



ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM VE TÜRKİYE: MEVCUT DURUM, BEKLENTİLER, OLASILIKLAR

MULTICULTURAL EDUCATION AND TURKEY: CURRENT SITUATION, PROSPECTS, POSSIBILITIES

DOI:10.17755/esosder.97373

Seyfettin ARSLAN¹

Öz

Avrupa’da meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik karmaşa ve kargaşalar 18. yy.’dan itibaren modern bir çağın başlamasına zemin hazırlamıştır. Belli bir döneme kadar beşeri sistemlerin kaynağı olan modernite özellikle katı ve tektiplilik anlayışından dolayı bazı eleştiriler almıştır. Moderniteye eleştirinin ötesine geçerek bir “başkaldırı” niteliğini taşıyan Postmodern akım ise çoğulculuğu, farklılığı ve yerelliği mihenk taşı olarak benimsemiştir. Benzer şekilde Postmodernizm akımından etkilenen “çokkültürlülük” de modernizmin getirmiş olduğu birçok sistemin yeniden reforme edilmesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle eğitimde programdan, öğretmen yetiştirmeye kadar farklılıklara saygı, adil, fırsat eşitliği gibi değerleri savunan bir yapının oluşturulması tartışılmaktadır. Araştırmanın temel amacı da son zamanlarda özellikle demokratik ve sosyal refah seviyeleri yüksek ülkelerde sıkça tartışılan veya uygulamaya konulan “çokkültürlü eğitimi”n Dünyada ve Türkiye’de hangiamaçlarla ve boyutlarda ele alındığını ortaya koymaktır.

Araştırma tarama (kuramsal) yöntemle çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amaçları çerçevesinde yerel ve yabancı birçok makale, tez, kitap vb. bilimsel kaynağa ulaşılmıştır. Bu kaynaklar amaca hizmet edecek şekilde analiz edilmiş ve anlamlı sentezle değerlendirilmiştir. Buna göre çokkültürlü eğitim Dünyada özellikle çoğunluğunu göçmenlerin oluşturduğu Kanada, Avustralya gibi ülkelerde önemli bir gelişme kaydettiği görülürken Türkiye gibi ülkelerde ancak belli bir düzeyde tartışıldığı söylenebilir. Aynı zamanda ülkelerin çokkültürlü eğitimi, amaçları ve boyutlarıyla farklı tartıştığı veya uygulamaya koyduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, Postmodernizm, yapılandırmacılık, farklılık, reform.

Abstract

Political, social and economic chaos and conflicts occurring in Europe have prepared the ground for the start of the modern era since the 18th century. Modernity which was the source of the human systems until a certain period has received some criticism, especially due to the understanding of uniformity. Going beyond the critique of modernity, post-modern paradigm became a kind of "revolt" and determined pluralism, diversity and locality as its touchstone. Similarly "multiculturalism" affected by Post-modernism has also argued that the system brought by modernism should be reformed. In particular, from curriculum to teacher training creation of a structure defending the values such as respect for differences, fair and equal opportunities have been discussed. The main objective of the study is to deal with the policy of "multicultural education" recently discussed and applied especially in the democratic and welfare states in order to manifest the purposes and dimensions of "multicultural education" applied in the world and Turkey.

The research was carried out by theoretical methods. In this context, within the purposes of the research, a lot of scientific resources such as local and foreign papers, theses, books, etc. have been reached. These resources were analysed so as to serve the purpose and were evaluated by significant expression. Accordingly, although multicultural education has progressed especially in countries such as Canada and Australia, the majority of which was formed by the migrants, it was found that it is discussed to some extent in countries such as Turkey. Similarly, it was concluded that countries discuss and apply multiculturalism from different perspectives in terms of purposes and dimensions.

Keywords: Multicultural education, Post-modernism, constructivism, difference, reform.

¹Arş.Gör.Dr., Dicle üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, seyfettin.arslan@marmara.edu.tr

1. GİRİŞ

18. yy.'da Avrupa'da ortaya çıkan "modern" anlayış, devlet yönetimi başta olmak üzere beşeri anlamda nerdeyse bütün sistemleri etkisi altına almıştır. Pozitivist teori ve düşüncenin hakim olduğu bu anlayış uzun bir süre ve katı bir şekilde yönetimleri ve beşeri diğer sistemlere hakim olmuştur. 20. y.y'ın ortalarına kadar pek eleştiri almayan bu anlayış İkinci Dünya Savaşı ve özellikle 1960'lardan sonra meydana gelen göçler sonucunda ortaya çıkan tablo bu sistemi sorgular hale getirmiştir. Bu iki önemli gelişmeden sonra ilkin "liberalizm" akımıyla modern anlayışın katı ve baskıcı yönüne itirazlar yükselecek daha sonraları adını "postmodernizm" adını verdikleri akımla da modern sistemlerin birçoğu ciddi anlamda eleştirilir hale gelecektir (Parekh, 2005; Kymlicka, 2012).

Modern politik teorilere genel olarak bakıldığında, bütün vatandaşların eşit haklara sahip olduğu bir düşünceyi savunmaktadır (Young, 1989: 250). Buna göre bütün vatandaşların türdeş bir kimliğe kavuşması arzulanmıştır. Fakat, Postmodernizm de bütün kültürlerin eşit olduğunu savunmakla birlikte her kültürün kendi değer ve birikimini sergilemesi gerektiğini ortaya koyar ve buna diğer kültürlerin saygı göstermesini şart koşar (Gellner, 1992: 73). Postmodern anlayış çoğulculuğu, sübjektifliği, ötekiyle iletişimi, ötekine empatiyi ve yerelliği önemsemesi açısından modernizmden ayrılabilir (Bagnall, 2006: 323-324). Postmodernizm modernliğin aksine farklılığı, ötekiyi ve otoritenin gevşekliğini savunan bir anlayışı savunur (Çabuklu, 2004: 7).

Modernizme bir eleştiri olarak gelişen Postmodernizm, toplum, değerler ve tarih başta olmak üzere belli başlı bazı kavramların yeniden değerlendirilip üretilmesi gerektiğini vurgular (Hollinger, 2005: 251). Postmodernizm tarihsel bir dönemde kültürel bir hareket, belirli bir eleştirel tip, epistemolojik bir meydan okuma ve 'Dil'e bir dönüşüm olarak görülmektedir (Usherand Edwards, 1994: 225). Bu anlamda eğitim başta olmak üzere birçok yapı ve kurumun işleyiş ve anlayışını etkilemiştir.

Postmodern anlayış, eğitimde öncelikle eleştirel bir bakış açısıyla eşitsizliklerin görünmesini sağlamak ve demokratik bir toplumu canlandırmayı hedeflemektedir (Usherve Edwards, 1994: 220). Postmodernizm öğretim uygulamalarının işbirlikli öğrenme, diyalog grupları gibi ilerici olmasına önem verir (Schutz, 2000: 216). Postmodernizm eğitimcilerle öğrencilerini tarihsel ve kültürel konuları tek boyutlu şekilde değil farklılıkları, gönüllülüğü ve kültürel çoğulluğu göz önünde bulundurarak eğitmelerini salık verir (Giroux, 1988: 26).

Postmodern anlayışa göre öğretmenler, öğrencilerini aynı durum karşısında farklı tepkiler, farklı bakış açısı ve farklı anlamlar çıkarabilmelerini özendirmelidir (Ryanand Grieshaber, 2005: 43). Bunun yanı sıra Postmodern anlayış eğitim uygulamalarının eleştirel bakış açısıyla liberal çoğulculuğun ve buna bağlı olarak farklı ve heterojen düşünce ve görüşlerin hakim olmasını dile getirir. Aynı zamanda bireylerin eğitim yoluyla etkili birer vatandaş olarak demokratik kültüre ortak olmalarını desteklemektedir (Usherand Edwards, 1994: 215).

Bu yönüyle Postmodernizm, Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilham verdiği söylenebilir. Çünkü Çokkültürlülük postmodernizmden etkilendiği gibi onunla örtüşen noktalarının da çok olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Bu yönüyle, üyeleri farklı yaşam yapılarına, farklı anlam ve önem sistemlerine sahip birçok topluluktan oluşan topluma çokkültürlü toplum denir (Parekh, 2005: 13). Fay'a göre de farklılığın kutlanması şeklinde açıklanan çokkültürlülük, kültürel ve toplumsal bütünlüğe ve öteki birimlerin bütünlüğüne saygı duyulmasına vurgu yapmaktadır (Fay, 2001: 16).

Temelde çokkültürlülük iyi bir yaşam için insanın özgürlük ve refahını savunan bir teori olarak (Parekh, 2005: 16); farklılıkları doğal ve olağan kabul etmenin yanı sıra insanları

ayırmsız kucaklayarak herkesin fırsatlardan eşit bir şekilde faydalanması sağlama ve anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözmeye dayanmaktadır (Ergil, 2010: 27).

Çokkültürlülük denen olgu aynı zamanda insanların kültürle iç içe olduğu, kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası iletişimin kaçınılmaz ve arzu edilir olduğu ve tüm kültürlerin iç çoğulculuğa sahip olduğu görüşlerinin etkileşiminden oluşmaktadır (Parekh, 2002: 430). Bu da ancak bütün kültürlerin iyi, tehditkâr olmayan, güvenilir ve eşit olduğunun kabul edilmesiyle gerçekleşebilir (Hoffman, 1996: 550).

Kısacası, 20. yüzyılın sonlarına doğru mekan ve zaman sıkıştırılan bireyler ve kültürleri bir çıkış noktası olarak özerk kültürel ve politik birtakım pratiklere yönelmelerinin (Harvey, 1997: 362) bir sonucu olarak bir teori olarak Çokkültürlülük, farklı kültürlerinaçıklık, süreklilik, girişkenlik, bireyselleşmiş olarak Batı normları çerçevesinde kendi kimliklerini oluşturma iddiasını paylaşır (Hoffman, 1996: 557).

Bu tanım ve özellikleriyle birlikte bakıldığında çokkültürlülük bir yanıla eğitim politikalarına etki ettiği ve birçok ülkede tartışıldığı görülmektedir. Bu ülkelerin başında Kanada, Avustralya, ABD gelmekle birlikte son yıllarda Türkiye gibi ulus-devlet politika anlayışlarını yumuşatan ülkelerde de bu çerçevede araştırma ve tartışmaların yapıldığı görülmektedir.

2. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM NEDİR

Kültür, insanın entelektüel, duygusal ve fiziksel biçimlenmesini sağlayarak dünya hakkında nasıl düşündüğünü ve onu nasıl algıladığını açıklar (Kneller, 1977: 259-260). Kültürü, insanın ortaya koyduğu ve aynı zamanda içinde insanın varolduğu gerçeklik olarak tanımlayan Uygur (1996: 17) 'kültür'ü insan dünyasını taşıyan, insan varlığında görülen her şey olarak ifade etmektedir. Böylelikle kültür, dış dünyaya bakan bireyin algılarına, bireyin algılarını yansıttığı ve tanıdığı bir kavramlar ekranı sağlama işlevi görmektedir (Moles, 1983: 15). Bilişsel stiller ve dünyayı algılama yolları da daha çok kültürden etkilendiği bir gerçektir (Singh, 1988: 357). Çünkü kültürel değerler, düşünceyi, zihinsel programları ve yaşam felsefesi ile davranışları belirleyici role sahiptir (Barutçugil, 2011: 79). Bundan dolayı bireyin kişisel özellikleri kadar kültürel özelliklerini dikkate alan çokkültürlü eğitim anlayışı son zamanlarda önem arz etmektedir.

Hızlı bir şekilde değişen ve farklılaşan dünyada öğrencilerin demokratik olarak tam olgunluğa erişmeleri için "ötekini" anlamalarını sağlayacak çokkültürlü bir eğitim gerekli görülmüştür (Banks, 1992: 35). Çoğulculuğun kaçınılmaz olduğu bir toplumda farklılıkları önyargı ve ayrımcılığın kaldırılması ve farklılıklar arasında etkin etkileşim yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra kapsayıcı ve bütünleştirici kimlik inşa etmek de değerli görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2002: 281).

Çokkültürlü eğitim her şeyden önce birçok kültürü bilmeyi ve anlamayı sağlamaktadır (Shaw, 1988: 254). Farklı kültürden gelen öğrenciler akademik başarıları, öğrenme stilleri, grup içi ve gruplar arası ve dil becerileri geldikleri kültürün anlayışından oldukça etkilenmektedir (Ogbu, 1992: 9). Bu yüzden eğitim, farklı kültürlerin farklı tarihi ve kültürel süreçler sonucunda farklı deneyim, duyuş ve dillere sahip olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Giroux, 1991: 515).

Çokkültürlü eğitim etnik ve kültürel farklılıklardan doğan sorunları uygun tartışma, iletişim ve müzakere aracılığıyla toplum yararına fırsata dönüştürmeyi ve böylece demokratik gelişmeyi sağlayabilecek özellikleri taşır (Banks, 1992: 33). Örneğin, ailesinden aldığı dil öğrenimi ve değer kodları okulunkinden farklılık gösteren öğrenciler için zaman içerisinde dezavantaj duruma düşmelerinde ve başarısız olmalarında olumsuz etki edebilmektedir

(Singh, 1988: 357). Bunun için eğitimcilerden beklenen eşitlik ve adalet kavramını yeniden vurgulamak için farklılık düşüncesini eklemeleri gerekli görülmektedir (Giroux, 1991: 509). Bu anlamda çokkültürlü eğitimin belli temel amaçları oluşturulmuştur.

Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını ABD'deki *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE, 1977) kuruluşu şu şekilde belirlemiştir:

- Demokratik katılım, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi sorunları değerlendirme ve yorumlama becerilerini artırma;
- Bir değer aktarımında o değer açık ve gizli yanlarını kavrama yeteneğini geliştirme;
- Farklı kültürlerin dinamiklerini ve öğretim stratejileri geliştirmeye etkilerini araştırmak;
- Ve dilsel farklılıkları ve öğrenme farklılıkları araştırmak.

Bu temel amaçların gerçekleşmesi için eğitimin bazı boyutlarının birbiriyle uyumlu olması da ayrıca gerekli görülmüştür.

Banks (1993: 5-7) çok kültürlü eğitimin boyutlarını 5 başlık altında ele almaktadır. Bunlar:

- İçeriği birleştirme; öğretmen bilgi, veri ve örnekleri konuyu ilgilendiren farklı kültürlerin kavram, ilke, genelleme ve teorilerinden yararlanarak oluşturması-kullanması,
- Bilgi inşa süreci; öğretmenin öğrencilerin etnik, sosyal sınıf ve kültürle ilgili bilgiyi nasıl inşa edeceklerine rehberlik etmesi,
- Önyargının azaltılması; öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri kazanmalarını sağlayarak farklı kültür veya etnik gruplara veya bireylere daha olumlu yargılara sahip olması,
- Eşitlikçi eğitim; eğitim araç-gereç ve metotlarının farklı sosyal, etnik ve kültürel gruplardan olan tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak şekilde seçilmesi,
- Güçlendirici okul kültürü; farklı kültür, etnik ve gelir grubundan oluşan öğrencilerin gelişimi için okulun belli bir kültüre ve yapılanmaya sahip olması.

Yukarıda sıralanan amaç ile boyutları bağlamında değerlendirildiği zaman çokkültürlü eğitimde en önemi işlevi öğretmen ve öğretim programı oluşturmaktadır. Çokkültürlü eğitim, öğretim programının ve öğretmenin tutumlarının farklı etnik kökenden gelen bireyleri tanıması, koruması ve kültürleriyle gurur duymalarını sağlayacak yönde olmasını teşvik eder (Barrington, 1981: 59).

Dolayısıyla öğretmenler, farklı kültürlerden meydana gelen öğrencilerin saygıya değer bilgilere sahip olduğunun farkına vararak, bu bilgilerin sınıf ortamında rahat ifade edilmesini sağlamaya çalışması gerekir (Taylor ve Fox, 1996). Başka bir deyişle öğretmenler diğer kültürlerin özelliklerini bilmeli ve eleştirel bir bakış açısıyla bu farklı kültürlerin öğrenilmesini sağlamalıdır (Hoffman, 1996: 564-565). Öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencileri, kültürlerine karşı herhangi bir önyargıya sahip olmadan saygıyla karşılamalı ve öğrencilerin birbirlerine karşı önyargılarını azaltacak yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Budaha çok gruplar arası iletişimi arttıracak nitelikte yöntem ve teknikler olmalıdır (Banks, 1987: 541).

Öğretmenlerin toplumsal eşitsizlikleri konusunda da belli bilgi sahibi olmaları ve bunu eğitim amaçları, sınıf uygulamaları, sosyal vizyon gibi çeşitli eğitim durumlarında kullanabilecek yeterlilikte olmalıdır (Ladson-Billings, 1991: 155). Öğretmen, kimlik arayışlarında öğrencilerine kolaylık sağlamalı ve onların ortak sivil kültüre etkin katılmalarını teşvik etmelidir (Banks, 1991: 140).

Çokkültürlü eğitimde öğretmenden okul müfredatına kadar bütün unsurların belli bir düzeyde hazır-istekli ve uyumlu olması gerekir. Bundan dolayı müfredatın da öğretmene belli uygulamalarda esnek davranarak sınıftaki farklılıkları da kapsayacak şekilde uygulama ve etkinlikler yapmasına uygun olması kadar öğretmen veya idari kadronun bu anlamda empati ve ön bilgiye sahip olması önemli görülmektedir (Zeichner et al, 1998).

Bundan yola çıkarak çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından sayılan öğretim programı (müfredat), öğrencilerin kendi kültürel geçmiş, inanç ve tutumları ile davranış biçimlerinin farkına varmalarını öğretmeyle başlar (Tiedtandtiedt, 1990: 25). Çokkültürlü bir program, öğrencilerin geçmişi ne olursa olsun farklı kültürden bireylerin eşit vatandaş olduğu ve saygıyı hak ettiği algısını kazandırmalıdır. Bu karşılıklı saygı eğitimi anlamında demokratik bir toplum oluşturmanın da önemli bir adımıdır (Gutmann, 1996: 61).

Programlara çokkültürlülük bakış açısını yansıtmak öğrencilerin kültürel farklılıkları öğrenmelerini sağlayacak ve onların diğer kültürlerle karşı yüz yüze kaldıkları meydan okumaların ümit verici bir şekilde çözülmesi kolaylaşacaktır (Bradshaw, 1992: 150). Bu aynı zamanda öğrencilerin sosyal yaşamlarında farklı sorunları problemlerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu arada çokkültürlü bir program sadece bir grubu desteklemek olarak anlaşılmamalıdır. Veya bir grubun kendini iyi diğer grubun kendini kötü hissetmesi için de yapılmaz. Çokkültürlü bir program birçok kültürün dışlanması veya ayrı tutulması anlamını değil aksine “milli bir kimlik” oluşturma anlayışıyla tasarlanmalıdır. Böylelikle herkes diğerleri hakkında bilgi sahibi olarkten onlara yönelik kalıpyargı, önyargı ve korkulardan uzaklaşmış olacaktır (Lawrence, 1997: 319).

Çokkültürlü eğitim farklı kültürel ve kişisel özelliklere sahip bireylere alternatif yaklaşımları denemeyi teşvik eder. Mesela kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğretmenlerden beklenen örnek vakalar, simülasyonlar, grup tartışmaları gibi öğrencilerin kendi kültürel deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşacakları metot ve modelleri geliştirmeleridir. Böylece sınıf ortamında öğrenciler etkili bir iletişim yoluyla farklı kültürlerden kazanacağı deneyimle hayatta uyumlu olmalarına yardımcı olmaktadır (Milhouse, 1996: 92). Çünkü iletişim doğrudan kültürden etkilendiği gibi farklı kültürden bireylerin bilgi ve deneyimlerini karşılıklı paylaşmalarında kilit rol oynadığı çokkültürlü eğitimde işlevsel açıdan önemli bir faktördür (Gay, 2014: 134-135). Bundan dolayı bir sınıfta bir araya gelen çoğu öğrenci birbirinden etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf bakımından oldukça farklılık gösterdiği için onların birbirleriyle iletişimlerini sağlayacak yardımcı yapmak gerekir (Osborne, 1996: 298). Çok kültürlü eğitim programında uygulanan kültürlerarası iletişim etkinliklerinin aynı zamanda öğrencilerin empati duygularının gelişmesini sağladığı da (Carrell, 1997: 241) ifade edilmektedir.

Çokkültürlü eğitim toplumdaki herkesin ihtiyaç duyduğu eşitlik, adalet, ahlak, karşılıklı bağımlılık gibi değerlere bağlı öğrencilerin yetiştirilmesini ön görmektedir. Böylece kültürel çoğulculuk olgusunun toplumun daha iyiye doğru ilerlemesini kolaylaştıracak bir sosyal ve eğitim reformu olarak değerlendirilen (Gay, 1997b: 10) çok kültürlü eğitimle, öğrencilere kültürel eleştiri bilinci kazandırarak kültürel farklılık hakkında eğitsel davranış ve kişisel inançla daha etkin ve olumlu gözlem ve analiz yapmaları sağlanabilir (Gay ve Kirkland, 2003: 182). Farklı olanı dinleme ve duyma, bizleri hem anlama hem de eleştirel çözümleme olasılığına doğru götürecektir (Keyman, 2007). Böylece, eleştirel bakış açısıyla, her kültürün kendine göre doğru ve yanlış kabul ettiği değer, davranış veya tutumların olduğunu öğrenip ona göre o kültürdeki vakaları değerlendirebilir (Cohen, 1998: 32).

Ve son olarak çokkültürlü eğitimde, öğretmen merkezlienden ziyade öğrenci merkezli bir eğitim sergilenmelidir. Öğrencilerin aktif katılımlı ve başarılı bir performans sergileyip

özsayı kazanmalarını sağlamak için farklı öğrenme aktiviteleri tasarlanmalıdır (Tiedt ve Tiedt, 1991: 32). Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi sadece öğrencinin kültürü değil kişisel özellikleri de dikkate alınarak bir program yapılması gerektiğini savunan bir yaklaşımdan söz edilmektedir.

Bütün bunların yanında yıllarca tartışması yapılan Çokkültürlü eğitimin belli yararlarının olduğu belirlenmiştir. Ameny-Dixon(2003) çok kültürlü eğitimin yararlarını şu şekilde özetlemektedir:

- Çokkültürlü eğitim aynı görevleri tamamlamak değişik zihinsel kaynakların kullanılması gerekli olan üretkenliği artırır ve tüm insanlar arasında ahlaki ve bilişsel gelişimi sağlar.
- Çokkültürlü eğitim aynı probleme yönelik çözüm yolları ararken farklı bakış açılarıyla yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmektedir.
- Çokkültürlü eğitim, öğretim ortamında ortak hedeflere ulaşmak için, saygı, değer ve eşitlik temelinde bir bağlılık sağlayarak olumlu ilişkileri artırır.
- Çokkültürlü eğitim farklı bireyler arasında doğrudan temas ve etkileşimler sağlayarak kalıpyargı ve önyargıyı azaltmaktadır.
- Çokkültürlü eğitim toplumun üyelerine farklı kültürlerin zenginliği sayesinde canlılığını koruması ve onları dünyanın daha geniş ve gelişmiş bir görünümüne teşvik eder.

Tanımı, amaçları, boyutları ve yararları başta olmak üzere belli bir çerçevede ele alınan çokkültürlü eğitimin bazı ülkelerde belli düzeylerde uygulandığı görülmektedir. Türkiye gibi bazı ülkelerde ise hala tartışılan bir konu olduğu söylenebilir.

3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ÖRNEKLERİ

Çokkültürlülük Kanada, ABD, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde yoğun bir şekilde araştırma konusu olmasının yanı sıra eğitim programlarında yer alan bir konu olmuştur (Vatandaş, 2002: 23; Bennett, 1998: 530). Bahsedilen bu ülkeler uzun bir zaman dilimi içinde fazla oranda göç almaları sonucunda çokkültürlülük ve eğitimi çerçevesinde önemli adımlar atma ihtiyacı hissetmişlerdir.

Bu ülkelerden İngiltere’de görülen etnik ve ırk temelli bölünme ve ayrışmaların belirginleşmesine duyulan kaygı üzerinde çokkültürlü politikaya yönelme olmuştur. Özellikle “herkes için eğitim” anlayışıyla farklı sosyal, etnik veya dinsel kökenli herkesin kendini toplumun bir parçası hissedeceği evrensel hoşgörü ve anlayışla çocuklara eğitim verilmesi hedeflenmiştir (Shaw, 1988: 258).

Bunun aynı sıra İngiltere’de Çokkültürlülük anayasada veya resmi kayıtlarda görülmesi de uygulama ve programlarda yer aldığı görülmektedir. Özellikle farklı toplumlar arasında uyumu ve eşitliği sağlamak amaçlı proje ve programlarla eğitime de yansıtılmaya çalışılmıştır. Böylece eğitim ve öğretim yaklaşımları hoşgörü, karşılıklı iletişim, yapıcılık, saygınlık ve çok kültürlülük bağlamında yeniden ele alınmıştır (Aydın, 2013: 60-62). Özellikle, 1960’larla birlikte, İngiltere’de, farklı kültürlerin tanınması ve eğitim ortamlarının farklı kültürlerin varlığı dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiği görülmüştür (Kowalczewski, 1982: 157).

ABD ve Kanada ise yıllar süren “asimilasyon” ve “eritme potası” politikalarından vazgeçerek son dönemlerde farklılıkların belirginleşmesi ve tanınmasını teşvik eden adımlar atmışlardır (Paulston, 1976: 276).

Yani Çokkültürlülük ABD’de toplumunun bir gerçeği kabul edilmiştir (Tesconi, 1984: 88). Böylece ABD toplumu ve okulları dinsel, kültürel ve etnik olarak farklı olması dolayısıyla farklı yaklaşımlara ihtiyaç duymuştur (Gay, 1997a: 173). ABD’de birleştirici bir politika olarak bakılan çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklar arasında eşitlik anlayışıyla

alternatif eğitim uygulamalarıyla bireylerin kendini bilmesi, öz-saygı, gruplar arası iletişim ve uyum ile fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Tesconi, 1984: 88).

ABD’de özellikle öğretmen adaylarına toplumsal yapısının gereği olarak çokkültürlü eğitim esas alınmaktadır. Çünkü bütün okullarında çeşitlilik söz konusudur ve her bir kültürün kendisini koruması bütünlüğün sağlanması için önemli görülmüştür (Aydın, 2013: 35). Bu sayede, ABD’de okullar, bütün öğrencilerin eşit eğitim erişimi ve fırsatlarını demokratik idealler çerçevesinde ulaşmaları için destek vermektedir (Mwonga, 2015: 13-14).

ABD gibi Kanada da farklı etnik kökene ait topluluklardan oluşmuş bir ülkedir. Bununla birlikte Kanada “Çokkültürlülük” ilkesi çerçevesinde farklı olmayı toplumsal zenginliğin temeli olarak değerlendirip onlara hoşgörü ve özgürlüklerin yolunu açmaktadır (Vatandaş, 2002: 72). Kanada ülke olarak çokkültürlülüğü bütün kurumlara aktarmayı başarmış ve en önemlisi ülke toplumunun bu durumu kabullenmesi ve desteklemesini sağlamıştır (Aydın, 2013: 43).

Kanada modeli en iyi “çok kültürlü entegrasyon” olarak tarif edilmektedir. Anayasada, mevzuatta ve okul müfredatlarında kültürel çeşitliliğin Kanada yaşamının temel bir özelliği olarak tanınması kaynaşma rejiminin çok kültürlülük bileşeninin oldukça geniş olduğunu gösterir (Kymlicka, 2012: 315). Başka bir deyişle Kanada’da “farklılığın kutlanması” adıyla anılan bu yaklaşımın kültürel farklılıkların topluma zenginlik katan bir değer olarak eğitime yansıtılması gerektiği görüşünden yola çıkılarak programlar tasarlanmıştır. Böylece hangi kültürden olursa olsun tüm öğrenciler için bunun sağlanması hedeflenmiştir (Eldering, 1996: 320). Ayrıca etnik temelli politikalar, uluslararası gelişmeler ve doğruyu arayış Kanada’da okullarda İngiliz merkezli anlayış yerine farklı toplumları kapsayan toplum temelli eğitimi gerektirmiştir (Ray, 1978: 19). Bu yönüyle Kanada, Çokkültürlü eğitimi politikaları ölçeğiyle en ilerici ülke olarak adlandırılabilir.

Avustralya, ABD gibi, II. Dünya Savaşı sonrası sürekli göç alarak farklı kültürleri bünyesine katmıştır. Bu gelen göçmenlerin yanı sıra önceden var olan yerlilerle birlikte kültürel anlamda bir kriz yaşayan Avustralya çokkültürlü politikayı benimseyerek tüm kültürlerin farklılıklarını kabul etmiştir. Böylece farklılıkları ülkenin bir parçası olarak görmelerini ve farklılıklarla bir birlikteliğin kurulması amaçlanmıştır (Stratton ve Ang, 1998: 155-156).

Avustralya’da 1978’de uygulamaya konulan çokkültürlü merkezli eğitim, bütün kültürlerin geleceğe kalmasını hedefleyen bir anlayışı benimsemiştir (Kennedy ve McDonal, 1986: 312). Buna göre Avustralya’da çokkültürlülük politikasında, kültürel kimliğin, farklı kültürlerin etkileşimi ve olumlu tutum geliştirmelerini, paylaşılan değer ve kurumlar sayesinde uyumun teşvik edilmesi ve tüm grup ve üyelere fırsat eşitliği sağlamak temel olmuştur (Lynch, 1982: 19).

Avustralya, Kanada örneğinde olduğu gibi, öncü sayılan birçok ülkeye göre daha somut bir politika geliştirmiş; sosyal uyum ve kültürel zenginlik temelinde çoğulcu kültürel bir toplum oluşturmak adına iyi bir başlangıç yapmıştır (Lynch, 1982: 23).

Avustralya örneği çok kültürlülük politikaları ve sivil bütünleşmenin bağdaşabilirliğini (bir arada olabilmeyi) ortaya koymaktadır. Avustralya her zaman milli dil olarak İngilizcenin öğrenilmesini benimsemiş ve çok kültürlülüğün temel esasları olarak liberal değerlere saygı gösterilmesini vurgulamıştır (Kymlicka, 2012: 316).

Yukarıda ele alınan bu ülkeler dışında, gelişmiş ve demokratik yaşamı savunan birçok ülkede de çokkültürlülük eğitimi politika ve uygulamaları tartışılmaktadır. Fakat bazı ülkeler bu politika ve uygulamaları kendi siyasi ve sosyal yapılarına uygun bulmadıklarından olumlu

değerlendirmemiş veya ret etmişlerdir. Türkiye’de ise güncel olarak üzerinde araştırma yapılan ve tartışılan bir konudur.

4. TÜRKİYE’DE MEVCUT DURUM

Osmanlı’dan miras aldığı dini ve etnik çeşitliliği zaman içinde kaybeden Türkiye (Aktürk, 2010:156), Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte merkeziyetçi, milli ve buna bağlı olarak buyrukçu yapısını yaşama geçirmiştir (Kahraman, 2007: 39; Kancı ve Altınay, 2011: 48).

İdeolojisini Kemalizm’den alan yeni düzende, devlet içindeki farklı unsurların kendi kimliklerini ifade yolu olarak kullanmaları nedeniyle tehlikeli olarak görmüştür (Çapar, 2006: 125). Aynı şekilde “Milliyetçilik” unsuruyla yine bu dönemin farklılık politikaları ciddi bir engellekarşılaşmıştır. Öyle ki, Cumhuriyet kadrosunun milliyetçilik anlayışıyla ırk, dil ve dini farklılıkların reddetilmesi yanı sıra kültürel anlamdaki farklılıklara bile tahammül edilmemesi somut olgulardan birkaçı olarak gösterilmiştir (Parlak, 2005: 194).

Cumhuriyet’in ideolojisinin ve buna bağlı inkılapların topluma hızlı ve etkili yayılması için ise eğitim önemli bir araç olarak tercih edilmiştir. Başka bir deyişle ideolojilerin yayılmasında en önemli araçlardan biri olan eğitim kurumları Cumhuriyetin ilanından itibaren devlet ideolojisini yaymaya başlamıştır (Çapar, 2006: 299). Böylece eğitim kurumları aracılığıyla cumhuriyete içten bağlı, laik ve batılılaşmayı önemseyen “iyi vatandaşlar” yetiştirmek öncelikli hedef olmuştur (Güven, 2000: 73). Bu anlamda ders kitaplarından eğitimciler kadar özcü bir anlayış benimsenmiştir.

Özcü bir anlayışla “Türklük” kavramının yüceltilmesi ve bunu temellendirmek için biz ve ötekiler üzerinden kalıpyargılar ve önyargılar oluşturulmuştur. Bunun yanında ötekinin olumsuzlanması ve küçük görülmesi yoluyla da ders kitaplarında ayrımcılık temelli bir yaklaşım ortaya konmuştur (Parlak, 2005: 470-473). Toplumda “Öteki” ve “iç ve dış düşman” oluşturularak “biz” bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

1930’larda laik ve aşırı milliyetçi bir içeriğe bürünen eğitime 1945-1950 ve sonrası İslami öğeler hakim olduysa da 1960’tan sonra tekrar laiklik ön plan çıkmıştır. Özellikle çok partili hayata geçiş yıllarından itibaren eğitim alanında olmak üzere birçok alanda milliyetçilik yeni yoruma tabi olarak din ve tarih birliğine dayandırıldı (Güven, 2000: 96; Çapar, 2006: 240).

1970’lerle birlikte ise eğitimde fırsat eşitliği ve liberal anlayış yönündeki çabalar muhafazakar-milliyetçiliğin yükselişini az da olsa durdurmuştur. Özellikle cinsiyet ve sosyo-ekonomik anlamdaki eşitsizliklerin giderilmeye çalışıldığı görülmüştür (Güven, 2000: 151, 336). Ayrıca 1970’lerden günümüze kadar sürecek olan Türk-İslam sentezi bir eğitim anlayışı gelişmiştir (Çapar, 2006: 240).

1980’lere gelindiğinde merkezi devlet mantığı aşılmaya başlamış hem kişiler hem kurumlar katı ve dogmatik bir yapıdan çıkmaya çalıştığı döneme girilmiştir (Kahraman, 2007: 44). Fakat günümüze kadar hala etkisini sürdüreceği olan iki önemli olay 1960 ve 1980 askeri darbeleri sonrasında ders kitaplarında milliyetçi değerlerin demokratik değerlere göre daha ağır bastığı da görülmüştür. Bu durum daha çok ulus-devlet refleksi olarak değerlendirilmiştir ve beraberinde ötekilerin listesinin uzamasına ve ötekilere karşı daha yoğun olumsuz ifadelerin yer almasına neden olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak çoğulculuk ve hoşgörü gibi demokratik değerler daha az yer almıştır (İnal, 2004: 242-243, 310-311).

21. yy.’a gelindiğinde Dünya’da olduğu gibi Türkiye’deki birçok gelişim ve değişimin hızlı yaşandığı dönem yaşanmıştır. Özellikle liberalizm, küreselleşme ve çokkültürlülük gibi akım ve teorilerin etkisiyle değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Ayrıca dünyadaki kültürel

ilişkiler ve sosyal değişimler toplumları daha çoğulcu bir hale getirmiştir. Böylece dünyanın her hangi bir yerindeki değişim veya gelişim herhangi bir yerdeki yerel ihtiyaçları ve değişiklikleri etkileyebil(mekte)miştir (Thompson, 1977: 256). Bu etki Türkiye’de eğitim sistemi esas olmak üzere birçok alanda, kültürel çoğulculuk anlayışına doğru bir ilerleme görülmüştür (Kahraman, 2007: 86).

Belli bir döneme kadar eğitim anlayışımızda çocuklara kendilerini özgürce ifade edebilecekleri özgür bir ortam ve kendilerine saygı gösterilmediği bir gerçek (Akyüz, 2008: 444) olarak dururken 2005-2006 yılından uygulanan ve sonrasında değişik zamanlarda düzenlenen ilköğretim programları incelendiğinde, “insan hakları, barış, başka kültürlerle ve düşüncelere karşı saygılı ve hoşgörülü olma, sabır, dayanışma, yardımlaşma, işbirliği” gibi değerlerin öğrencilere kazandırılacak temel nitelikler olduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2011: 104). Başka bir araştırmaya göre 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarında farklılıkların kendini ifadesi olarak ortaya çıkan çok kültürlü eğitimi gerektiren oldukça çok kazanım olduğu görülmüştür (Polat, 2009a).

Ortaya çıkan program çokkültürlü eğitim politikalarını temel alması da onun temel bazı özelliklerini yansıması dikkat çekmektedir. Özdemir (2011: 97)2005 programını bu açıdan şöyle özetlemektedir:

“Eğitim ve öğrenme kavramlarına yönelik pozitivizm ötesi yaklaşımların etkisiyle, son 50 yılda eğitim programlarında ve eğitim süreçlerinde önemli değişimler ve gelişmeler olmuştur. Eğitimde bir anlamda bir paradigma değişimini yaratan yaklaşımlar olarak yapılandırmacılık, çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme ön plana çıkanlardır. Bu yaklaşımların en önemli özellikleri; öğrencinin merkeze alınması, çoklu bakış açılarının ve farklı görüşlerin teşvik edilmesi, bireysel farklılıkların ön planda tutulması, işbirliğinin, yardımlaşmanın ve paylaşımcılığın vurgulanması, öğrenme sürecinde geçmiş yaşantıların, kişisel deneyimlerin, tutumların, inançların, duygu ve düşüncelerin önemli olması... vb. özelliklerdir.”

Bu özelliklere bakıldığında programda öğrencilerin kişisel değer ve düşüncelerine önem verildiği görülmektedir.2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimiprogramında da tüm kültürel etkinliklerin temeli ve başlangıç koşulu olan insanın merkeze alındığı görülmektedir. Demokrasinin insan hayatına kattığı değer ön plana çıkarılarak, demokratik kültürün yaşam biçimi olarak yerleştirilmesi hedeflenmektedir (Elkatmış, 2013: 69).

2005 programının en önemli özelliklerinden biri de Postmodernizmakımı ve Yapılandırmacılık anlayışıdır. Çünkü Postmodernizm, etkisinden çok 2005-2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarındaki ‘Yapılandırmacı’ anlayışta göstermiştir. Ağırlıklı olarak esneklik, görelilik, çoklu doğrular ile sorgulama kavramları çerçevesinde gerçekleşen bu etki (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010: 137), 2010 yılında yapılan düzenlemelerle daha ileriye taşınmıştır. Özellikle programın çerçevesini oluşturulan Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin içinde dışardan gelen bilgiyi anlamlandırmak için kullandığı bazı yapılar (constructs) bulunmaktadır. Birey yeni bir bilgiyi anlamlandırırken ve yorumlarken (yapılandırırken) kendi içinde doğal olarak var olan yapılandırma sistemini kullanmakta ve kendi gerçeğini etkin olarak oluşturmaktadır (Kararım ve Aydın, 2007: 92).

Çokkültürlü eğitimle örtüşen birçok yönü olan bu yaklaşım, uzlaşmayı, işbirliğini, kültürü, bilginin değişkenlik ve geçicilik ve durumsallığını temel alan bir özelliğe sahiptir (Şimşek, 2004: 135).Yapılandırmacı yaklaşım sayesinde adil ve demokratik bir ortam sağlanarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretime etkili bir şekilde dahil olması hedeflenmektedir (Harris ve Graham, 1994: 245). Yapılandırmacılığın daha eğitimsel tanımına göre ise anlamlandırma, deneyim ile sıkı ilişki içindedir. Çünkü öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler (Arslan, 2007: 46). Böylece, Yapılandırmacı yaklaşım insanların kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin farklı bilgi ve deneyimlere sahip olduğunu göz önünde bulunduran eğitim tasarımı ileri

sürer (Kathryn, 1998: 312). Yani Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere aktif katılım, işbirliği ve diyalog yoluyla bilgi ve deneyimlerini paylaşma imkanı sunmaktadır (Brooks, 1990: 70).

Yapılandırmacı yaklaşım, kültürel, ekonomik, dilsel ve etnik çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğrencilere ve öğretmenlere sorunlarla ve zorluklarla başa çıkmada yardımcı olmaktadır. Böylece sınıf ortamının uyumlu ve öğrenci başarısının yukarılarda olması daha mümkün görünmektedir (Harris & Alexander, 1998: 122-123). Yapılandırmacılık, ayrıca öğretmenlere bilimin insan boyutunu dikkate alarak, insanı kültürü ve ilgi alanlarıyla yine kavramları tarihsel bağlamında ele alarak değerlendirmelerine hizmet etmektedir (Matthews, 2002: 132).

Kısacası Yapılandırmacılık, toplumsal değişim için bir güç olan bireylere saygılı etkileşimler ve ortamlar, çeşitlilikler, ebeveyn ortaklıkları ve çoklu bakış açısına sahip olma gibi temaları tasarlaması (Carlson, 1999: 217) yönüyle çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla birçok noktada buluşmaktadır. Dolayısıyla 2005'te uygulamaya konulan programın çokkültürlü eğitimin özelliklerini yansıtması daha çok Yapılandırmacı anlayışın ürünü olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında çok kültürlü eğitime yeterince yer verilmediğini belirten araştırmalar da mevcuttur (Cırık, 2008: 36; Arslan, 2014). Başka bir deyişle yıllar süren tepeden inme ve tektipçi anlayışlar yerine son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmasına rağmen eğitim anlayışında hala değiştirilmesi gereken önemli noktalar mevcut. Etnik, dini, kültürel, cinsiyet gibi farklılıkları görmek ve buna uygun programların geliştirilmesi beklenmektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 191).

Çokkültürlü eğitim, Türkiye'deki programlara doğrudan yansımamasına karşın öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının olumlu baktığı bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu yönde yapılan birçok çalışmanın sonucu öğretmenlerin algı, tutum, bilgi ve becerilerinin önemli bir düzeyde çokkültürlü eğitimi desteklemiştir. Örneğin yapılan bir çalışmada, öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik (farkındalık-bilgi-beceri) algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Başbay ve Kağnıcı, 2011: 211). Yapılan benzer başka bir araştırmada da öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle kültürel anlamda daha duyarlı bir eğitici oldukları, diğer kültürler hakkında farkındalık sahibi oldukları ve eşitlik pedagojik anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir (Demir, 2012: 1467-1469). Aynı zamanda akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar da mevcut (Damgacı ve Aydın, 2013: 325).

Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada da çoğunun mesleki eğitim sürecinde çok kültürlülüğe yönelik bir eğitim almamış olmalarına rağmen bilgi ve tutum açısından olumlu bir çizgide olmalarının sevindirici bir durum olmasının yanı sıra az sayıda da olsa kavramlarla ilgili doğru bilgiye sahip olmayan öğretmen adaylarının olduğu gözlenmiştir. Kavramların doğru ve yanlış algılanmasınoktasında oluşan bu durumun, öğretmen adaylarının tutumlarını da etkilediği görülmüştür (Ünlü ve Ertan, 2013: 299). Başka bir araştırmada da üniversite öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik görece olumlu tutuma sahip oldukları genel sonucuna ulaşılmıştır (Demircioğlu ve Özdemir, 2014: 211).

Yine bir araştırmada, öğretmen adaylarının, siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik, ortalamalarının düşük olduğu yani bakış açılarının kültürel farklılığa karşı olumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak değerlendirmede ise, öğretmen adaylarının kültürel farklılığı dikkate alan, hoşgörülü ve önyargısız oldukları sonucuna varılmaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010: 130).Polat

(2009b)'ın araştırmasında da öğretmen adaylarının kişilik özellikleri bakımından çok kültürlü eğitime yatkın oldukları fakat duygu yönetimi yönüyle eğitim almaları gerekli görülmüştür.

Öğretmenlerin ise çokkültürlü eğitimi sınırlı boyutlarda tanımladıkları; çokkültürlülük açısından ders içeriklerini yetersiz buldukları; çokkültürlü ortam ve uygulamalarının avantajları olduğu gibi dezavantajları da barındırdığını ifade etmişlerdir (Başarı, Sarı ve Çetin, 2014: 106-107; Arslan, 2014).

İlgili literatür ve yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye'deki eğitim-öğretim programlarının çokkültürlü eğitim açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Fakat programların temel felsefesini oluşturan yapılandırmacılık yaklaşımında yer alan bazı temalar çokkültürlü eğitimin de savunduğu temalar olmasından dolayı olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Bununla birlikte eğitimin önemli bileşeni olan eğitimcilerin genel anlamda algı, tutum, farkındalık, bilgi ve beceri yönünden olumlu düzeyde çokkültürlü eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

5. SONUÇ

21. yüzyılın tartışılan önemli teorilerinden biri olarak görülen 'çokkültürlülük', farklı kültürlerin korunmasını savunduğu gibi toplumun bir arada barış ve uyum içinde yaşaması için ortak belli değerlerin olmasını savunur (Parekh, 2005: 18). "Sınır pedagojisi" olarak nitelenen bu anlayış; kamusal yaşamda kaliteyi artırmak ve uzatmak için farklılık kavramına saygı gösteren demokratik bir mücadeleye koşmayı ortak hedef yapmayı gerektirir (Giroux, 1992: 28).

Postmodernizm, liberalizm ve küreselleşme gibi güçlü akım ve gelişmelerin etkisiyle Modernitenin homojen, katı, baskıcı ve tektipliliğine bir "başkaldırı" olarak da bakılabilir. Bu aynı zamanda farklılık ve homojenlik arasında bir mücadele haline gelmiştir. Böylece farklılık ve homojenlik arasında bir gerilim olduğu gerçeği her zaman eğitimin yapısını etkilemiştir. Özellikle farklılık söz konusu olduğu zaman bu gerginlik daha çok artmıştır. Fakat son dönemlerde farklılıklara alan oluşturmada gelişmeler olduğu da varsayılabılır. Özellikle uluslararası bazı gelişmeler farklılıklara yönelik eğitimde belli ülkelerin olumlu adımlar atmasını sağlamıştır (Grant, 1977: 148-149).

Daha çok gelişmiş ve refah seviyesi yüksek ülkelerde olumlu yönde değerlendirilen çokkültürlü eğitim, eğitsel fırsatları eşit ve adil bir şekilde arttırmak, evrensel ölçülerde programı reforme etmek, kalıpyargı ve önyargıyla mücadele etmede gerekli olan sosyal eylem becerileri kültürlerarası yeterlikleri geliştirmeyi temel işlev görmektedir (Johnson and Johnson, 2002: 19). Bir anlamda bireylerin kendi kültürlerinin farkına varmaları ve saygı duymaları kadar ötekilerin de kültürlerine yönelik bir farkındalık ve saygı değerlerine sahip olmaları hedeflenmektedir.

Bütün bunlarla birlikte, bugünün dünyasının olduğu gibi Türkiye'nin de temel sorunlarından biri; "farklılıklar içinde birliğin nasıl başarılacağı" ve "birliğin içinde farklılıkların nasıl korunacağı" gibi soruların (Keyman, 2007) cevaplarını bulabileceği iddiasında olan bir yaklaşım olarak çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim tartışmaları belli bir mecraya oturtulmadığı görülmüştür. Bu olgunun temel nedenlerinden biri çokkültürlü kavramının henüz istenilen düzeyde anlaşılması olarak gösterilebilir. Bunun için eğitim ortamları başta olmak üzere belli yapı ve kuruluşların bu kavram veya olguya katkı sağlayacak nitelikte geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Bunun yanı sıra Türkiye'nin siyasi, sosyal ve kültürel yapısı göz önünde bulundurularak yapılacak olan etüt çalışmaları tartışmanın ötesinde uygulamaya dönük sağlıklı adımların atılmasını sağlayacaktır. Çünkü dünya ölçeğinde olduğu tarihten tevarüs eden özelliğinden

dolayı farklı kültürleri barındıran toplumun bir arada ve biri birini kabul edecek düzeye erişebilmesi çağımızın da gereklerindedir. Aksi takdirde zenginlik olarak bildiğimiz “farklılık” toplumun önünde ciddi karmaşa ve anlaşmazlıkların nedeni olacaktır.

6. KAYNAKÇA

- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2),137-160.
- Aktürk, Ş. (2010). Osmanlı toplumunda dini çeşitlilik: farklı olan neydi? *Doğu Batı*, 51, 133-158.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. (13. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Ameny-Dixon, G. M. (2003). Why Multicultural Education is More Important in Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>, (Erişim Tarihi: 11.09.2015).
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/152/1103.pdf>, (Erişim tarihi: 01.10.2015).
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları Ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bagnall, R. G. (2006). Moral Education in a Postmodern World: Continuing Professional Education. *Journal of Moral Education*, 27(3), pp.313-331. DOI: 10.1080/0305724980270304.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practical. *Review of Research in Education*, 19, pp.3-49.
- Banks, J. A. (1987). The Social Studies, Ethnic Diversity, and Social Change. *The Elementary School Journal*, (Special Issue: Social Studies) 87(5), pp.531-543. <http://www.jstor.org/stable/1001430> (Erişim Tarihi: 21.08.2015).
- Banks, J. A. (1991). A curriculum forempowerent, action, andchange. Christine E. Sleeter (edit.), *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany: State University of New York, pp. 125-142.
- Banks, J. A. (1992). Multicultural education: for freedom’s sake. *Educational Leadership*, 49(4), pp.32-36.
- Barrington, J. M. (1981). From Assimilation To Cultural Pluralism: A Comparative Analysis. *Comparative Education*, 17(1), pp.59-69. <http://www.jstor.org/stable/3098766> (Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürlerarası Farklılıkların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110. DOI: 10.14527/pegegog.2014.011
- Başbay, A. ve Kağmcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

- <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872/296> (Erişim tarihi: 17.09.2015).
- Bennett, T. (1998). Cultural Studies: A Reluctant Discipline. *Cultural Studies*, 12(4), pp.528-545. DOI: 10.1080/09502386.1998.10383119.
- Bradshaw, R. (1992). Multicultural Students Without Multicultural Education: A Case Study in Misunderstanding. *Community Review*, 12(5), pp.143-152.
- Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: constructivists forging new connections. *Educational Leadership*, 47, 68-71. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199002_brooks.pdf (Erişim tarihi: 01.10.2015).
- Carlson, H. L.(1999) From Practice to Theory: A Social Constructivist Approach to Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 5(2), 203-218. DOI: 10.1080/1354060990050205
- Carrell, L. J. (1997). Diversity in the Communication Curriculum: İmpacton Student Empathy. *Communication Education*, 46, 234-244. DOI: 10.1080/03634529709379098
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education)*, 34, ss.27-40.
- Cohen, Mark Nathan (1998). Culture, Not Race, Explains Human Diversity.*The Education Digest*, 65(2),pp. 30-34.
- Çabuklu, Y. (2004). *Postmodern Toplumda Kriz Ve Siyaset*. İstanbul: Kanat Kitap.
- Çapar, M. (2006). *Türkiye’de Eğitim ve “Öteki Türkler”*. Ankara: Maki Yayınevi.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45),ss.325-341.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies* 7(4),ss.1453-1475.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.*Ege Eğitim Dergisi*, 15(1),211-232. <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/issues/2014-15-1/2014-15-1-11.pdf>(Erişim tarihi: 20.09.2015).
- Eldering, L. (1996). Multiculturalism and Multicultural Educationin an International Perspective. *Anthropology&Education Quarterly*,27(3), pp.315-330. <http://www.jstor.org/stable/3195810>(Erişim tarihi:23.08.2015).
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3),ss.59-74.
- Ergil, D. (2010). *Barışı Anlamak: Dilde, Hayatta, Kültürde*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Fay, B. (1996). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım*. İsmail Türkmen (Çev.)İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gay, G. (1997a). Multicultural infusion in Teacher Education: Foundations and Applications, *Peabody Journal of Education*, 72(1), 150-177. DOI: 10.1207/s15327930pje7201_8.

- Gay, G. (1997b). The Relationship Between Multicultural and Democratic. *Social Studies*, 88(1),pp.5-11. DOI:10.1080/00377999709603738.
- Gay, G. (2014).*Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Hasan Aydın(Çev. edit.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gellner, E. (1992). *Postmodernism, ReasonandReligion*. Londonand New York: Routledge.
- Gay, G.&Kirkland, K. (2003) Developing Cultural Critical Consciousnessand Self Reflection in Preservice Teacher Education, *Theory IntoPractice*, 42(3), 181-187. DOI: 10.1207/s15430421tip4203_3.
- Giroux, H. A. (1988) Postmodernism andtheDiscourseof Educational Criticism. *Journal of Education*170(3), pp.5-30.
- Giroux, H. A. (1991). Democracy and theDiscourseof Cultural Difference: Towards a Politicof Border Pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4) (*Democracy&Education*), pp.501-519.<http://www.jstor.org/stable/1392957>(Erişim Tarihi: 26.08.2015).
- Giroux, H. A. (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and thePolitics of Education*, New York: Routledge.
- Grant, N. (1977). Educational Policyand Cultural Pluralism: a Task for Comparative Education. *Comparative Education*, 13(2), (*Special Issue*), pp. 139-150.<http://www.jstor.org/stable/3098678> (Erişim Tarihi: 21.08.2015).
- Gutmann, A. (1996). Challenges of Multiculturalismin Democratic Education. Robbert K. Fullinwider (edit.), *Public Education in a Muticultural Society: Policy, Theory, Critique*. New York: Cambridge UniversityPress, pp.156-179.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye 'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Harris, K. R. & Alexander, P. A. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Education Psychocogy Review*, 10(2), 115-127. <http://0213e7ab2.y.http.eds.b.ebscohost.com.proxy2.marmara-elibrary.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=20c94ceb-f636-42d3-8914-20179f1f1166%40sessionmgr110&vid=0&hid=117>(Erişim tarihi: 01.10.2015).
- Harris, K. R. &Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration. *The Journal of Special Education*, 28(3), 233-247. <http://0213e7ab2.y.http.eds.b.ebscohost.com.proxy2.marmara-elibrary.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=6887e6f2-573f-444b-a276-7f7268276c6b%40sessionmgr115&vid=0&hid=117>(Erişim tarihi: 01.10.2015).
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu*.Sungur Savran (Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Hoffman, D. M. (1996). Cultureand self in Multicultural Education: Reflectionson Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), pp.545-569. <http://www.jstor.org/stable/1163276> (Erişim tarihi: 23.08.2015).
- Hollinger, R. (2005). *Postmodernizm ve Sosyal Bilimler*.Ahmet Cevizci (Çev.), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar; Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2002). *Multicultural Education and Human Relations: Valuing Diversity*. Boston: Ally& Bacon.
- Kahraman, H. B. (2007). *Postmodernite ile Modernite Arasında Türkiye*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Kancı, T. ve Altınay, A. G. (2011). Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerleştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık. Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (Der.), *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim*. İstanbul Bilgi Yayınları, İstanbul, ss.47-72.
- Kararımak Ö. ve Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşım: Çağdaş Psikolojik Danışma Anlayışını ve Uygulamalarını Biçimlendiren Bir Güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, III(27), 91-108. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000198/1058000200> (erişim tarihi:30.09.2015).
- Kathryn, H. A. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319. <http://jlr.sagepub.com/content/30/2/297.full.pdf+html>(Erişim tarihi: 03.10.2015).
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çok dilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kennedy, K. J. and McDonald, G. (1986). Designing Curriculum Materials for Multicultural Education: Lessons Froman Australian Development Project. *Curriculum Inquiry*, 16(3),pp. 311-326.<http://www.jstor.org/stable/1179715>(Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Keyman, E. F. (2007). Türkiye’de Kimlik Sorunları ve Demokratikleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 41, 217-230.
- Kneller, G. F. (1977). Kültür, kişilik ve eğitim. Mahmut Tezcan (Çev.), *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 357-379. DOI: 10.1501/Egifak_0000000535
- Kowalczewski, P. S. (1982). Raceand Education: Racism, Diversity and Inequality, Implications for Multicultural Education. *Oxford Review of Education*, 8(2),pp. 145-161.<http://www.jstor.org/stable/1050352>(Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Kymlicka, W. (2012). Çokkültürlülük: BAŞARI, Başarısızlık ve Gelecek. Fatih Öztürk (Çev.), *İUHFM C. LXX(2)*, s. 297-332.
- Ladson-Billngs, G. (1991). Beyond Multicultural Literacy. *The Journal of Negro Education*, 60(2),pp. 147-157.<http://www.jstor.org/stable/2295606>(Erişim tarihi: 22.08.2015).
- Lawrence, V. J. (1997). Multiculturalism, Diversity, Cultural Pluralism... "TelltheTruth, the WholeTruth, and Nothing But theTruth". *Journal of Black Studies*, 27(3),pp. 318-333. <http://www.jstor.org/stable/2784781> (Erişim tarihi: 23.08.2015).
- Lynch, J. (1982). Community relations and multicultural education in Australia. *Comparative Education*, 18(1),pp. 15-24. <http://www.jstor.org/stable/3098497>(Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and Science Education: A Further Appraisal. *Journal of Science EducationandTechnology*, 11(2), 121-132.<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1014661312550>(Erişim tarihi: 01.10.2015).
- Milhouse, V. H. (1996). Intercultural CommunicationEducationandTraining Goals, Content, and Methods. *Int. J. InterculturalRel.*, 20(I),pp. 69-95.

- Moles, A. A. (1983). *Kültürün Toplumsal Dinamiği*, Nuri Bilgin (Çev.), İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Mwonga, C. (2015). *Multicultural Education: New Path Toward Democracy*, <http://www.maclester.edu/educationreform/publicintellectualessay/CarolineM.pdf>(Erişim tarihi: 11.09.2015).
- NCATE, *Standarts for the Accreritation of Teacher Education*. Washington, D.C.: National Council For Accretitation of Teacher Education. May. 1977.
- Ogbu, J. U (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 21(8),pp. 5-14+24. <http://www.jstor.org/stable/1176697> (Erişim tarihi: 22.08.2015).
- Osborne, A. B. (1996). Practice into Theory into Practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students we have Marginalized and Normalized. *Anthropology&Education Quarterly*, 27(3), pp. 285-314. <http://www.jstor.org/stable/3195809>(Erişim tarihi: 23.08.2015).
- Özdemir, M. S. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_85-110.pdf(Erişim tarihi: 01.10.2015).
- Parekh, B. (2005). Dialogue Between Cultures. Ramón Máiz&Ferran Requejo (Ed.), *Democracy, Nationalism and Multiculturalism*. Frank Cass Publishers, New York, pp.13-25.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*.Bilge Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim (Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme)*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Paulston, R. G. (1976). Ethnicity and Educational Change: A Priority for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 20(3), pp.269-277.<http://www.jstor.org/stable/1187479>(Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Polat, S. (2009a). İlköğretim Programlarından Hareketle Çokkültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi. *International Congress on Intercultural Dialogueand Education, (October, 8-11 2009)*, ss.152-171
- Polat, S. (2009b). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.http://www.iojes.net//userfiles/Article/IOJES_147.pdf (Erişim tarihi: 29.09.2015).
- Ray, D. W. (1978). Cultural Pluralism and the Reorientation of Educational Policy in Canada. *Comparative Education*, 14(1), pp.19-32.<http://www.jstor.org/stable/3098920> (Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Ryan, S.andGrieshaber, S. (2005). Shifting From DevelopmentalToPostmodernPracticesin Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45. DOI:10.1177/0022487104272057.
- Schutz, A. (2000). Teaching Freedom? Postmodern Perspectives. *Review of Educational Research*, 70(2),pp. 215-251.
- Shaw, B. (1988). The incoherence of Multicultural Education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), pp.250-259. <http://www.jstor.org/stable/3120944>(Erişim tarihi: 21.08.2015).

- Singh, B. R. (1988). Cognitive Styles, Cultural Pluralism and Effective Teaching and Learning. *International Review of Education*, 34(3), pp.355-370. <http://www.jstor.org/stable/3444457>(Erişim tarihi: 21.08.2015).
- Stratton, J. And Ang, I. (1998). Multicultural Imagined Communities: Cultural difference and National Identity in the USA and Australia. David Bennett (Edt). *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity* (pp.135-162), London: Routledge.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139. http://www.ebuline.com/pdfs/5Sayi/ebu5_7.pdf (Erişim tarihi: 30.09.2015).
- Taylor, M. and Fox, D. L. (1996). Valuing Cultural Diversity. *The English Journal*, 85(8), pp. 87-90. <http://www.jstor.org/stable/820052> (Erişim tarihi: 23.08.2015).
- Tesconi, C. A. (1984). Multicultural Education: A Valued But Problematic Ideal. *Theory Into Practice*, 23(2), 87-92. DOI: 10.1080/00405848409543096.
- Thompson, Kenneth W. (1977). Cultural Exchange and Global Social Change. *Journal of International Affairs*, 31(2), 243-257.
- Tiedt, P. L. and Tiedt, I. M. (1990). *Multicultural Teaching: a Handbook of Activities, Information, and Resources*. Boston, Mass. : Allyn & Bacon.
- Usher, R. And Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London and New York: Routledge.
- Usher, R. and Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Uygur, M. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/306347606_21_17_ORTEN.pdf(Erişim tarihi: 17.09.2015).
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Young, I. M. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of The Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, (99)2, pp. 250-274. <http://www.jstor.org/stable/2381434>(Erişim tarihi: 19.08.2015).
- Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L. and Villegas, M. (1998). A Research Informed Vision of Good Practice in Multicultural Teacher Education: Design Principles. *Theory and Practice*, 37(2), 163-171. DOI: 10.1080/00405849809543800.