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanamayacağını belirtmektedir.

Ülkemizde 2005 yılından bu yana eğitim programlarında çokkültürlü eğitime yönelik geçiş çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda özellikle sosyal bilgiler programında çokkültürlü eğitime geçişin amaçlandığı ve bu doğrultuda programa kazanımların konulduğu belirlenmiştir (Ertürk, 2006; Keskin, 2008). Bunun yanı sıra, programlarda çokkültürlü eğitimin istenilen düzeyde olmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır (Açıkalın, 2010; Cırık, 2008; Keskin ve Yaman, 2014; Uyanık ve Seban, 2016). Bu bulgular ışığında Keskin’in de (2008) belirttiği gibi ülkemiz için oldukça tartışmalı olan çokkültürlü eğitimde ılımlı bir geçişin amaçlandığı ileri sürülebilir. Oysa, tüm dünyada eğitim olanakları ve sonuçları açısından çokkültürlülük bağlamındaki farklılıkların dikkate alınmaması sonucunda özellikle akademik başarı, güvenlik, önyargılar, kalıplar anlamında kriz boyutlarında açıklar ve boşluklar oluşmaktadır.

Ülkemizde çokkültürlü eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle programlar ve öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin derinlemesine analizlerin yapıldığı araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle böyle bir araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür. Bununla birlikte, ülkemizde çokkültürlülüğe ilişkin öğrenci algılarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kültürlerine ve diğer kültürlere yönelik algıları belirlenmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinde çokkültürlülüğe ilişkin durumu belirlemek amacıyla öğrenci algılarını belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu görüşlerden hareketle bu araştırmada, çokkültürlü toplumsal yapıya dayalı yerleşim merkezinde yaşayan öğrencilerin bu duruma

yönelik olarak eğitim ortamlarını nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın genel amacı, “Çokkültürlü toplumsal yapıya dayalı yerleşim merkezinde yaşayan öğrenciler eğitim ortamlarına yönelik görüşleri nasıldır ?” biçimindedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Lise öğrencilerinin okuldaki öğrenme öğretme ortamlarında çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin okul ortamında çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada lise öğrencilerinin çokkültürlü öğretime yönelik algıları belirlenmeye çalışıldığı için, çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmada ülkemizin güney bölgesinde yer alan bir ilimizdeki liselerde okuyan öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için öğrencilerin cinsiyet, yaş, okudukları lise, sosyoekonomik düzey, etnik yapı ve anadilleri açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada dört farklı okul türünden (Fen, anadolu, genel ve meslek lisesi), 8 kadın, 8 erkek öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerin yaşları 15 ile 18, sınıfları 9-12 arasındadır. Öğrenciler etnik olarak Türk-sünni, Arap sünni, Kürt sünni ve Kürt alevi gibi yapılara sahiptir.

Çokkültürlü toplumsal yapıya dayalı yerleşim merkezinde yaşayan öğrencilerin eğitim ortamlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla lise öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların sunulmasında, öğrencilerin sahip olduğu cinsiyet, yaş, okul türü, etnik yapı gibi bilgilere ilişkin kodlamalara okumayı güçleştirmemesi açısından yer verilmemiş, görüşme sırasına göre rakamlar (Ö1, Ö2, Ö3,...Ö16) verilmesi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal bilimlerde sistematik veri toplamak için yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yapılmıştır. Sözlü iletişim yoluyla bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak belirtilmektedir (Creswell, 2016, Merriam, 2014; Patton, 2016). Patton’a (2016) göre kişilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak, olayların insanları nasıl etkiledikleri, duygu ve düşüncelerindeki değişimi öğrenmek; Merriam’a (2014) göre gözlemleyemediğimiz davranışların nedenlerini ortaya çıkarmak, olaylar olgular hakkında bireylerin duygu, düşünce ve inançlarını öğrenmek, geçmişte yaşanan olaylar hakkında bilgi almak amacıyla görüşme yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini incelemek için görüşme formu yaklaşımı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme

gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın incelenerek ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Oluşturulan form soruların geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş (Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim elemanı) dönütler doğrultusunda bazı ifadeler gözden geçirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce üç öğrenci ile pilot uygulama amaçlı görüşme yapıldıktan sonra görüşme formu son haline getirilmiştir. Görüşme formu öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerindeki ve okul ortamındaki çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde on bir, ikinci bölümünde dokuz soru yer almaktadır.

Görüşmeler Mart-Nisan 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, görüşme öncesinde öğrencilere yaptıkları açıklamaların sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmeler sürecinde katılımcılar izin verdikleri için ses kaydı yapılmış, süreçte herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Görüşmeler 10 dakika ile 17 dakika arasında değişmiş ve ortalama 9 dakika 6 saniyede gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürelerinin farklılaşmasının katılımcıların konuşma hızları ve düşünme sürelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi tümdengelimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir (Patton, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi yöntemi olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Sistematiik ve açık bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada önceden belirlenen temalar doğrultusunda elde edilen öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla özetlenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda belli başlıklar altında ele alınan bulgular tartışılarak sonuçlar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri

Öğrenme öğretme sürecinde konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelerin bulunup bulunmadığına yönelik olarak, öğrencilerin çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö2, Ö13, Ö16) konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Aynı konuda bazı öğrenciler (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö14, Ö15) yüzeysel ya da nadir olarak yer verildiği ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

“Genelde ders kitapları, benim baktığım kadarıyla, her kültürün küçük küçük anlatımı şekliyle oluşuyor ...” (Ö5), “Bulunuyor, sonuçta mesela din kültüründen örnek verirse farklı dinleri işliyoruz, farklı kültürleri işliyoruz hani burdan yola çıkarsak

çoğu derste bu var. Farklı yapıları gösteriyorlar bize yani tarihte olsun, coğrafyada olsun biz aslında bilmesek de bilinçaltımıza farklı kültürlerin bilgilerini yerleştiriyor diyebiliriz.” (Ö2), “Maalesef çok fazla rastlayamıyoruz.”(Ö3), “Pek fazla yok, olanlar da genellikle dinsel şeyler.”(Ö4), “Çok nadir, genelde aynı kültürü baz alıyorlar. Genelde Türk kültürü çıkıyor, Arap falan çıkmıyor.” (Ö6), “Yani derse göre değişir. Mesela sözel derslerde kültürel anlamda bunu görebiliriz ama matematik ve diğer derslerde fazla göremeyiz.” (Ö14)

Öğrenme öğretme ortamlarında çokkültürlülüğe uygun materyaller bulunup bulunmadığına ilişkin olumlu (Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16) ya da olumsuz (Ö2, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15) görüş bildiren öğrenci sayılarının yaklaşık olduğu görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin daha çok gezilerde böyle bir olanağa sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir. Örneğin;

“Şöyle bir durum var zaten biz ne zaman geziye çıkacak olsak sonuçta kendi şehrimizden farklı bir yere gittiğimiz için farklı şeyleri tanımak için gidiyoruz. Bu konuda bize çok fazla olanak sağlanıyor diyebilirim.”(Ö3). “Gezilerde vesaire falan oluyor. Onun dışında olmuyor.” (Ö7). Materyaller aslında bulunmuyor, herkes tekdüze şuan farklı insanlara farklı davranılmıyor o yüzden materyal olarak bir şey yok şuan farklı kültürlerle ait bize bir şey göstermiyor.”(Ö2)

Öğrencilerin neredeyse tamamının öğrenme öğretme ortamlarında farklı kültürlerle empati kurmalarını sağlayacak yaşantılar sağlanmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler rol oynama benzetim gibi tekniklerin kullanılmadığı kişisel olarak kendilerinin empati kurarak iletişim ve etkileşim sağladıklarını belirttikleri görülmektedir. Örneğin;

“Yani bu kişisel oluyor sonuçta aynı ortamda yaşıyoruz. Mesela ben yaparken karşımdaki yapmıyor olabiliyor. Ama bu sorun değil. Bireysel olarak baktığınız zaman bence empati kurulabiliyor kolay bir şekilde.” (Ö6). “Yok fazla üzerinde durdukları bir konu değil aslında uğraşmıyorlar o kadar kültürel şeylerle.” (Ö11).

Öğrenme öğretme ortamlarında farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte çalışmasına dayalı olarak grup çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerden olumlu ve olumsuz yanıt verenlerin sayılarının yaklaşık olduğu görülmektedir. Olumlu yanıt verenlerin ifadelerinden ise yapılan grup çalışmalarının çokkültürlü eğitim amaçlı değil de normal grup çalışmaları olduğu ve bölgenin yapısı itibarıyla farklılıklara sahip öğrencilerin doğal olarak bir araya geldikleri sonucu elde edilmiştir. Örneğin;

“Yapılıyor fakat bu değişik kültürlerle ilgili bir şey yok, normal grup çalışması.”(Ö8).

“Herşeye birey olarak bakılıp, eşit, kimsenin etnik yapısına bakılmaksızın, normal karışık halde grup çalışması yapıyoruz.” (Ö13).

Öğrenme öğretme ortamlarında farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin bu durumlarının dikkate alınmasına ilişkin olarak olumlu (Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15) ya da olumsuz (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö14,Ö16) görüşe sahip öğrencilerin yaklaşık sayıda olduğu görülmektedir. Öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklılıklarının dikkate alınmasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden, öğrencilere bağlı olarak ortaya çıkan durum (soruyu anlamadıklarında öğretmenlerin tekrar tekrar anlatması) ya da öğrencilerden gelen istekler sonucunda öğretmenlerin yardımcı olduğu görülmektedir. Öğretmenler kendileri bu anlamda çok etkili olamamaktadır. Örneğin;

“Kesinlikle uygulanmıyor, herkes şu an bir ip üzerinde gidiyor yani hiçbir farklılık yok. Farklı öğrencilere farklı davranılmıyor. Bu iyi veya kötü olsun bir ayrımcılık yapılmıyor aslında bu anlamda. Benim açımdan kötü, yani çünkü herkes aynı seviyede değil herkesin seviyesine göre eğitim verilmeli ama verilmiyor.” (Ö2), “Biz zaten kendimizi tanıyan insanlar olarak öğrenme şekillerimizi açığa çıkarıyoruz ve daha sonra biz gelip bu şekilde anlıyoruz dediğimizde zaten bize çok fazla yardım ediliyor.”(Ö3). “Hayır, herkese eşit.”(Ö8). “Hayır bence uygulanmıyor. Çünkü, öğretmenler bence herkese aynı şeyi gösteriyor. Farklı bilgi gösteren yok mesela. Bir insanın, bir çocuğun, öğrencinin psikolojik sorunları varsa onla ilgileniyorlar, bence bu kadar.” (Ö14)

Derslerde kültürel farklılıklardan örneklerle yer vermeye ilişkin olarak Ö9

“Özellikle tarih derslerinde. Birlikte yaşadığımız için zaten sınıflarda Alevisi, Çerkezi falan bayağı örnekler veriyorlar. Kalp kırmadan iyi bir şekilde aktarılıyor bize.”

görüşünü bildirmiştir. Benzer olarak, öğrencilerden Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16 da kültürel farklılıklara ilişkin örnek verilmesine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan, (Ö3)

“Arkadaş çevremizde ortamımızda evet ama eğitime geldiği zaman okula geldiği zaman çok fazla tabii ki açığa vuramıyoruz çünkü kimin ne tepki vereceğini bilemiyoruz.”

biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin tamamına yakını ödevler, görevler ve diğer çalışmaların tüm öğrencilerin farklılıklarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Ödevleri kim aldıysa her kese eşit görevler dağıtılıyor.”(Ö3). “Herkes aynı şeyi veriyorlar. Örneğin hiç böyle kültürel anlamda ödev verilmedi. Bilgiye dayalı ödevler.” (Ö8). Bir başka öğrenci, “Yani hocalar ödev, performans ödevi verirken insanların kişiliklerine göre veriyorlar ama yeterli değil, uygun değil ama bu şekilde ilerliyor.”(Ö2)

biçiminde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğrenme öğretme süreçlerinde verilen ödev, görev ve diğer çalışmalarda kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı sonucu elde edilmiştir.

Farklı kültürlerle ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda yapılan çalışmaları yetersiz bulan Ö11 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

“Yani yapılıyor gibi! Mesela gezilerde falan farklı kültürlerle ait olan yerlere gidiyoruz ama oda hani sadece o yüzden değil istedikleri için, farkına vardıkları için değil.”. Çalışmaların yapıldığını ileri süren Ö12 “Sosyal kulüp çalışmalarında oluyor...” biçiminde görüş bildirmiştir.

Benzer olarak (Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15) öğrenciler bilim sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Daha çok proje ve performans ödevi olarak karşımıza çıkıyor.” (Ö15). “Sanat anlamında evet, ancak bilim anlamında çok yetersiz ama farklı kültürlerde göze alınıyor.” (Ö16).

Görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik olarak etkinliklerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Hayır yani ama yapılmıyor yapılmamasının nedeniyse çünkü biz direk sınav odaklı hazırlandığımız için sosyal bir etkinlik biraz bize arka düşüyor.” (Ö14).

Görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı sınıf ortamında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin;

“Sonuçta hepimiz buraya aynı şekilde gelip aynı şekilde gidiyoruz.”(Ö6). Kısmen bulunduğunu düşünen bir öğrenci “ Uygun şeylerde var uygun olamayan da var. Çoğunluğumuz İslam dinini benimsediği için ona göre şeyler var.”(Ö4).

Öğrenme öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde farklılıkların dikkate alınmadığına ilişkin görüş bildiren öğrenciler (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16) çoğunluktadır. Örneğin,

“Yok hekes eşit sayılıyor.” (Ö15), “Farklılıklarımız saygı yönünden dikkate alınırken irdeleme yönünden dikkate alınmıyor. Çok bariz farklılıklar belli edilmiyor.”(Ö5), “Hayır.” (Ö10)

Okul Ortamındaki Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu çokkültürlü bir görüş açısı oluşturmalarında okulun olumlu katkısı olduğu, ancak bu katkının doğal olarak okul ortamında bulunmaktan kaynaklandığını vurgulamışlardır. Örneğin,

“Okulumuzda çok farklı insanlar var etkileşim içindeyiz. İster istemez katkıda bulunuyor.” (Ö4). “Aslında gerçekten çok var çünkü evde geçirmediğin zamanı okulda geçiriyorsun... Çoğunluğun etkisi var ama daha da fazla olabilir...”(Ö6), “Okul bir çok insanı bize tanıtıyor, bir çok şeyi gösteriyor. Karşılıklı bilgi edinme, bir alışverişimiz vesaire oluyor. Farklı şeyleri görmüş oluyoruz. Dünyamızın dışına çıkmış oluyoruz.”(Ö7), “Okulun en büyük katkısı çok fazla kültürel insanı bir arada tutması”(Ö15).

Öğrenciler (Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16) çokkültürlü bir görüş açısı oluşturmada okulun katkısının bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler çokkültürlülüğe ilişkin olarak doğal okul ortamı ve kişisel yollarla bu anlamda görüş açılarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci, okullarının çokkültürlü yapıya sahip olduğu ancak gerçekte okulun kaynaşmayı sağlamadığını belirtmiştir. Örneğin;

“Aslında çok kültürlülük var ama yine de bazı insanlar anlaşıyorlar mesela, çok ayrımcılık yapan oluyor işte o böyle, mesela A’dan gelen arkadaşlarımız var, D’dan, D’dan. Hani hoş olmuyor. Böyle çok da iç içe değiliz yani...”(Ö11).

Öğrenciler sınıflarının dışında okuldaki diğer öğrencilerle çok iyi (Ö1,Ö5,Ö6), iyi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16), normal (Ö10) iletişim ve etkileşim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamının okuldaki öğrencilerle iletişim ve etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Örneğin;

“Genelde benim en yakın arkadaşlarım onlardan oluşuyor. Yani sürekli iç içe olduğumuz için hep ya benim kültürümden ya da onların kültüründen konuşabiliyoruz rahatça...”(Ö5). “Diğer öğrencilerle onlarla karşılıklı olarak yine birbirimizden etkileniyoruz. Konuşuyorum. Onun mesela evini ziyaret ediyorum, o beni ziyaret ediyor. Beraber ortak bir etkinlik gerçekleştiriyoruz. Karşılıklı olarak anlaşıyoruz.” (Ö7).

Öğrencilerin çoğunluğu (Ö2,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16) okul ortamlarında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunduğunu düşünmektedir. Örneğin;

“Örneğin derslerde ödevlerimiz oluyor. Ben farklı kültürü araştırıyorum, arkadaşım farklı bir kültürü araştırıyor. Bunları panolara asıyoruz. Yine kütüphanemizde bu konuya ait kitaplar vesaire birçok kültürden, farklı dinlerden, farklı insanlardan her şeye dair kitaplar var.” (Ö7). “kütüphaneler de var. Dinler ile alakalı şeyler var. Tarih kitapları var.” (Ö4). “Özellikle panolarda resimler ve yazılar var.” (Ö12). Öğrencilerden bazıları (Ö5,Ö6,) okul ortamlarında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin çok az da olsa bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin; *“Kısmen. Çok sergilenmiyor. Yeterli değil ama var.”(Ö6).* Bir öğrenci (Ö3,Ö14) okul ortamlarında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunmadığını belirtmiştir. *“Ben olduğunu düşünmüyorum maalesef.”*

Öğrencilerden bazıları (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö11,Ö14,Ö16) tören, kulüp çalışmaları vb çalışmalarda kültürel farklılıklarına yer verildiğini düşünmemektedir. Örneğin;

“Hayır, maalesef yer verilmiyor. Ama yapılabilir aslında..” (Ö6).

Bir öğrenci tören, kulüp çalışmaları vb çalışmalarda kültürel farklılıklarına yer verilmesine olanak tanınmadığı, bu etkinliklerin tekdüze gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

“Aslında törenlerde tek, tekdüze gidiyor. Bir farklılık yok. Kendimizden bir şey katmaya izin vermiyorlar o yüzden bu konuda bir şey diyemeyeceğim” (Ö2).

Öğrencilerden bazıları (Ö9,Ö11,Ö13) kermes, spor, sanat ve bilimsel etkinliklerde kültürel farklarına yer verildiğini düşünmektedir. Bazıları (Ö7, Ö12) kısmen yer verildiğini düşünmektedir. Örneğin;

“Evet, kermeslerde yer veriliyor.”(Ö12). “ Kısmen. Yani dediğim gibi sadece kermeslerde vesaire herhangi bir yere katılacaksa genel çoğunluk nasılsa biz de ona göre davranıyoruz.” (Ö7).

Bazıları da (Ö14,Ö16) yer verilmediğini ve kesinlikle verilmediğini (Ö15) belirtmişlerdir. Bir öğrenci, kermes, spor, sanat ve bilimsel etkinliklerde kültürel farklılıkların yer almasına ilişkin baskı hissetmediklerini belirtmiştir.

“Bu konuda bir sıkıyönetim yok. Bu konuda yani insanlar kendi kültürlerine göre yargılanmıyor da, görebildiğim sürece rahatlar bu konuda.” (Ö2).

Öğrencilerin bir kısmı (Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12) ders dışı yapılan etkinliklerin çokkültürlülüğü kapsayıcı nitelikte olduğunu düşünmektedir. Örneğin;

“Destekleyici, yeni insanlar tanıyoruz.” (Ö4). “Evet. Yine eğer ben dışarıya kapalı bir insansam, sadece kendimi benimsemişsem bana farklı insanları tanıma, farklı şeyleri görme imkanı sağlıyor. Kendime kapanıklığımı da açmamı sağlamış oluyor.” (Ö7). Bunun yanı sıra, bir öğrenci ders dışı etkinliklerden bazılarının çokkültürlülüğü desteklediğini düşünmektedir. Örneğin; *“Bazı etkinlikler bu kapsamda bulunuyor, yani müzik, spor yönünden çok kültürlülüğü yansıtacak imkanlar veriliyor o konuda iyiyiz yani...” (Ö2).*

Öğrencilerden bazıları (Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö16) ders dışı etkinliklerin yapılmadığını düşünmektedir. Örneğin;

“Ders dışı yaptığımız aslında çok bir etkinlik yok yani alakası yok kapsamıyor.” (Ö11).

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16) okullarındaki öğretmenlerin çokkültürlülüğü destekleyici tutuma sahip olduklarını düşünmektedir. Örneğin;

“Evet o konuda öğretmenlerde bir sıkıntı yok, yani kesinlikle insanları kültürleriyle yargılamıyorlar da, bu konuda açıklar yani rahatlar.” (Ö2). “...hangi kültüre mensup olursak olalım, onlar için pek sıkıntı yok.” (Ö3).

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu (Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16) okullarındaki yöneticiler ya da müfettişlerin çokkültürlülüğü destekleyici bir tutuma sahip olduklarını düşünmektedir. Örneğin; *“Evet bizi desteklerler.” (Ö12).* Öğrencilerden bazıları (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö14) özellikle yöneticilerin çokkültürlü tutuma sahip olmadıklarını belirtmektedir. Örneğin;

“Yöneticiler aslında bu konuda biraz sıkıntılı, öğretmenler kadar rahat değiller, kültürlülüğü biraz kısıtlıyorlar, onların daha rahat olması gerek aslında, sıkıntımız var yani yöneticilerden” (Ö2). “Çok da sahip diyemeyiz. İdareciler daha sert bakıyorlar duruma. Bu da anlayışsız olmalarına yol açıyor.” (Ö4).

Öğrencilerin tamamına yakını okullarındaki diğer personel ya da kantin vb. Kişilerin çokkültürlülüğü destekleyici tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Personellerimizde sıkıntı yok, son derece iyiler uyumlular yani sıkıntı yaratmıyorlar kültür konusunda.” (Ö2). “Kesinlikle hiç kimsenin önyargıyla yaklaştığı bir durum yok.” (Ö6).

Tartışma

Öğrenme öğretme sürecinde konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelerin bulunup bulunmadığına yönelik olarak, öğrencilerin çoğunluğu konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelerin bulunduğunu belirtirken, bazı öğrenciler yüzeysel ya da nadir olarak yer verildiği ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, Keskin ve Yaman'ın (2014) son yayınlanan sosyal bilgiler programına dayalı olarak hazırlanan (2005) ders kitaplarında çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların etkinlikler yoluyla verilmeye çalışıldığı ve çokkültürlü öğelerin etkinliklere çok iyi yansıtılmadığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Benzer olarak, Şimşek de (2007) sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel bağlantılar öğrenme alanını analiz ettiği çalışmasında program içeriği ile ders kitaplarındaki etkinliklerin örtüşmediği sonucunu elde etmiştir.

Öğrenme öğretme ortamlarında çokkültürlülüğe uygun materyaller bulunup bulunmadığına ilişkin olumlu ya da olumsuz görüş bildiren öğrenci sayılarının yaklaşık olduğu görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler daha çok gezilerde böyle bir olanağa sahip olduklarını belirtmektedir. Öğrenciler gezi dışında herhangi materyal ya da olanak dile getirmemişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamına göre, öğrenme öğretme ortamlarında farklı kültürlerle empati kurmalarını sağlayacak yaşantılar sağlanmamaktadır. Öğrenciler rol oynama, benzetim gibi tekniklerin kullanılmadığını, kişisel olarak kendilerinin empati kurarak iletişim ve etkileşim sağladıklarını belirttikleri görülmektedir. Gay'e (1994) göre, çokkültürlü eğitime uygun materyaller, empati yoluyla yaşanan deneyimler, rol oynama, benzetim vb. etkinlikler öğrencilerin etnik yapılarla ilgili pozitif tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sleeter ve Grant da (1988), eğitim programlarının var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çokkültürlü olarak odaklanması gerektiğine vurgu yaparak, farklı kültürlerle hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanılması gerektiğini ileri sürerler.

Öğrenme öğretme ortamlarında farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte çalışmasına dayalı olarak grup çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerden olumlu ve olumsuz yanıt verenlerin sayılarının yaklaşık olduğu görülmektedir. Olumlu yanıt verenlerin ifadelerinden ise yapılan grup çalışmalarının çokkültürlü eğitim amaçlı değil de normal grup çalışmaları olduğu ve bölgenin yapısı itibarıyla farklılıklara sahip öğrencilerin doğal olarak bir araya geldikleri sonucu elde edilmiştir. Oysa, öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkili bir şekilde oluşturulması ve yürütülmesi öğrencilerin çokkültürlü beceri, tutum ve değer geliştirmeleri için planlı olarak yer verilmesi gereken yöntemler arasındadır. Gay'e (1994) göre, öğrenme öğretme ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin

kullanılmasıyla, öğrencilerin genel hedefleri paylaşımları, eşit statüde etkileşim ve ilişki kurma olanağı sağlama yoluyla birbirlerini daha iyi anlamaları sağlanabilir.

Öğrenme öğretme ortamlarında farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin bu durumlarının dikkate alınmasına ilişkin olarak olumlu ya da olumsuz görüşe sahip öğrencilerin yaklaşık sayıda olduğu görülmektedir. Öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklılıklarının dikkate alınmasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden, öğrencilere bağlı olarak ortaya çıkan durum (soruyu anlamadıklarında öğretmenin tekrar tekrar anlatması) ya da öğrencilerden gelen istekler sonucunda öğretmenlerin yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin bu özelliklerini öğrenci öğrenmeleri lehine dönüştüremedikleri görülmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrenenlerin öğrenme özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate almak sürecin can alıcı noktasıdır. Çokkültürlü yapıya dayalı öğretim ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu farklılıkların dezavantaja dönüşmemesi için onların öğrenme özellik ve gereksinimlerinin çok iyi belirlenmesi ve dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmalar azınlık öğrencilerin, öğrenmede kişisel ilgi ve anlam arayan, alan bağımlı ya da bağlamsal öğrenenler, uygulamalı öğrenme deneyimlerini tercih eden, somut öğrenenler, görsel öğrenenler, aktif ve deneyime dayalı öğrenme olanaklarını tercih eden dokunsal ve kinestetik öğrenenler olduklarına işaret eder (Boykin,1994; Irvine ve Gerstl, 1992; Shade, Kelly ve Oberg,1997). Bu özellikler elbette ki yönlendirici ilkeler ve temel yapılarıdır. Bütün öğrenenlere ulaşmak, güdülemek ve bütün öğrencileri çalıştırmak için, özellikle de öğrenciler mücadele içindeyse, engellenmişse ve zihinleri karışıkta öğretmen kendi öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerini uyumlandırmak zorundadır. Bu uyumlandırmalar kültürel farklılıklar içinde nasıl öğrendikleri ve ne düşündüklerini anlamalarını sağlamaya yardım eder. Böylece öğretmenler tartışmalar, sosyal öğrenmeler, bağımsız projeler, benzetimler, rol oynama, drama, müzik, dans ve diğer öğretimsel tekniklerle öğrencilerin öğrenme tercih ve gereksinimlerini buluşturmalıdır (Ford ve Harris, 1999).

Derslerde kültürel farklılıklardan örnekler yer vermeye ilişkin olarak öğrencilerin yarısı olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan, bir öğrenci arkadaş çevresinde kültürel farklılıklardan örnekler verdikleri, ancak eğitim ortamında bunu gerçekleştiremediklerini belirtmektedir. Bu öğrencinin görüşlerinden hareketle öğrenme öğretme ortamlarında öğrencilerin kültürel farklılıklardan örnekler vermelerine ilişkin olanak sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Oysa öğrencilerin kültürel farklılıkları paylaşmaya ilişkin olarak yüreklendirilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin tamamına yakını ödevler, görevler ve diğer çalışmaların tüm öğrencilerin farklılıklarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenme öğretme süreçlerinde verilen ödev, görev ve diğer çalışmalarda kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı, herkes için aynı ödev ve görevlerin verildiği ileri sürülebilir.

Farklı kültürlere ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda yapılan çalışmaları yeterli bulan öğrencilerin sosyal kulüp çalışmaları, proje ve performans görevlerinde buna ilişkin olarak bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çalışmaları yetersiz bulan bir öğrenci bunun farkındalıkla yapılmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bir öğrenci sanat ve edebiyat alanında nispeten buna olanak bulmakla birlikte bilim alanında çok yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğrenme öğretme süreçlerinde çokkültürlü görüş açısı oluşturmak amacıyla bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmaların yapılmadığı sonucu çıkarılabilir.

Benzer olarak, görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik etkinliklerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitimciler, farklı kültürlerden öğrencilerin iletişim kurmalarına destek olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin farklı ülkelerden sınıfların birbirleriyle bağlantı kurarak video konferans düzenlemeleri yoluyla öğrencilerin farklı kültürlerdeki insanlarla ilgili daha somut görüş açıları oluşturmaları sağlanabilir (Gay,1994; Herring ve White, 1995; Tuttle, 1995).

Öğrenme öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde farklılıkların dikkate alınmadığına ilişkin görüş bildiren öğrenciler çoğunluktadır. Öğrenci görüşlerinden tüm öğrenciler için onların bireysel farklılıklarını yansıtmalarına olanak sağlamayan ve hepsi için aynı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu çokkültürlü algı oluşturmalarında okulun olumlu katkısı olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Taylor ve Hoechsmann'ın (2011) öğrencilerin çokkültürlü algıya sahip olmasında okulun ilk etkenler arasında olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ancak öğrenciler bu katkının doğal olarak okul ortamında bulunmaktan kaynaklandığını vurgulamaktadır. Diğer taraftan, çokkültürlü görüş açısı oluşturmada okulun katkısının bulunmadığını belirten öğrencilerin de doğal okul ortamı ve kişisel yollarla bu anlamda görüş açılarının oluştuğunu belirttikleri görülmektedir. Bu noktada olumlu ya da olumsuz görüşe sahip olan öğrenci görüşlerinin okulun öğretimsel anlamda öğrencilerde çokkültürlü görüş açısı oluşturmada yeterli olamadığı yönünde tutarlı olduğu görülmektedir. Okulun öğrencilerin çokkültürlü görüş açısı oluşturmalarında aile ve yakın

çevreye oranla daha fazla ve çeşitli insanla bir arada olmayı sağlamaya ilişkin doğal bir ortam olarak katkısı olduğu sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra, bir öğrencinin okullarının çokkültürlü yapıya sahip olduğu ancak okulun kaynaşmayı sağlamadığını belirtmesi, okulun çokkültürlü görüş açısı oluşturmayı öğretim programları yoluyla sağlamadığının diğer bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Okul ortamının bireylerin bir arada olmaları için gerekli olan iletişim, empati, saygı, problem çözme, eşitlik ve özgürlük gibi beceri ve değerlerini geliştirmesi beklenmektedir (Harris, 2008; Quezada ve Romo, 2004; Wulf, 2013). Farklı kültürel özellikteki bireylerin bir arada yaşamalarına olanak tanıyan okullarda, öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurarak çokkültürlü yaşam becerileri ya da tutum ve değerleri geliştirilmelidir. Okul bunları, eğitim programları ve okulun sahip olduğu dinamikleri yaratıcı bir şekilde bütünleştirerek gerçekleştirmelidir. Araştırmada öğrencilerin sınıflarının dışında okuldaki diğer öğrencilerle iyi düzeyde iletişim ve etkileşim halinde oldukları sonucu elde edilmiştir.

Çokkültürlülük ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasında okul ve sınıf ortamının düzenlenmesinin de büyük önemi bulunmaktadır. Çokkültürlü eğitimciler (Gay,1994; Herring ve White, 1995; Tuttle, 1995) sınıflar, koridorlar, kütüphane ve medya merkezlerinin öğrencileri yansıtacak materyallerle dekore edilmesi gerektiğini ileri sürer. Araştırma bulgularına göre, görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı sınıf ortamında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunmadığı yönünde görüş bildirirken, öğrencilerin çoğunluğu okul ortamlarında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, bu materyaller arasında kütüphanedeki kitaplar, panolarda paylaşılan öğrenci ödevleri, resimleri ve yazılarını saymaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenciler okul ortamlarında onların kültürlerini yansıtacak materyallerin çok az da olsa bulunduğu ya da hiç bulunmadığını düşünmektedir.

Çokkültürlü okul ortamının oluşturulmasında diğer önemli bir boyutun, öğrencilerin okulun toplumsal yapısına katılımının olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitimciler, öğrencilerin okulun toplumsal yapısında kendi kültürleriyle bulunmalarının sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yarısı tören, kulüp çalışmaları vb. çalışmalarda kültürel farklılıklarına yer verilmediğini düşünmektedir. Bir öğrenci, buna olanak tanınmadığı ve olabildiğince tekdüze gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerden bazıları kermes, spor, sanat ve bilimsel etkinliklerde kültürel farklarına yer verildiği ya da kısmen yer verildiğini düşünmektedir. Yer verilmediğini

düşünenlerin yanı sıra, kesinlikle verilmediğini belirtenler de bulunmaktadır. Yukarıdaki sonuçlar öğrencilerin okulda özgün kültürleriyle yer alamadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin bir kısmı ders dışı yapılan etkinliklerin çokkültürlülüğü kapsayıcı nitelikte olduğunu düşünürken, bir öğrenci bu etkinliklerden bazılarının çokkültürlülüğü desteklediğini düşünmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı ders dışı etkinliklerin yapılmadığını düşünmektedir.

Öğrencilerin neredeyse tamamına yakın bir kısmı okullarındaki öğretmenlerin çokkültürlülüğü destekleyici tutuma sahip olduklarını düşünmektedir. Benzer olarak önemli bir çoğunluk okullarındaki yöneticiler ya da müfettişlerin çokkültürlülüğü destekleyici tutuma sahip olduklarını düşünürken, bazıları özellikle yöneticilerin çokkültürlü tutuma sahip olmadıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin tamamına yakını okullarındaki diğer personel ya da kantinde çalışan vb. kişilerin çokkültürlülüğü destekleyici tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenme öğretme sürecinde konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelerin bulunup bulunmadığına yönelik olarak, öğrencilerin çoğunluğu konular ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe ilişkin öğeler bulunduğunu düşünürken bazı öğrenciler yüzeysel ya da nadir olarak yer verildiği ve yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğrenme öğretme ortamlarında çokkültürlülüğe ilişkin materyaller bulunmasına ilişkin olumlu ya da olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sayılarının yaklaşık olduğu, olumlu görüş bildiren öğrencilerin yapılan gezi dışında herhangi materyal ya da olanak belirtmedikleri görülmektedir. Öğrenme öğretme ortamlarında farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte çalışmasına dayalı olarak grup çalışmalarına ilişkin olumlu yanıt verenlerin ifadelerinden yapılan grup çalışmalarının çokkültürlü eğitim amaçlı değil de normal grup çalışmaları olduğu ve bölgenin yapısı itibarıyla farklılıklara sahip öğrencilerin doğal olarak bir araya geldikleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklılıklarını öğrenci öğrenmeleri lehine dönüştüremedikleri, öğrencilerin kültürel farklılıklardan örnekler vermelerine ilişkin olanak sağlamadıkları görülmektedir. Benzer olarak, öğrencilerin tamamına yakını ödevler, görevler ve diğer çalışmaların tüm öğrencilerin farklılıklarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenme öğretme süreçlerinde verilen ödev, görev ve diğer çalışmalarda kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı, herkes için aynı ödev ve görevlerin verildiği sonucu elde edilmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinde çokkültürlü görüş açısı oluşturmak amacıyla bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmaların ve farklı kültürlerden öğrencilerle

iletişim kurmaya yönelik etkinliklerin yapılmadığı benzer olarak, lme ve değerlendirme etkinliklerinde farklılıkların dikkate alınmadığı, tüm öğrenciler için bireysel farklılıklarını yansıtmalarına olanak sağlamayan yöntemler tercih edilmektedir.

Okulun ğrencilerin çokkültürlü grşaısı oluşturmalarında aile ve yakın çevreye oranla daha fazla ve çeşitli insanla bir arada olmayı sağlamaya ilişkin doğal bir ortam olarak katkısı olduğu, okulun çokkültürlü görüş açısı oluşturmayı ğretim programları yoluyla sağlamadığı sonucu elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı sınıf ortamında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunmadığı yönünde görüş bildirirken, çoğunluğu okul ortamlarında öğrencilerin kültürlerini yansıtacak materyallerin bulunduğunu düşünmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yarısı tören, kulüp çalışmaları vb. Çalışmalarda kültürel farklılıklarına yer verilmediğini düşünmektedir. Araştırmada ğrencilerin sınıflarının dışında okuldaki diğer öğrencilerle iyi düzeyde iletişim ve etkileşim halinde oldukları sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler okullarındaki öğretmenler, yönetici ya da müfettişlerin okkltrllğ destekleyici tutuma sahip olduklarını dşnrken, bazıları özellikle yöneticilerin çokkültürlü tutuma sahip olmadıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını okullarındaki diğer personel ya da kantinde çalışan vb. kişilerin okkltrllğ destekleyici tutuma sahip olduklarını düşünmektedir. Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Lise programları tüm boyutlarıyla çokkültürlü yapıya dayandırılabilir.
2. ğrenme ğretme ortamlarında okkltrllğe uygun tartışma, proje, işbirlikli öğrenme, empati yoluyla yaşanılan deneyimler, oyun, rol oynama, benzetimler, örnek olay, drama, müzik, dans, gezi, sergi, müze vb. ğretimsel süreçlere dayalı yöntemler kullanılabilir.
3. ğrenme ğretme ortamlarında okkltrllğe uygun araç gereç kullanılabilir.
4. Grup alışmaları öğrencilerin kültürel farklılıkları gözetilerek oluşturulabilir.
5. ğrenme ğretme sürecinde öğrencilerin kültürel farklılıklarından örneklerle yer verilebilir.
6. Ödevler, görevler ve diğer çalışmalarda tüm öğrencilerin kültürel farklılıklarını kapsayıcı içerik oluşturulabilir.
7. Okul ortamı (koridorlar, merdivenler, bahçe vb.) okkltrl görüş açısını yansıtmaya uygun olarak düzenlenebilir.
8. Farklı kültürlerden ğrecilerle video konferans vb. yollarla iletişim kurmaya yönelik etkinlikler yapılabilir.
9. Çokkültürlü grşaısı oluşturmak amacıyla ders dışı sosyal etkinlikler yapılabilir.

10. Ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin kültürel farklılıkları dikkate alınarak bireysel ya da grup projeleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem, sergi, kişisel değerlendirme, grup değerlendirmesi gibi yöntemler kullanılabilir.
11. Okul personelinin çokkültürlü eğitimin sağlanmasına ilişkin bilgi, beceri ve olumlu tutuma sahip olmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Açıkalın, M. (2010). The influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259. <http://dx.doi.org/10.1080/00377991003774887>
- Arslan, S. (2015). İlköğretim öğrencilerinin farklı kültürlerle birarada yaşama deneyimi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 249-263.
- Banks, J. A. And Banks C.A.M. (1995). Handbook of research on multucultural education. New York: Simon and Schuster.
- Boykin A.W. (1994). Afroccultural expression and its implications for schooling. In E.R. Hollins, J.E.King and W.C. Hayman (Eds). *Teaching diverse populations: formulating a knowledge base*. (225-273). New York: State University of New York Press.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M.Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ford, D., and Harris, J. J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <https://eric.ed.gov/?id=ED378287> adresinden erişilmiştir.
- Gay, G. (2016). Çokkültürlü eğitimin önemi. Ornstein, A.C., Pajak, E.F. ve Ornstein, S.B. (Eds). *Eğitim programlarında güncel sorunlar*. (s.211-217) Ankara: PegemA
- Grant, C. & Sleeter, C.E. (1998). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability* (2nd ed.). Colombus: Merrill.
- Harris, I. (2008). History of peace education. In Bajaja, M. (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age.
- Herring, R.D., & White, L.M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programları ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkic*, 9 (2), 933-960.
- Loewen, J.W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York, NY: New Press.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching styles* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Bütün, M. ve Demir, S.B. Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Quezada, R. and Romo, J. J. (2004). Multiculturalism, peace education and social justice in teacher education. *Multicultural Education*, 11 (3), 2– 11.
- Seban, D., ve Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18, doi:10.14527/pegegog.2016.001.
- Shade, B.J., Kelly, C., and Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sue, D. W., Arrendondo, P. and McDavis, R.J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70, 477-486. .
- Şimşek, A. (2007). Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde “küresel bağlantılar”: bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma. İçinde M. Safran, D. Dilek (Ed.) 21. *Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*, (ss.345-364). İstanbul: Yeni İnsan.
- Taylor, L. and Hoechsmann, M. (2011). Beyond intellectual insularity: multicultural literacy as a measure of respect. *Canadian Journal of Education* 34 (2), 219-238.
- Tuttle, H. G. (1995). From productivity to collaboration. *MultiMedia Schools*, 2(2), 31-36. 07 Ekim 2006 tarihinde EBSCOhost veritabanından alınmıştır.
- Villages, A. M. and Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32

- Wulf, C. (2013). Human development in a globalized world. Education towards peace, cultural diversity and sustainable development, *Revista española de pedagogía*, 71, pp.71-86.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Views of High School Students about Multicultural Education in their Learning Environments

Multicultural education is a philosophy, a goal, and a process. It is a philosophy based on fundamental belief that all people must be accorded respect, regardless of age, race, ethnicity, gender, socio-economic status, religion, and physical ability, or mental ability. The fundamental belief is that all people have unique values. Therefore, multicultural education aims to approve diversity and individual differences between people, by eliminating stereotypes, prejudices, and subjectivity. When the education is multicultural, it should spread around all aspects of that school; it should be comprehensive, effective and integrated, rather than restricting or assimilating(Ford and Harris,1999;25).

Integration of the education system with multicultural education has several dimensions. Among these dimensions, compliance of learning and teaching process with multicultural educations has an important function. Qualifications of teachers, who are one of the most important components of the process, are of great importance for the efficiency of the learning and teaching processes. Therefore, teachers' qualifications are also emphasized in multicultural learning and teaching processes. The qualifications that should be possessed by people who are involved in services based on multiculturalism are generally grouped under three dimensions: a) beliefs and attitudes, b) knowledge, and c) skills(Sue, Arredondo and McDavis,1992).

Various strategies are recommended for the multicultural education, which aims to increase students' academic success, and by supporting cultural awareness, decrease prejudice about cultural differences. These are classified as teachers' professional development, expectations, curriculum, and instruction. In the instruction dimension, it is emphasized that various strategies could be applied with a view to improving multiculturalism in learning and teaching environments. Particularly, activity-based process in which students use various learning strategies through group works are emphasized. Similarly, the views about the nature of learning and teaching processes are based on the assumptions that communication and interaction should be reciprocal, multidimensional, based on cultural sensitivity, respect, and culturally sensitive curriculum and methods; cultural characteristics of students should be included in the instruction; all dimensions of learning and teaching should be integrated; and the teacher and the student should learn from each other.

No studies at national level have attempted to identify students' perceptions about multiculturalism. This study aims to identify perceptions of high school students about their own culture as well as other cultures. No studies have aimed to identify the state of multiculturalism in learning and teaching processes. Hence, the present study aims to fill this gap in the literature. Based on these views, the study aims to identify perceptions of students who live in places that have multicultural nature about their learning environments. In line with this aim, the study was guided by the following questions;

1. What are the views of high school students about multicultural education in learning and teaching environments at school?

2. What are the views of high school students about multicultural education in the school environment?

This study, which aims to identify high school students' perceptions about multicultural instruction, used descriptive survey model. Descriptive survey model is a research approach that aims to describe an existing situation as it is. The study adopted qualitative data analysis methods and techniques.

Interviews were conducted with students who were enrolled in high schools in a city located in the southern part of Turkey in the 2016-2017 education year. The students were selected using maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In order to provide maximum diversity, special attention was given to provide diversity in terms of such factors as gender, socioeconomic level, high school, ethnic structure, and mother tongue.

Students' views were identified through semi-structured interviews, one of the qualitative research methods. The semi-structured interview form was prepared by the researcher in line with the related literature. Interviews were conducted by visiting the students in their schools and recording their responses during the interviews.

Analysis of the data collected through semi-structured interviews was performed using descriptive analysis, which is a qualitative data analysis method.

Results showed that multicultural components existed slightly in the learning and teaching environments; and appropriate materials were not available sufficiently. It was also found that techniques such as role playing and metaphors are not used, and students' individual and cultural differences are not taken into consideration in assessments, assignments, tasks, and other activities. As for the school environment, it was found that the school contributed students to form a multicultural view; the participants had good

communication and interaction with other students in their classroom; and teachers, administrators, inspectors, and other workers had attitudes that supported multiculturalism.