

Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme¹

Gökhan KILIÇOĞLU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 20.4.2015


Kabul Tarihi: 22.6.2015

Öz: Yirminci yüzyılın yılların başlarından bu yana göç hareketleriyle etnik çeşitliliği artan dünya günümüzde küreselleşmekte ve birçok farklılığı içerisinde barındırır hale gelmektedir. Dolayısıyla küreselleşen dünya, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Özellikle farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılıklara sahip öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargıları azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimin sağlanmasında ise öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri hakkında bilgisine ve onların öğretimi için gerekli çokkültürlü uygulama becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim ve öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri farklılıkları içerisinde barındıran toplumlar açısından son derece önemlidir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında çokkültürlü eğitime ve çokkültürlü öğretim yeterliğine dair teorik bir çerçeve sunulmaktadır.

 **Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlü Eğitim, Çokkültürlü Öğretim, Çokkültürlü Öğretim Yeterliği

A Theoretical Analysis Regarding Multicultural Education and Multicultural Teaching Competency

Abstract: The world becomes to increase its ethnic diversity with migration movements, has globalized and sheltered to different diversities recently. Thus, globalized world requires teachers to have multicultural and universal perspectives by means of considering the students who have various cultural background. Especially, societies having different cultures in itself have to implement multicultural education practices in order to gain multiple perspectives for the students, decrease prejudice against diversities and contribute to self development of individuals at the end by means of constructing their inner perception. To ensure this demand, it is necessary that teachers have knowledge about their students who are from different cultural background and have multicultural practical skills for teaching. Thus, multicultural education and teachers's multicultural teaching competency are extremely important in terms of societies hosting differences in itself. Accordingly, a theoretical framework regarding multicultural education and multicultural teaching competency have presented in the scope of this work.

 **Key Words:** Multicultural Education, Multicultural Teaching, Multicultural Teaching Competency

¹ TÜBİTAK tarafından desteklenen 1059B141300145 başvuru numaralı bu çalışma, danışmanlığını Prof. Dr. Bahaddin ACAT ve Doç. Dr. Engin KARADAĞ'ın yaptığı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

 **Atf için/cite as:**

Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 79-102.

Küreselleşmenin her geçen gün etkisini arttırdığı dünyada, eğitim de bu etki ve değişimlere karşılıksız kalmamış; günümüzde asimilasyon anlayışı terk edilerek çokkültürlü eğitim sesleri dillendirilmeye başlamıştır. Oysa 20. yüzyılın ilk yıllarında birçok insanın Batı Avrupa, Amerika ve Avustralya gibi kıtalara göç etmesiyle birlikte asimilasyon süreci başlamış; kültürel anlamda göç eden insanların ev sahibi toplumun kültürü içerisinde erimesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla okullar da bu sürecin en etkili araçları olarak insanların hâkim kültür içerisinde yok olmasına yardımcı olmuşlardır. Özellikle İngiltere ve Amerika’da farklı dil, din, ırk ve kültürel mirasa sahip olan öğrencilerin devam ettikleri okullarda; yüksek, standart bir İngilizce ve Amerikan ana görüşünü benimsemeleri beklenmiştir. 1940’lara gelindiğinde ise Afro-Amerikan araştırmacıların çalışmaları, gruplararası eğitim düşüncesi ve Amerika’nın kuruluşundan bu yana kültürel çeşitliliği barındırması etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitileceğini gündeme getirmiştir (Banks ve Lynch, 1986).

Çokkültürlü eğitimin ilk safhaları sivil halk hareketine karşılık olarak ABD’de gelişmiş daha sonra İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde de karşılık bulmuştur (Banks, 2009). 1960’larda insan hakları hareketleriyle açıkça çokkültürlü eğitim tartışılmaya başlanmış; 1970’lerden sonra ise Afro-Amerikanlar ilköğretim, lise ve üniversitelerde değişim yaratmak ve insan hakları hareketi başlatmak üzere çeşitli girişimlerde bulunmuş ve diğer ırksal gruplar da bu hareketler doğrultusunda eğitim kurumlarını değişime zorlamıştır. Dolayısıyla bu değişim hareketleri çokkültürlü eğitim konusundaki akademik çalışma ve tartışmalara hız kazandırmıştır (Asfaw, 2008; Banks, 1995).

1970’lere gelindiğinde ise çokkültürlü eğitim sesleri Batı Avrupa’da da taraftar bulmaya başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkeler Asya ve Afrika’daki sömürgelerinden aldığı göçlerle etnik ve kültürel anlamda farklılaşmışlardır (Banks ve Lynch, 1986). Avrupa Konseyi bu eğitim anlayışıyla ilgili çeşitli stratejiler oluşturmaya çalışarak, göçmen öğrencilerin hem göç ettikleri toplumla bütünleşmesini hem de kendi dil ve kültürlerini korumalarını hedeflemiştir. 90’lı yıllar kültürlerarası eğitimin vurgulandığı, kültürlerarası karşılıklı işbirliği ve dayanışmanın gelişmesine vurgu yapıldığı yıllardır. Ayrıca bu yıllarda Avrupa Konseyi, ‘kültürlerarası diyalog ve çatışmanın önlenmesi’, ‘kültürlerarası eğitimde yeni çıkışlar, dini farklılıklar ve Avrupa’da diyalog’ vb. konularda UNESCO, Dünya Bankası gibi kuruluşlarla ortaklaşa projeler yürüterek bu eğitimin

yaygınlaşmasını sağlamaya çalışmıştır (Portera, 2008). Günümüzde ise çokkültürlü eğitimle ilgili olarak Avrupa Birliği (AB) hukukunda özellikle de Avrupa Konseyi'nin benimsediği anlayışa göre devletler, azınlıklara mensup bireyleri ayrımcılığa ve dışlanmaya karşı korumalı, göçmenler ve diğer vatandaşlar arasındaki eşitsizlikleri gidermelidir. Dolayısıyla azınlık öğrencilerinin asli unsurlarla eşit imkânlarla sahip olabilmesi için, bu öğrencilerin anadilde eğitim almalarında kolaylıklar sağlanmalı ve öğretim müfredatları hazırlanırken bu öğrenciler dikkate alınmalıdır (Çötök, 2010; Kurban, 2008).

Çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim farklı ırk, etnisite, kültürel grup, sosyal sınıf ve dil gruplarından gelen öğrencilere eşit bir eğitim vermek amacıyla tasarlanan okul reformu yaklaşımıdır (Banks, 2009). Bu reform hareketinin temel amacı üniversitelerde ve bütün eğitim kurumlarında farklı gruplardan gelecek öğrencilerin eşit fırsatlarda öğrenmesini sağlamaktır. Dünyanın birçok ülkesinde okullar, toplum içinde ırk ve sosyal sınıf tabakalarını oluşturur ve yeniden üretir (Gillborn, 2008; Luchtenberg, 2004). Dolayısıyla okullarda dil, din, etnik köken ve sosyal sınıf gibi sınıf farklılıkları/ tabakaları kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Öte yandan bireylerin bu farklılıklar hususunda eğitilmelerinin onların hem küresel dünyanın hem de yaşadıkları toplumun etkin bir üyesi olmalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Aksi halde ayrımcılık ve dışlanma toplumların kutuplaşmasına, bireyler arası iletişimin kesilmesine ve toplumdan itilmelere yol açmaktadır (Gay, 1994). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin sosyal bağlamı ve kültürün eğitim üzerindeki etkisi gözönüne alındığında; eğitimcilerin farklı kültürleri analiz edip değerlendirmesinin bireylerin gelişimine fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Bu nedenle farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılıklara sahip öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargılarını azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar.

Bireylerin kişisel deneyimleri ve kültürleri akranlarıyla, öğretmenleriyle ve toplumla olan etkileşimini etkilemekte ve zenginleştirmektedir. Çokkültürlü eğitimin amacı farklılıklar taşıyan bütün öğrencilere, küresel ve teknolojik dünyanın zorluklarıyla mücadele

etmek ve kendi toplumlarındaki yükümlülüklerini yerine getirmek için gerekli beceri, tutum ve bakış açılarını kazandırmaktır (Banks ve Banks, 1993; Gollnick ve Chinn, 2009; Slavin, 1994'den akt., Herring ve White, 1995; Banks, 2008). Banks'a göre (2001) çokkültürlü eğitim; bütün ırk, sınıf ve kültürel gruplardan öğrencilerin öğrenmelerini ve eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak üzere değişmesi gereken okullarla ilgili bir fikir, kavram ve reform hareketi olarak görülmektedir. Nieto (1999) ise çokkültürlü eğitimi ırk, etnisite, bölge, dil, ekonomik durum, cinsiyet ve diğer farklılıklar gözetilmeksizin bütün öğrencilere etkili eğitim ve eşit haklar verme olarak ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve kendi millî kültürel birikimini kazandırmayı amaçladığı gibi onların yaşadıkları toplumun kültürüne de bağlılıklarını sağlayacak eğitimsel deneyimlerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitim öğrencilerin dünya vatandaşlığı davranışlarını geliştirmede ve onların etkili bir dünya vatandaşı olmalarında onlara yardımcı olmalıdır (Banks, 2008).

Çokkültürlü eğitimin temelinde çoğulculuk, farklılık, demokrasi, eşitlik ve adalet kavramları yatmaktadır (Hidalgo, Chavez ve Ramage, 1996'dan akt., Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ve bu kavramlar eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesini de ortaya çıkarmaktadır. Bu temel fikir, farklılıklara sahip bütün öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı verilmesi gerçeğini ileri sürerek; eğitimde eşitsizliklerin karşısında durmakta, toplumda yaşayan bütün vatandaşların eğitimde eşit haklar alabilmelerini ve herhangi bir gruba hiçbir şekilde ayrıcalık tanınmaması gerektiğini savunmaktadır.

Çokkültürlü eğitim her öğrencinin aynı yolla öğrenemeyeceğini vurgulamaktadır; çünkü toplumdaki her öğrenci aynı değildir (Banks ve Banks, 2005; Gollnick ve Chinn, 2009; Manning ve Baruth, 2004; Yao, Buchanan ve Brown, 2009). Dolayısıyla da toplum içinde ortaya çıkan eşitsizlikler müfredata, kitaplara, öğretmen davranışlarına ve beklentilerine, öğrenci-öğretmen etkileşimlerine, dillere, okulun yapıtlarına ve okul kültürüne yansımaktadır (Banks, 2009). Bu nedenle öğrenciler din, dil, ırk, etnisite, cinsiyet, zekâ ve ekonomik olarak farklılaştıkça okullar da bu öğrencilere müfredattaki kavramları nasıl daha etkili öğretebileceğinin yollarını aramaya başlamaktadır.

Nieto ve Bode'ye göre (2008) ise çokkültürlü eğitim yedi temel madde altında toplanmaktadır. Bu maddelere göre;

- Çokkültürlü eğitim ırkçı olmayan bir eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim temel eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim bütün öğrenciler için önemlidir.
- Çokkültürlü eğitim yaygındır.
- Çokkültürlü eğitim sosyal adalet için eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir.

Bu maddelerden birincisine göre; çokkültürlü eğitim, basmakalıp klişeler üretmenin ve ayrımcılığın karşısında olduğu gibi çoğulculuğu vurgulayan; kapsayıcı, ırkçılık ve ayrımcılıkla savaşılan bir eğitimidir. İrkçı olmayan çokkültürlü eğitim, öğretmenlerin öğretimlerini düzenlemesini ve ırkçılığa karşı farkındalıklarını, becerilerini ve yeterliklerini arttırmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu eğitim sosyal adalet için mücadele etmeyi ve çalışmayı, herkesin işi olarak görmektedir.

İkinci maddede çokkültürlü eğitim, temel bir eğitim olarak görülmektedir. Bu anlayışa göre çokkültürlü eğitim, okuma, yazma, aritmetik ve bilgisayar becerileri gibi temel becerileri kapsamalıdır. Öğretim müfredatı birçok farklılıklara ve bu farklılıklardan bilgilere yer vermeli ve ayrımcılıktan uzak durmalıdır. Ayrıca tarih, edebiyat, coğrafya, bilim ve felsefe gibi alanların müfredatlarında farklı gruplar dikkate alınmalıdır.

Üçüncü maddede çokkültürlü eğitimin sadece kırsal, dezavantajlı ve riskteki öğrenciler için değil bütün farklı gruplardan öğrenciler için önemli ve faydalı olduğuna dikkat çekilerek; bu eğitimin bütün farklılıkları kapsayıcı olduğuna değinilmiştir. Dördüncü başlık ise çokkültürlü eğitimin belli periyodlarla yapılan bir eğitim olmadığını, yaygın bir eğitim olduğunu işaret etmektedir; çünkü çokkültürlü eğitim okul ikliminden tutun da müfredata, öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar eğitim ve öğretimin her aşamasında kendisini hissettirmektedir.

Beşinci maddeye göre; çokkültürlü eğitim sosyal adalet için öğretmen ve öğrencilerin eylemlerini teşvik etmektedir. Ayrıca eğitim, demokratik idealleri bünyesinde barındırmalı ve eğitimin temel amaçlarından biri demokrasi olmalıdır. Öğrenciler toplumun demokratik üyesi olma yolunda teşvik edilmeli; eğitim, eşitsizlikleri ortadan

kaldırmalı ve gücün dengeli dağılımında rol oynamalıdır. Öte yandan eğitimde öğrenci hak ve sorumlulukları ön plana çıkarılmalı ve öğrenciler bu sorumlulukları hakkında bilgilendirilmelidir.

Altıncı madde ise çokkültürlü eğitimin devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü bilgi sonsuzdur ve hiç kimsenin çokkültürlülük hakkındaki bilgisi yeterli değildir. Çokkültürlü eğitim süreçtir; çünkü insanlar arası ilişkiyi gerektirir. Öğrenci başarısı, öğrenme çevresi, öğrencilerin tercihleri ve diğer kültürel değişkenler ise soyut değerlerle ilgilidir. Öte yandan çokkültürlü eğitim genellikle tartışmalıdır, politik olarak değişkendir ve tartışmalı bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla tartışmalar yaratmakta ve klişeleri kırmaktadır. Bu yönüyle çokkültürlü eğitimin yine devam eden bir süreç olduğu ortaya koyulmaktadır. Son olarak çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir. Çokkültürlü müfredatın temel amacı, öğrencilerin karar verme ve sosyal eylem becerilerini geliştirmektir. Öte yandan çokkültürlü yaklaşım eleştirel düşünmeyi, bunu yansıtmayı ve eyleme dökmeyi teşvik etmektedir. Bu süreçte öğrenciler özgür olmalı ve güçlendirilmelidir. Bu eleştirel pedagojinin temelidir. Bunun karşısı Freire'nin ifadesiyle evcilleştirilmiş eğitimdir. Evcilleştirilmiş eğitim için eğitim, bilgi aktarımı iken; özgür eğitim için eylemin aktarımıdır. Bu noktada çokkültürlü eğitim, evcilleştirilmiş eğitimin ve okullaşmanın karşısındadır ve buna direnmektedir. Dolayısıyla da özgür okulları, bireyleri ve müfredatı yaratmayı amaç edinmiştir.

Banks'ın çokkültürlü eğitim çerçevesi ve boyutları

Çokkültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin araştırmacı James Banks'ın yaklaşımı geniş rağbet görerek çokkültürlü eğitim konusunda etkili olmuş ve eğitim uygulamaları onun yaklaşımı esas alınarak düzenlenmiştir (Nohl, 2009). Banks'ın yaklaşımının ilk boyutu olan içeriğin entegrasyonu boyutu, bir konu alanındaki kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri göstermek amacıyla öğrencilere farklı etnik grup ve kültürlerden örnekler gösterilmesini ifade etmektedir. Ayrıca bu boyutta öğretmen farklı kültürlerin öğretim araçlarını ve dilini kullanmaya özen göstermelidir.

İkinci boyut bilginin inşa edilmesidir. Bu boyut çeşitli konu alanlarında oluşturulan bilgi üretme sürecine ve herhangi bir kişinin kültürel varsayımlarının, deneyimlerinin ve bakış açılarının yapılandırılmış

bilgiyi nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin anlamasına, sorgulamasına yardım etmeli; öğrencilerin üstü kapalı kültürel varsayımlarının, kültürel kaynaklarının, bakış açılarının ve belli bir disipline karşı önyargılarının yapılandırılmış bilgiyi nasıl etkilediğini belirlemelidir.

Üçüncü boyut olan önyargıları azaltma boyutu, öğrencilerin farklı ırk ve etnik gruptaki öğrenciler hakkında olumsuz düşüncelerle okula geldiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu boyutta, öğrencilerin diğer öğrencilere özellikle de azınlık öğrencilerine karşı olan önyargılarını azaltmalarına ve bütün insanlığa karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma hedeflenmektedir.

Eşitlikçi pedagoji boyutu ise öğretmenlerin, her öğrencinin akademik başarısını sağlamak amacıyla öğretme stratejileriyle öğrencilerin öğrenme stillerini eşleştirmesidir. Eşitlikçi pedagojiyi kullanan öğretmenler, kullandıkları öğretim yöntemlerinin çokkültürlü konuları yansıtıp yansıtmadığını belirlemeli ve öğretim yöntemlerini bu konulara uygun bir şekilde düzeltmek için bilinçli bir şekilde analiz etmelidir. Ayrıca bu boyuta göre okul müdürü, öğretmenlere öğrencilerinin kültürleri hakkındaki bilgilerini arttırmada yardımcı olmalı, öğretimde önyargıları azaltmalı ve öğrencilerin kültürünü öğretimin bir parçası haline getirmelidir.

Son boyut ise okul kültürünü ve sosyal yapısını geliştirir. Bu boyutta Banks, bütün gruptan öğrencilerin güçlendirilmesini ve eşitliğini sağlamak için okul kültürünün ve örgütün yapılandırılmasının gerektiğine dikkat çekmektedir. Okul kültürünü geliştirmeyi teşvik eden değişkenler ise ders dışı etkinliklere katılım, akademik başarı, üstün yetenekli ve özel eğitim programlarına kayıt olma, öğrencilerin ve personelin olumlu etkileşimi olarak sıralanabilir. Ayrıca bütün personelin, öğrenci ve velilerin okulun yeniden yapılanmasına katılımlarıyla birlikte özel eğitim programları, spor faaliyetleri vb. etkinliklerle bütün personelin etkileşimi sağlanmalıdır. Okul başarısının sağlanması ise okul politikası, müfredat ve örtük program, öğrenme ve öğretme stilleri, okulda kullanılan dil, kararlara katılım, danışma programları, değerlendirme ve sınav süreçleri, öğretim materyalleri, okul personeli, okul içi tavırlar- inançlar vb. değişkenleri gözden geçirmeyi gerektirmektedir (Banks, 2001; 2004; 2006; Banks ve Banks, 1993).

Çokkültürlü eğitimin amaçları

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin özel amaçlarının okul yapıları, zaman, okul içi amaçlar ve paydaşlar gibi bağlamsal değişkenlere göre değişebileceğini; temel amaçlarının ise yedi başlık altında toplanabileceğini ifade etmektedir. Bu amaçlar etnik ve kültürel okuryazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerleri açıklama, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel beceri kazanımı, eğitimsel eşitlik ve mükemmellik ve son olarak da sosyal reform için güçlendirme olarak sıralanmaktadır. Etnik ve kültürel okuryazarlık amacı, okul programlarının kültürel çoğulculuğu içeren biçimde düzenlenmesini gerektirmekte; bireylerin kendi kültürleriyle birlikte diğer kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve saygı duymalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Kişisel gelişim, bireyin kendisini daha iyi anlamasını, benliğine ilişkin olumlu tutum geliştirmesini ve diğer bireylerin etnik kimliğine saygı göstermesini vurgulamaktadır. Bunun yanında kişisel gelişim, öğrencilerin entelektüel, akademik ve sosyal başarılarına da odaklanmaktadır. Tutum ve değerleri açıklama amacı ise farklı kültürlere ait olan bireylerin kendi değerlerini ve tutumlarını açıklamalarını, diğer bireylerin bu kültürleri tanımalarını, önyargılarından uzak bir şekilde diğer kültürlere saygı duymalarını hedeflemektedir. Ayrıca bu amaca göre insan onuru, adalet, eşitlik, özgürlük ve demokrasi gibi kavramlar çokkültürlü eğitimin temel değerleri olarak ifade edilmektedir.

Çokkültürlü eğitimin diğer bir amacı olan sosyal yeterlikler öğrencilerin etnik ve kültürel olarak kendilerinden farklı diğer öğrencileri anlayabilmesini, onlarla etkileşimlerini ve iletişimlerini; temel beceri kazanımı ise farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin temel okuma-yazma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmayı ve bu öğrencilerin matematik, problem çözme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme gibi entelektüel becerilerinin gelişimi amaçlamaktadır. Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik amacı ise temel beceri kazanımıyla yakından ilişkilidir. Burada her öğrencinin en yüksek kalitede eğitim alma hakkı olduğu ve herkese eşit eğitim fırsatlarının yaratılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu amaca göre çokkültürlü eğitim bütün öğrencilere onların kültürel yaşamlarıyla ilgili seçenekler ve öğrenme çevresi sunmalı, avantajlı veya dezavantajlı hiçbir öğrenci geride kalmamalıdır. Öte yandan öğrencilere sunulan seçenekler öğrencilerin entelektüel kapasitelerini maksimum düzeye ulaştırmaya fırsat vermelidir.

Son olarak toplumsal değişme için kişisel güçlendirme amacı, toplumu genişletecek olan okullarda değişim sürecini başlatmayı hedeflemektedir. Bu amaç öğrencilerin tutumlarının, değerlerinin, alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesiyle gerçekleşecektir. Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ilişkin Nieto ve Bode'nin (2008) görüşleri ise üç temele dayanmaktadır. Bunlar;

- Eşitsizliğin üstesinden gelmek ve eşit bir eğitime ulaşmayı teşvik etmek,
- Bütün öğrencilerin başarısını arttırmak ve onların eşit ve yüksek kalitede eğitim almasını sağlamak,
- Öğrencilerin demokratik bir toplumun üretken ve eleştirel bir üyesi olabilmesi için onları bir çırak olarak yetiştirmek olarak sıralanabilir.

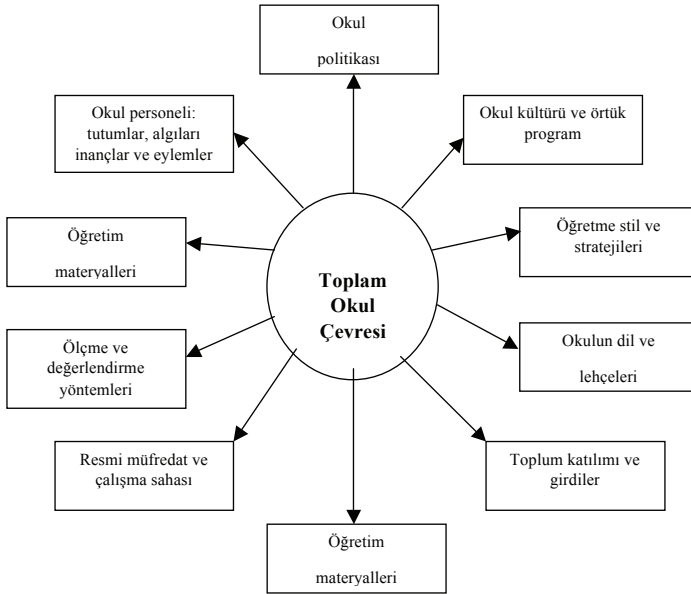
Bu amaçlardan birinci amaca göre çokkültürlü eğitim, okuldaki eşitsizlikleri ve sınıfsal tabakalaşmaları engellemek zorundadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleri ve daha iyi bir eğitim almaları için onlara yardım edilmeli ve onlara iyi bir öğretim verilmelidir. İkinci amaç ise eşit bir şekilde öğrenmeyi çokkültürlü eğitimin merkezine koymaktadır ve öğrencilerin eşit bir şekilde öğrenebilmesi için onlara çokkültürlü öğretim çevresi yaratmanın gerekliliğine değinmektedir. Üçüncü ve son amaçta ise gerek öğrencilerin gerekse toplumun sağlığı için öğrencilerin demokratik bir insan olabilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu amaca göre öğrencilerin kültürlerarası becerilerinin, adalet ve eşitlik anlayışlarının geliştirilmesine değinilmektedir. Tablo 1.'de çokkültürlü eğitime ilişkin farklı paradigmlar gösterilmiştir. Bu paradigmlar tarihsel süreç içerisinde aşama gelişmiştir.

Tablo 1.
Çokkültürlü Eğitime İlişkin Paradigmlar

Paradigma	Temel Varsayımlar	Temel Amaçlar	Okul Programı ve Uygulamalar
Etnik katkı	Etnik içerik, kısıtlanmaksızın ve yeniden tanımlama olmaksızın müfredata eklenebilir.	Özel üniteler, dersler ve etnik tatiller müfredata eklenerek müfredat entegre hale getirilebilir.	Özel etnik çalışmalar ünitesi, etnik yemeklere ve tatillere odaklı etnik çalışmalar kursu, etnik kahramanlar ünitesi.
Benlik kavramı geliştirme	Etnik içerik, azınlık öğrencilerinin benlik kavramını artırabilir. Birçok azınlık öğrencisi düşük benlik algısına sahiptir.	Azınlık öğrencilerinin akademik başarılarını ve benlik algılarını arttırmak.	Etnik grupların toplumun inşasında yaptığı katkıyı vurgulayan etnik çalışmalara özel ünitelerde yer vermek, etnik gruptan ünlü bireylere ünitelerde yer vermek.
Kültürel yoksunluk	Birçok düşük gelirli ve azınlık öğrencileri, okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu kültürel özelliklerden ve bilişsel becerilerden engellendiği için evlerinde ve kendi topluluklarında sosyalleşmektedir.	Düşük gelirli veya azınlık öğrencilerin okula getirdiği kültürel özellikleri ve bilişsel açıkları tamamlamak.	Davranışçı ve yoğun telafi edici eğitim deneyimleri yaşatmak.
Kültürel farklılık	Etnik gruplar güçlü, zengin ve farklı kültüre sahiptirler.	Okulun öğrencilerin kültürel özellikleriyle tutarlı öğretme stratejileri kullanması, azınlık gençliğinin kültürünü yansıtması ve bu kültürlere saygı göstermesi için okulu bu doğrultuda değiştirmek	Kültürel olarak sorumlu ve duyarlı öğretme stratejileri kullanmak
Dil	Dilbilimsel açıdan azınlık öğrencileri okullarda genellikle başarı açısından zayıftırlar.	İlköğretimi öğrencinin evinde konuştuğu dilde sağlamak.	İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretmek, çift dilli çift kültürlü eğitim programları
Kültürel ekoloji	Azınlıkların düşük akademik başarıları, toplumdaki ana kültüre karşı zıtlıklarına dayanır.	Azınlıkların ana kültüre tamamen dâhil olmaları için marjinalleşmelerine fırsat tanımak.	Azınlıkların kültürlerini ev sahibi toplumun kültürü ile tutarlı hale getirmek için azınlık topluluklarının kültürünü değiştirecek eğitimsel müdahaleler.
Kimliksizleştirmeyi koruma	Bireylerin basmakalıp klişeler haline getirilmesi ve böyle hissetmesi, onların kendi kimliklerini tehdit edici hale getirir.	Marjinal gruplardan öğrencileri, basmakalıp klişeleri ve basmakalıp klişe tehditlerini azaltmak.	Azınlık öğrencilerine yöneltilen basmakalıp klişeleri azaltan eğitim programlarını uygulamak.
Yapısal	Okullar ırkçılığı ve ayrımcılığı azaltmada ve düşük gelirli azınlık öğrencileri arasında eşit fırsatlar sunmada sınırlı role sahiptir. Düşük gelirli ve azınlık öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için ekonomi politikalarında yapısal değişikliklere ihtiyaç vardır.	Radikal sosyal ve ekonomik değişikliğe öğrenci ve öğretmenlerin bağlılığını geliştirmeye yardımcı olmak. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin sosyal hareketliliğin, ekonomik engellemelerin, ekonomi politikasının yapısal faktörlerini anlamasına yardımcı olmak.	Eşitliği teşvik eden, öğrencilerin ırkçılığın ve ayrımcılığın temellerini anlamasına yardımcı olan ve bu yapısal konuları adres gösteren eğitim programları uygulamak.
İrkçilik karşıtı	Azınlık gruplarının eğitimsel eşitsizlikleri, bireysellikten, kültürel farklılıktan, sosyal yapıdan ve ırkçılıktan dolayı hayli fazladır.	Okulları, öğretmenleri ve öğrencileri ırkçılık karşıtı değişkenlerinin her birini anlaması için teşvik etmek.	Önyargıları azaltmaya, kültürel varsayımların ve bu varsayımların sosyal ve eğitimsel etkilerinin analizine, özellikle okul ortamında grup kimliğini anlamaya ve gruplararası etkileşime; kurumsal ırkçılığın farklı taraflarını anlamaya ve bunun okulu nasıl etkilediğine ilişkin programlar

Çok faktörlü paradigma

Okulları çevresiyle birlikte bir bütün olarak ele alan ve bütüncül paradigma olarak kavramsallaştırılan bu paradigma eğitsel reformlarda ve müdahalelerde ihtiyaç duyulan bir anlayıştır (Şekil 2.1). Okullar sosyal bir sistem olarak ele alındığında; öğrencilerin akademik başarılarını, demokratik davranış ve değerlerini arttırmak için öğrencilere yardım edebilecek okul reformu fikri eğitimcilere yardımcı olabilir. Hem kuram hem de uygulama öğrencilerin akademik başarılarını (Lee, 2002), demokratik davranış ve değerlerini arttırmak için eğitimcilerin başarılı bir şekilde müdahale etmesi gerektiğini göstermektedir (Banks, 2009). Bir sosyal sistem olarak kavramlaştırılan okul kavramı, okulun çokkültürlü eğitimi başarılı bir şekilde uygulaması için eğitimcilerin değişim stratejilerini, reformları, toplam okul çevresini formüle etmesi ve başlatması anlamına gelmektedir. Müfredat materyalleri ve müfredat gibi unsurlardan herhangi birinde reform yapmak önemlidir; ancak yeterli değildir. Müfredatın yanında diğer unsurların da reform hareketiyle değişimi çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla önemlidir (Banks, 2009).



J. A. Banks'in "The Routledge international companion to multicultural education" (2009, s.27) adlı kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.1 Toplam okul çevresi

Çokkültürlü öğretim

Çokkültürlü öğretim, sınıftaki çevreyi öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeye teşvik eden; onları koruyan ve onlara saygı gösteren mekânlar haline getirmekten geçmektedir. Çokkültürlü öğretimde öğretmenler, öğrencilerin kültürler arası yeterliklerini arttırmada ve bir dünya vatandaşı olmalarında onlara yardımcı olmalı; onların toplumsal koşullarını geliştirmek için sosyal eylemlerini, sevecenliklerini, eleştirel ve tarafsız düşüncelerini teşvik etmelidir (Bennet, 2007).

Çokkültürlü öğretimde müfredat ise farklılıkları ve çoklu bakış açılarını içerecek şekilde yaratılmalı, öğrencilerin kendi kültürlerini ve tarihlerini öğrenmelerine yardımcı olmalı ve ayrıca öğrencilerin kültürel bakış açılarını sosyolojik ve psikolojik olarak geliştirmesine imkân tanınmalıdır. Bennet'e (2007) göre çokkültürlü öğretim müfredatı altı temel amacı taşımaktadır. Bu altı temel amaç aşağıda sıralanmıştır.

- Çoklu tarihi bakış açıları geliştirmek: Öğrencilerin kendi ve diğer milletlerin tarihlerine ilişkin bakış açılarını geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Öğrencilerin kültürel bilinçlerini güçlendirmek: Öğrencilerin kendi kültürlerine dair bilgi, beceri, davranış ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır.
- Kültürlerarası yeterliklerini güçlendirmek: Öğrencilerin sadece kendi kültürlerine değil; diğer milletlerin işaretlerine, diline kısaca iletişim şekillerine dair yeterliklerini arttırmayı amaçlamaktadır.
- Irkçılığın, cinsiyetçiliğin, önyargının ve ayrımcılığın her türüyle mücadele etme: Farklı ırk, cinsiyet veya etnik gruplara dair basmakalıp ön yargılar üretmenin önüne geçmeyi hedeflemektedir.
- Yeryüzünün durumu ve küresel dinamikler hakkında bilinci arttırmak: Evrende var olan gelişmeler, dünyanın mevcut durumu, eko sistemde yaşananlar hakkındaki yeterlikleri arttırmak hedeflenmektedir.
- Sosyal eylem becerileri oluşturmak: Bu beceriler gelecekte evreni ve insanlığı tehdit edecek başlıca problemlerin üstesinden gelmek için kazanılması gereken bilgi, davranış ve tutumları içermektedir.

Çokkültürlü öğretmen eğitim programları

Çokkültürlü eğitimin etkililiği, öğretmen eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesinden; bu programların farklılıklara, kültürel sorumluluklara ve sosyal adalete odaklanmasından (Cockrell, Placier, Cockrell ve Middleton, 1999; Grant, 1997); program boyunca çokkültürlü kavramların yaygın bir şekilde kullanılmasından geçmektedir (Goodwin, 1994; Ladson-Billings, 1994). Öğretmenlerin bu eğitim programlarını başarıyla tamamlaması için onlardan kültüre duyarlı pedagojiye sahip olması beklenmektedir (Townsend, 2002). Kültürel olarak duyarlı pedagojiye sahip öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ise Irvine ve Armento (2001) tarafından aşağıda sıralanmıştır:

- Kültürel olarak sorumlu eğitimciler her öğrenci için yüksek akademik ve kişisel beklentiler içinde olmalı ve bütün öğrencilerin potansiyellerinin en yüksek düzeye yükseltilebileceğine ve hepsinin öğrenebileceğine inanmalıdır.
- Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenmesi için onların yeterli fırsatlara ve gerekli öğrenme kaynaklarına eşit şekilde erişimini sağlamalıdır.
- Öğretmenler, öğrenme çıktılarının bütün öğrenciler için anlamlı, ilgili, faydalı ve önemli olduğuna inanmalıdır.
- Öğretmenler, bütün öğrenciler için öğrenme-destek toplulukları (aileler, akran grupları, topluluk merkezleri) oluşturmalıdır.
- Öğretmenler, akademik uygulamaları öğrencilerin önceki bilgi, deneyim, beceri ve inançlarının üzerine inşa ederek ve eşleştirerek onların en yüksek düzeyde gelişmesini kolaylaştırmalıdır.
- Öğretmenler, kültürel farklılıklara gerçekten saygılı, ortaklık temelinde dayanan ve destekleyici okul ve sınıf atmosferi inşa etmelidir.
- Öğretmenler sosyal adalete, demokrasiye ve eşitliğe dayalı sınıf iklimini teşvik etmelidir.
- Öğretmenler kişisel güçlendirmeyi, özyeterliği, olumlu özsaygıyı ve toplumsal reformlara inanmayı teşvik etmelidir.
- Öğretmenler, farklılıkları insanların ortaklıkları kadar değerli görmelidir.

➤ Öğretmenler, rollerinin ve sorumluluklarının bütün öğrenciler için etkili ve güçlendirilmiş öğretimi sağlamak olduğuna inanmalıdır.

Çokkültürlü öğretim yeterliği

Çokkültürlü eğitim, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler arasındaki dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklılıkları kabul eden, bu farklılıklara saygıyı temel alan ve farklılıkları birlikteliğe dönüştüren bir yapıda inşa edilmesidir. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasında ve öğrencilerin çokkültürlü farkındalıklarını arttırmada okul müdüründen tutun da hizmetlisine kadar okul içi ve dışı bütün paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Ancak çokkültürlü eğitim yapısının inşa edilmesinde kritik rolü öğretmenler üstlenmektedir. Dolayısıyla da bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlikleri ele alınması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitim üzerine çalışan birçok araştırmacı eğitim-öğretimin baş aktörleri öğretmenlerin bu hususta bazı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ifade ederek öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla öğretmen eğitimi programlarında farklı yaklaşımları gündeme getirmişlerdir. Bu araştırmacılardan Sue ve diğerleri (1982) öğretmenlere yardımcı olması amacıyla çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç yeterlik alanı belirlemişlerdir. Bu yeterliklerden ilki olan çokkültürlü farkındalık, öğretmenlerin kendi kültürel sosyalleşme sürecinin ve önyargılarının farkında olması olarak ifade edilirken; çokkültürlü bilgi yeterliği öğretmenlerin farklı öğrencilerin sosyo-politik gerçekleri ve dünya görüşleri hakkında bilgi sahibi olmasını içermektedir. Üçüncü boyut olan çokkültürlü beceri boyutunda ise öğretmenlerden farklı bireylerle başarılı etkileşimde bulunması beklenmektedir.

Çokkültürlü öğretim yeterliklerine dair görüşler Sue ve diğerlerinin (1982) görüşleri ile sınırlı değildir. Washington (2003) çokkültürlü bilginin; bilme, inanma ve anlama bileşenlerini öğretmen yeterliklerinin temelleri olarak görmüş; çokkültürlü yeterlikleri kendini anlama, diğerlerinin kültürünü anlama ve akademik-çokkültürlü yeterlik olmak üzere üç temel başlık altında ele almıştır. Grant (1997) ise kültürel olarak farklı temellerden gelen öğrencilerin öğretimi için öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri üç temel alanda toplamıştır. Bunlardan

ilki farklı kültürlerden gelen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma ve değerlendirme becerisi iken diğeri bu çocukların aileleri ve kendileriyle olumlu iletişim becerisidir. Üçüncü beceri olarak ise öğretmenlerden okul müfredatına eleştirel bakabilme becerisi beklenmektedir.

Gay'in (2002) bakış açısına göre öğretmenler çokkültürlü öğretim yeterliklerini sağlamak üzere kendi kültürel kimliğinin ve önyargılarının farkında olmalı, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenmeli ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirmelidir. Cochran-Smith (1997) ise eğitimin siyasetten bağımsız bir çaba olmadığını vurgulamakta; öğretmenlerin öğretimin sosyal, politik ve tarihi temelleri üzerinde eleştirel bakış açılarına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Yazara göre öğretmenler, öğrenci toplulukları içerisinde çalışma imkânı sağlamalı, öğrencileri okula getirdiği bütün farklılıklarla birlikte yetiştirmeli ve öğretim etkinliklerini müfredatın belirgin eşitsizliklerini ortadan kaldırmak üzere gerçekleştirmelidir. Taylor ve Quintana (2003) ise çokkültürlü yeterlikleri farklı düzeylerde ele alarak; öğretmenlerin birey, sınıf ve okul düzeyinde çokkültürlü öğretim becerilerine sahip olması gerekliliğinin altını çizmiştir.

Milner (2006) diğer yazarların görüşlerine paralel olarak öğretmen adaylarının yeterliklerini arttırmak amacıyla çokkültürlü bilgi, beceri ve eğilim kazandırmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca ırksal farkındalığı ve sosyo-politik gerçekleri işaret ederek; öğretmenlerin kendileri ve diğerleri hakkında eleştirel düşünmesine, bir dersi öğretirken kuram ve uygulamayı bütünleştirmesine ve derslerde çokkültürlü uygulamalara yer vermesine dikkat çekmektedir. Özetle öğretmenlerin dünya görüşlerini, önyargılarını ve farklı etnik gruplardan öğrencilere karşı öğretim becerilerini özdeğerlendirmesi ve diğer etnik gruplara ilişkin bilgisi yazarların altını çizdiği ortak noktalar olarak gösterilebilir (Gallavan, 1998; Gay, 2002; Grant ve Gillette, 2006). Çokkültürlü eğitim yeterliğine güncel ve kapsamlı bir yaklaşım geliştiren Spanierman ve diğerlerine göre (2011) ise çokkültürlü öğretim yeterliği, öğretmenlerin sürekli bir şekilde *a*) çokkültürlü konularla ilgili tutum ve inançlarını keşfettiği, *b*) belirli kesimlere ilişkin anlayışlarını arttırdığı ve *c*) çokkültürlü farkındalığının ve bilgisinin öğretim sürecine, öğrenci ve aileleriyle etkileşimine etkisini belirlediği tekrarlanan bir süreçtir. Bu dinamik süreç, öğretmen, öğrenci ve veliler gibi yakın faktörlerle kamu politikaları, ekonomi, etnik ilişkiler gibi en uzak faktörler arasındaki karmaşık etkileşimleri kapsamaktadır.

Spanierman ve diğerleri (2011) çokkültürlü öğretim yeterliğini üç boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; farkındalık, bilgi ve beceriler olarak sıralanmaktadır. Bu boyutlardan farkındalık yeterliği, öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin kültürel varlıklar olduğunun farkında olmasına dayanmaktadır. Ayrıca bu yeterliğe göre öğretmenler tutum ve önyargılarının, bütün öğrenciler için kültürel olarak duyarlı öğrenme çevreleri yaratma ihtiyacının farkında olmalıdır.

İkinci boyut olan çokkültürlü öğretim bilgisi boyutu ise öğretmenlerin farklı topluluklara, sosyo-tarihsel ve sosyo-politik gerçeklere, grup-İçi ve gruplararası farklılıkları etkileyebilecek kültürel farklılıklara (örn. etnik kimlik, cinsiyet, dil vb.) ilişkin öğretim stratejilerine ve kültürel olarak sorumlu pedagojiye hâkimiyetini göstermektedir. Yazarlara göre son boyut çokkültürlü öğretim becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu beceriler ise *a*) bütün öğrencilerin kişisel gelişimine ve akademik başarısına olanak tanıyacak seçme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme stratejileri yeteneğine sahip olma *b*) kültürel olarak duyarlı davranış yönetimi strateji ve müdahaleleri seçme ve uygulama *c*) kültürel duyarlılık açısından okul politikalarını, prosedürlerini, uygulamalarını değerlendirme ve devam eden değerlendirmelere katılma olarak sıralanmaktadır.

Görüleceği üzere öğretmenlerin çokkültürlüğe ilişkin farkındalıkları, çokkültürlülüğe ve farklılıklara karşı duyarlı ve önyargısız davranarak tedirginlik duymamaları, farklılıkların olduğu sınıflarda çeşitli çokkültürlü becerilere, kültürel olarak sorumlu bir öğretim anlayışına ve zengin bir bilgiye sahip olmaları birçok araştırmacı tarafından çokkültürlülüğün vazgeçilmez öğeleri olarak görülmektedir (Gay, 2002; Grant ve Gillette, 2006; Ponterotto, Baluch, Grieg ve Rivera, 1998; Taylor ve Quintana, 2003; Washington, 2003). Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğretim müfredatlarına çokkültürlü etkinlikleri nasıl ekleyeceğini ve çokkültürlü öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını bilmesi farklılıklara sahip öğrencilerin öğretiminde onlara kolaylıklar sağlayacaktır. Öte yandan öğretmenlerin bölgenin, topluluğun ve okulun kültürüne hâkim olması (Gay, 2002); onların mesleki yaşantılarında farklılıklara karşı açık olmalarını ve çokkültürlü eğitim konusundaki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Kısaca, bu mesleki yeterlikler öğretmenlerin başarılı bir öğretmen profiline sahip olmalarını sağlayacaktır (Cherry, 2002; Paccione, 2000; Weisman ve Garza, 2002).

Çokkültürlü eğitim araştırmacılarının çalışmaları ve toplumlar içindeki artan kültürel farklılıklar, birçok ülkenin öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını ve öğretmenlerden beklentilerini etkilemektedir. Örneğin, Amerikan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu'nun (NCATE) 2008 yılında bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve öğrenmek zorunda olduğu amacıyla belirlediği öğretmen yeterliklerindeki altı temel başlıktan birinin farklı öğrencilerle çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Bu başlık bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için öğretmen adaylarının gerekli bilgi, beceri ve mesleki eğilimleri göstererek; deneyimlere, uygulamalara ve müfredat değerlendirmelerine hâkim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerle çalışabilmesi, farklılıklara ilişkin yeterliklere sahip olabilmesi, bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortamı ve onlara daha kaliteli bir eğitim sağlaması öğretmenlerden beklenen diğer hususlardır. Bunları gerçekleştirmek amacıyla bütün öğretmen eğitimi kurumları, aday öğretmenleri gerekli içerik, pedagoji, mesleki bilgi ve öğretim becerileriyle donatarak sisteme sevecen ve yetkin öğretmenler kazandırmak zorundadır (NCATE, 2012). Bu nedenle de birçok üniversite, çokkültürlü eğitimi ders olarak programlarına dâhil ederek; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedir (Diaz, 1994'dan akt., Çırık, 2008).

İngiltere'de ise öğretmenlerden mesleki yaşantılarında, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin gelişimsel, sosyal, dini, etnik ve dilsel özelliklerinin eğitim-öğretim sürecine etkisini dikkate alması ve bu doğrultuda kendilerini yetiştirmesi beklenmektedir (Training and Developmental Agency for School, 2007). Bugün İngiltere Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde belirlediği 33 öğretmen yeterliğinden üçü farklılıklar başlığı altında yer almaktadır. Söz konusu yeterlikler ise 1) öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl geliştiğini, bu gelişim sürecinin ve öğrencilerin sağlıklarının bir dizi sosyal, dini, kültürel ve dilsel konulardan etkilendiğini anlayabilmesi; 2) İngilizce'ye ek bir dile sahip veya özel eğitime ihtiyaçları olanlar olmak üzere herkesi kapsayan bütün öğrencilerin öğretimi için etkili kişisel hazırlığın nasıl yapılacağını, farklılıkları uygulamalarda nasıl dikkate alacağını, öğretimlerinde kapsayıcılığın ve eşitliğin nasıl teşvik edileceğini bilmesi; 3) özel eğitim ihtiyaçları, engelleri veya diğer kişisel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileriyle ilgili sorumluluklarını ve özel sorumlulukları olan meslektaşlarının rollerini bilmesi ve anlaması olarak sıralanmaktadır (Department for Education and Skills, 2014).

Tartışma ve Sonuç

Bugün gelinen noktada dünyadaki ülkelerin büyük çoğunluğu çokkültürlü karakterdedir ve küreselleşen dünya, bilim ve teknolojik gelişmelerle sınırların kalktığı ve birçok farklılığı içeren kültürün bir arada yaşadığı, farklılıkların toplumlar için zenginlik aracı olduğu bir hale gelmiştir (Kymlicka, 1998). Aynı zamanda birçok gelişmiş ülke tarafından farklı ırk, din, dil, mezhep, etnisite ve kültürden insanların bir arada yaşaması toplumlar için dezavantaj oluşturmasının aksine refahın, geleceğin ve kalkınmanın anahtarı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu durum farklılıkların beraberliğini ve farklılıklar arası sağlıklı etkileşimin geliştirilmesini, tüm *farklılıklarıyla birlikte tek bir toplumu* oluşturacak gelecek kuşakların yetiştirilmesinde eğitimde yeni bir anlayış olan çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamı olan okullara yansıtılmasını ve okul öncesi eğitimden tutun da yükseköğretime kadar eğitim sistemini yeniden kurgulamamızı gerekli kılmaktadır.

Çokkültürlü eğitim bireyleri bir arada tutan bağları sağlamlaştırırken; diğer taraftan farklılıkları tanıyan, kabul eden ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak gören bir anlayış geliştirmek zorundadır. Bu anlayış hem birliği ve farklılıkları kabul etmeyi hem de birlik ve farklılıklar arasında kabul edilebilir bir ilişki kurmayı gerektirmektedir (Parekh, 2002). Çokkültürlü eğitim *farklılıklarla birlikteliği*, her bireyin farklılıklarını yaşayabildiği ancak tek bir toplumun parçası olduğu gerçeğini vurgulamalıdır. Aksi takdirde farklılıklar olmadan birlik, baskı, asimilasyonu ve kültürlerin yok oluşunu; birlik olmaksızın farklılık ise *Balkanlaşmayı* diğer bir deyişle devletin ve milletin, birlik ve bütünlüğünün parçalanmasını doğurabilir. Dolayısıyla birden fazla kültürün bir arada yaşadığı demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır (Parker, 2002'dan akt., Yazıcı ve ark., 2009).

Çoğulculuk, farklılık, demokrasi, eşitlik ve adaleti temel alan çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sağlıklı etkileşimlerini ve onları bir arada tutmayı başarabilmelidir ve bu eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine diğer arkadaşlarının değerlerine, kimliklerine ve farklılıklarına saygı duymayı öğretebilmeli; onların önyargılardan arınmış, basmakalıp klişeler üretmeyen bireyler olması yolunda çaba göstermeli ve

öğrenme ortamlarını farklılıklara duyarlı hale getirebilmelidir. Bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerine sahip olması, farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerden farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri hakkında bilgiye ve onların öğretimi için gerekli çokkültürlü uygulama becerilerine hâkim olması beklenmektedir (Gay, 2002). Aksi takdirde çokkültürlü uygulamaların gerçekleştirilmediği ve farklı öğrencilerin okulla bütünleştirilemediği durumlarda öğrencilerin akademik başarısızlığından okuldan ayrılmalarına kadar birçok olumsuz okul çıktısı ortaya çıkabilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989).

Çokkültürlü eğitim uygulamaları Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise, mevcut durumda etnik, dinsel ve mezhepsel olarak birçok farklı kültürel grubu içeren; yabancı ülkelere (Suriye ve Irak) gelen göçlerle bu farklılıkların daha da artabileceği MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarımızı yeniden düşünmemiz ve tartışmamız gerekmektedir. Dolayısıyla bu noktada çokkültürlü öğretim yeterliklerine sahip; dünya görüşlerini, önyargularını ve farklı etnik gruplardan öğrencilere karşı öğretim becerilerini özdeğerlendirebilen, öğrencilerin farklılıkları hakkında bilgi sahibi, bu bilgisini ve farkındalığını beceriye dönüştürebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirme anlayışımız yeniden düşünülebilir, mevcut öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ve öğretimle ilgili eğitimler verilebilir ve öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerini arttırmaya yönelik adımlar atılabilir. Öte yandan MEB müfredatının da farklılıkları temel alınarak yeniden düzenlenmesi üzerinde durulması gereken diğer bir husustur. Derslerin müfredatları oluşturulurken farklı kimliklere sahip gruptan öğrencilerin, tarihleri ve kültürleri bütüncül olarak dikkate alınabilir.

Yükseköğretim sistemimiz açısından ise, üniversitelerini geliştirmeyi hedefleyen ve uluslararasılaşma yolunda adımlar atan Türkiye Cumhuriyeti; Avrupa, Uzakdoğu, Ortadoğu, Balkanlar, Afrika ve Kafkasya'dan öğrencileri ve diğer ülkelere yabancı bilim insanlarını Türk üniversitelerine kazandırarak; üniversitelerini çokkültürlü hale getirebilir ve söz konusu bölgelerde Türk üniversitelerinin cazibesini arttırabilir. Bu durumda akademisyenlerin çokkültürlü yeterlikleri sorgulanır hale gelecektir ve onlardan da bu yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bu

nedenle akademisyenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerine sahip olması, farklı kültürden bireylere karşı saygı göstererek, önyargılarının farkında olması; üniversitelerde ise çokkültürlü bir ortam yaratılması ve tek tipçi bir zihni anlayıştan uzak durulması gerekmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin tarihi geçmişimiz olan Osmanlı İmparatorluğu'ndan bu yana gelen ve hala devam eden farklı etnik, mezhep ve kültürel gruptaki bireylerin ve sayıları iki milyonun üstüne çıkan *Suriyeli* ve *Iraklı Mültecilerin* sosyolojik, kültürel, tarihi, politik ve hatta uzak manada ekonomik sorunlarının üstesinden gelinmesinde yardımcı olabileceği söylenebilir. Ancak bu uygulamalarda üzerinde hassasiyetle durulması ve tartışılması gereken bir husus anadilinde eğitimidir. Türkiye'de 2002 yılından bu yana atılan demokratik hamlelerle isteyen etnik gruplar anadillerini öğrenebilmekte ve özel okullarda anadilinde eğitim alabilmektedir; fakat anadilinde eğitim uygulamasının gerek öğretmen yetiştirme gerekse farklı etnik gruptaki öğrencilerin birbiriyle etkileşimlerinde ve kültürleşmelerinde bazı açmaz ve çıkmazları ortaya çıkarabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda bugün bünyesinde birçok farklı ırktan, etnisiteden, dilden, dinden ve mezhepten toplulukları barından, çokkültürlü eğitimi temel alan ve bu eğitimin çıkış noktası olan özellikle A.B.D., İngiltere, Fransa ve Almanya gibi demokratik anlamda gelişmiş ülkeler, saydığımız tüm farklılıkları içeren vatandaşlarına kamu okullarında anadillerini öğrenmelerinin, sınıflarını ve müfredatlarını farklılıklara duyarlı hale getirmenin yolunu açarken neden anadilde eğitime izin vermemektedir? Bu sorunun üzerinde etraflıca düşünülmesi, anadilde eğitimin açmaz ve çıkmazlarının sağlıklı bir şekilde tartışılması gerekmekte ve millet bütünlüğünün bozulmaması doğrultusunda adımlar atılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Asfaw, A. T. (2008). *Multicultural education professional development of principals: It's impact on performances of school leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, America.
- Banks, J. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 289-298.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 3-33). London & New York: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks, & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J., & Lynch, J. (1986). Multicultural education in Western Europe. In J. Banks (Ed.), *Multicultural education in western societies* (pp.125-152). New York: Praeger Publishers.
- Bennet, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6 th ed.). Boston: Pearson.
- Cherry, L. (2002). Multigroup ethnic identity measure with art therapy students: Assessing preservice students after one multicultural self-reflection course. *Art Therapy*, 19(4), 159-163.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834YLKER%20CIRIK.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Cochran-Smith, M. (1997). Knowledge, skills, and experiences for teaching culturally diverse learners: A perspective for practicing teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp. 27-87). Washington: AACTE Publications.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351-366. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00050-X

- Çötök, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Department for Education and Skills, (2014). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/tda0600.pdf> adresinden 11.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Gallavan, N. P. (1998). Why aren't teachers using effective multicultural education practices? *Equity & Excellence in Education*, 31 (2), 20-27. doi: 10.1080/1066568980310203
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden 18.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. doi: 10.1080/0951839022000014349
- Gillborn, D. (2008). *Racism an education: Coincidence or conspiracy?* London & New York: Routledge.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society* (8th ed.). Columbus, OH: Merrill Pearson.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. doi: 10.1080/00220973.1993.9943831
- Goodwin, A. (1994). Making the transition from self to other: What do pre-service teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 119-131. doi: 10.1177/0022487194045002006
- Grant, C. A. (1997). Critical knowledge, skills, and experiences for the instruction of culturally diverse students: A perspective for the preparation of preservice teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp.1-26). Washington: AACTE Publications.
- Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57, 292-299. doi: 10.1177/0022487105285894
- 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.
- Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw Hill.
- Kurban, D. (2008). Avrupa Birliği'nin anayasal düzeninde azinlik hakları: Açılımlar, fırsatlar ve olasılıklar. A. Kaya, & T. Tarhanlı (Ed.), *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları* (s. 269-287). İstanbul: Tesev Yayınları.

- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lee, J. (2002). Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity? *Educational Researcher*, 31 (1), 3-12. doi:10.3102/0013189X031001003
- Luchtenberg, S. (Ed.). (2004). *Migration, education and change*. London : Routledge.
- Manning, M., & Baruth, L. (2004). *Multicultural education of children and adolescent* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41, 343-375. doi: 10.1177/0042085906289709
- NCATE, (2012). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. <http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx> adresinden 15.01.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nohl, A. (2009). *Kültürlerarası pedagoji* (Çev: R. Nazlı Somel). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Paccione, A. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102(6), 980-1005.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Grieg, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016. doi: 10.1177/0013164498058006009
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: 10.1080/14675980802568277
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, H., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46 (3), 440-464. doi:10.1177/0042085910377442
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durrant, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J. ve Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10, 45-52. doi:10.1177/0011000082102008
- Taylor, G. M., & Quintana, S. M. (2003). Teachers' multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 511-527). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Townsend, B. L. (2002). Leave no teacher behind: A bold proposal for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 727-738. doi: 10.1080/0951839022000014402
- Training and Developmental Agency for Schools, (2007). Professional standarts for teachers. London: Author.
- Washington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and the challenge of academic achievement. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 495-510). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Weisman, E. M., & Garza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity: Can one class make a difference. *Equity and Excellence in Education*, 35 (1), 28-34. doi:10.1080/713845246
- Yao, Y., Buchanan, D. L., & Brown, A. P. (2009). Different drummers: International perspectives on multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 11(2), 1-18.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200937SEDAT%20YAZICI.pdf> adresinden edinilmiştir.

İletişim:

Gökhan Kılıçoğlu

E-posta: gkilocglu@outlook.com